



HAL
open science

**Le jeu des émotions dans les dispositifs
d'enseignement-apprentissage : une perspective énaactive
et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du
français langue additionnelle au Japon avec des jeux de
société**

Julien Agaesse

► **To cite this version:**

Julien Agaesse. Le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage : une perspective énaactive et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du français langue additionnelle au Japon avec des jeux de société. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2021. Français. NNT : 2021TOU20089 . tel-03549059

HAL Id: tel-03549059

<https://theses.hal.science/tel-03549059>

Submitted on 31 Jan 2022

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.



THÈSE

En vue de **l'obtention** du
DOCTORAT DE **L'UNIVERSITÉ** DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Julien AGAËSSE

Le 6 décembre 2021

Le jeu des émotions dans les dispositifs
d'enseignement-apprentissage.

Une perspective énaactive et émergentiste de
l'enseignement-apprentissage du français langue
additionnelle au Japon avec des jeux de société

Volume 1

École doctorale : ALLPH@ - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité : Didactique des langues

UMR

Éducation, Formation, Travail, Savoirs
(EFTS)

Thèse dirigée par
Mme Claire CHAPLIER

Jury

M. Patrice LEROY, Rapporteur

Mme Nathalie AUGER, Rapporteur

M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Examineur

Mme Anne-Marie O'CONNELL, Examinatrice

Mme Claire CHAPLIER, Directrice de thèse

Université Toulouse 2 - Jean Jaurès
UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Didactique des langues

**Le jeu des émotions dans les dispositifs
d'enseignement-apprentissage.**
**Une perspective énaactive et émergentiste de
l'enseignement-apprentissage du français langue
additionnelle au Japon avec des jeux de société**

Agaësse Julien

Présentée et soutenue publiquement
Le 6 décembre 2021

Directrice de Recherche
Claire Chaplier, Maîtresse de conférences

JURY

M. Patrice LEROY, Rapporteur
Mme Nathalie AUGER, Rapporteur
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Examinateur
Mme Anne-Marie O'CONNELL, Examinatrice
Mme Claire CHAPLIER, Directrice de thèse

Résumés

Résumé

Le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage

Une perspective énaactive et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du français langue additionnelle au Japon avec des jeux de société

Ce travail est une recherche-intervention transdisciplinaire se situant principalement dans le domaine de la didactique des langues. Son objectif est d'observer le rôle que jouent les émotions sur le développement des compétences d'apprenants japonais qui pratiquent des jeux de société en français langue additionnelle. Dans cette recherche, une perspective énaactive de l'enseignement-apprentissage des langues a été choisie. Cette perspective prend en compte la pluralité des individus qui sont présents dans les dispositifs pédagogiques, ainsi que l'importance de leur vécu et de leurs interactions avec leurs environnements. Ces éléments nous concernent également, en tant que personne issue d'un environnement culturel différent de celui de ses apprenants, disposant en outre d'une expérience d'enseignant du français au Japon.

Dans ce travail, l'influence des émotions sur les comportements d'étudiants de première année de l'Université de Tokyo a été observée quand ils jouaient à des jeux de société entre Japonais ou avec d'autres publics étudiant en France, afin d'analyser ce qui pouvait les aider ou les bloquer dans leurs prises de parole ou leur production de discours. Après que les étudiants japonais ont joué entre eux, puis avec des étudiants en France, nous avons organisé des entretiens individuels dans le but de confronter nos premières analyses des comportements des étudiants pendant les parties de jeu avec leur vécu et leur ressenti. Cela nous a permis d'affiner nos analyses pour mieux comprendre les émotions qu'ils ont pu ressentir et pour les aider dans le développement de leurs compétences langagières en français langue additionnelle, ce qui n'est pas une tâche simple mais relève de la complexité au sens de Morin. En effet, il nous semble nécessaire de reconsidérer la place de l'enseignant et ses rôles dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues additionnelles dans des environnements culturels variés et pluriels. L'analyse de l'ensemble des données a ainsi permis d'identifier des constantes et des variables qui évoluent selon certains facteurs psychologiques ou sociaux, plus ou moins propres à chaque étudiant.

Mots clés : jeux de société, émotions, énaaction, apprenants japonais, environnements socioculturels, modèle OCEAN, influence sociale, circuits émotionnels de survie, didactique des langues

Abstract

The interplay of emotions in teaching-learning systems

Board and card games in an enactive and emergentist perspective of French learning in Japan

This work is a transdisciplinary research-intervention, principally in the field of language didactics. Its aim is to observe the role that emotions play in the development of the skills of Japanese learners who play board and card games in French as an additional language. In this research, an enactive perspective of language teaching-learning was chosen, a perspective that considers the plurality of individuals who participate in pedagogical systems, as well as the importance of their life experiences and interactions with their environments. This plurality is also present in this research as the teacher comes from a cultural environment different from that of his learners and from his experience as a teacher of French in Japan.

During this research we observed how emotions influenced first year students' behaviours at the University of Tokyo when they played board games with each other or with other audiences studying in France in order to analyse what could help or hinder them in their speaking or speech production. After the Japanese students played with each other and then with students in France, we conducted individual interviews in order to compare our initial analyses of the students' behaviours during the games with their experiences and feelings. This work allowed us to refine our analyses in order to better understand the emotions they might have felt and to help them develop their language skills in French as an additional language. This is not a simple task but one of complexity, as defined by Morin. As a matter of fact, we believe that it is necessary to reconsider the place of the teacher and his or her roles in teaching-learning systems of additional languages in varied / plural cultural environments. The analysis of all the data then allowed us to identify some constants and variables which evolved according to certain psychological or social factors which were specific to each student.

Keywords: board/cards games, emotions, enaction, Japanese learners, socio-cultural environments, BIG Five (OCEAN), social influence, basic affective systems, language didactics

概要

外国語教育のクラスや教育活動のクラスにおける感情の影響

日本におけるフランス語学習の能動的・創発的観点から見たボードゲームとカードゲーム

本論文は、言語教育学の分野における学際的な介入研究である。その目的は、「付加言語」であるフランス語を用いてボードゲームを行う日本人学習者の言語運用能力の発達において感情が果たす役割を観察することにある。本研究では、言語教育・学習のエナクティブな視点を採用している。これは、外国語教育のクラスや教育活動に参加する多様な学習者各々が持っている経験や彼らがおかれているさまざまな環境との相互作用の重要性を対象とするためである。研究におけるこの多様性は、日本でフランス語を教授する経験をもつ、学習者とは異なる文化環境を有する個人として研究者にも関係している。

本研究では、「学生が発言すること」を補助する、または阻害するものを分析することを目的として、東京大学の一年生が学生同士、またはフランスで学習する人たちと一緒にボードゲームとカードゲームを行う際に、感情がどのように彼らの行動に影響を及ぼしているかを観察した。日本の学生同士、そしてフランスの学生とゲームをしたした後、ゲーム中の学生の行動に関する最初の分析結果と学生の経験や感情を比較するために、個別のインタビューを実施した。これにより精緻な分析が可能となり、学生が抱いた感情をよりよく理解することができ、また、付加言語であるフランス語において学生の言語運用能力の向上をサポートすることができた。これは単純な作業ではなく、多様かつ多元的な文化環境にある付加言語教育のクラスや教育活動における教師の立場とその役割を再考する必要があるという意味で、モラン (Morin) のいう複雑性と関係する作業である。収集したデータを分析することにより、それぞれの学生たちにある程度特有の心理的または社会的要因に応じて変化する、一定の定数と変数を特定することができた。

キーワード: ボードゲーム、感情、エナクション、日本人学習者、社会文化環境、ビッグファイブ (OCEAN)、社会的影響、基本的情動システム、言語教育学

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude et mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont encouragé et accompagné dans cette démarche.

Je pense tout d'abord à ma directrice de thèse, Claire Chaplier qui s'est engagée dans cette folle aventure scientifico-ludique avec moi. Je la remercie chaleureusement pour son soutien, ses conseils et ses encouragements qui m'ont permis d'avancer dans mon travail de recherche. Nos nombreux échanges m'ont beaucoup aidé à concevoir ce qu'est un travail de recherche et à comprendre des notions théoriques qui me paraissaient obscures au départ. Je n'oublie pas non plus Jean-Paul Narcy-Combes qui a été très présent et qui a accepté généreusement de répondre à mes questions et de m'apporter de nombreux éclaircissements scientifiques ou méthodologiques, au travers des nombreux échanges que nous avons eus sur Skype ou par courriel, le tout avec une bonne humeur toujours communicative.

Je tiens aussi à remercier différentes personnes qui m'ont permis d'avancer dans ma quête. En premier lieu, merci à Haydée Silva qui m'avait soufflé une idée de recherche, m'a encouragé à proposer mon projet en réfléchissant notamment aux liens entre jeu et émotions, et qui m'a apporté son aide pour mettre en place mon protocole de recherche. En outre, je lui dois également d'avoir pu entrer en contact avec ma directrice de recherche. Je transmets également tous mes remerciements à Yves Loiseau, Patrice Leroy, Brendan Le Roux et Élise Merlet pour leurs conseils avisés, les éléments théoriques et pratiques qu'ils nous ont recommandés, leurs relectures et les questions qu'ils nous ont posées pour nous amener à affiner notre réflexion. Merci encore à Yves Loiseau et aussi à Ludivine Plouzeau pour leur aide lors de la préparation des séances de jeu et de leur déroulement, sans oublier Carine Poirier, enseignante du CIDEF (Centre international d'études française de l'Université catholique de l'Ouest à Angers), qui a bien voulu décaler deux de ses cours pour l'organisation de nos séances. Je n'oublie pas non plus Ryo Nakagawa, mon assistant présent tout au long de la recherche, qui m'a aidé à la mise en place des séances de jeu, à la traduction et qui a éclairé certaines questions grâce à ses remarques pertinentes. Je souhaite aussi remercier Sonia Silva pour avoir accepté de mener les entretiens, Georges Veyssière, Atsushi Nozawa et Natsuo Nozaki pour leur vérification des traductions. Je veux également remercier Aqil Cheddadi, Amélie Corbel, Chloé Viatte, Georges Veyssière, Natsuo Nozaki et Sonia Silva pour leur patience lors de nos échanges sur Zoom du vendredi soir et leurs précieux conseils. Ces moments de détente ont été très importants pour me rassurer dans mon travail.

D'autre part, je pense à mon épouse qui a dû supporter mes doutes, mes incertitudes et parfois mon impatience pendant ces quatre années, mais aussi à mes parents, ma famille et mes amis qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ce formidable périple.

Enfin, je remercie à nouveau Haydée Silva et Daniel Pennac pour leurs écrits, car sans eux je ne sais pas si je me serais lancé dans des recherches sur le jeu et l'apprentissage.

Sommaire

Résumés	i
Remerciements	iv
Sommaire	1
Liste des principales abréviations.....	6
Caractéristiques du système de transcription du japonais	6
Introduction générale.....	8
Un positionnement épistémologique et transdisciplinaire complexe	9
Une recherche-intervention	13
Première partie : le contexte japonais.....	16
Introduction	17
1. Géographie : l'insularité japonaise.....	19
2. Éléments historiques concernant le système éducatif au Japon	20
2.1. La réforme de l'éducation durant la période Meiji.....	20
2.2. L'éducation depuis 1945	23
3. La société japonaise actuelle	24
3.1. L'héritage du confucianisme.....	24
3.2. Hiérarchie, groupe, famille, <i>amae</i> et <i>Wa</i> : verticalité et catégorisation des relations au Japon...	26
4. Le système éducatif japonais actuel	33
4.1. Caractéristiques du système éducatif actuel.....	33
4.2. Un système compétitif et inégal qui conduit à des dérives	35
5. Les langues au Japon.....	39
5.1. Situation de l'enseignement des langues additionnelles au Japon	39
5.2. Situation de l'enseignement du français au Japon.....	40
Conclusion de la première partie.....	43
Deuxième partie : cadre théorique.....	45
Introduction	46
1. Langue, langage et relations transductives.....	46

1.1.	Langue et langage	46
1.2.	Les relations transductives	48
1.3.	L'émergence de la langue additionnelle.....	51
1.4.	PNCA et PCA	52
2.	Cognition et développement langagier.....	53
2.1.	Les avancées en neurosciences : recherches sur le développement du cerveau.....	53
2.2.	Cognition et langage	56
3.	Émotions, cognition et culture(s)	58
3.1.	Émotions, sentiments, affect et humeur	58
3.2.	Les liens entre émotions et cognition.....	60
3.3.	Émotions et médiation dans un dispositif d'enseignement-apprentissage	70
3.4.	Les Japonais et les émotions	71
4.	L'apprenant, un individu pluriel.....	79
4.1.	De la complexité des individus	79
4.2.	Plurilinguisme et pluriculturalité.....	80
4.3.	Fonctionnement translangagier et comportement transculturel	81
5.	L'énaction	83
5.1.	La cognition incarnée : l'énaction.....	83
5.2.	Énaction, émotions et environnement.....	84
5.3.	Une perspective énative de l'enseignement-apprentissage.....	86
6.	Observation et analyse des émotions et du comportement.....	90
6.1.	Classification et expression des émotions.....	90
6.2.	Du modèle OCEAN pour analyser le comportement des apprenants	92
7.	Jeux, énaction et émotions : quels liens dans l'enseignement-apprentissage des langues ?.....	107
7.1.	Définitions du jeu et du jeu de société	107
7.2.	Jeu et enseignement-apprentissage	108
7.3.	Les <i>basic affective systems</i>	111
7.4.	Jeu et énaction : l'émergence du langage par le jeu	115
Conclusion de la seconde partie		118
Troisième partie : méthodologie, observation et analyse des sessions de jeu et des entretiens individuels		

.....	120
Introduction	121
1. Formulation de la problématique et des hypothèses de recherche	121
2. Présentation générale de la méthodologie	126
2.1. Description générale du public et du déroulement du projet.....	126
2.2. Objectifs des séquences de jeu et des entretiens	127
2.3. Organisation des séances de jeu du printemps 2018	131
2.4. Organisation des séquences de jeu en vidéoconférence du semestre d'automne 2018 avec Angers et Paris	142
2.5. Séance de découverte du jeu sans vidéoconférence	155
2.6. Séances avec les partenaires français	163
2.7. Les entretiens d'autoconfrontation.....	169
3. Analyse des données des séquences de jeu	176
3.1. Observation et analyse des sessions de jeu sélectionnés au printemps	176
3.2. Observation et analyse de la séance de test du semestre de l'automne 2018	201
3.3. Séances de confrontation en vidéoconférence avec les partenaires français	215
4. Analyse des entretiens d'autoconfrontation	294
4.1. Déroulement des entretiens d'autoconfrontation	294
4.2. Analyses des entretiens individuels.....	295
5. Récapitulatifs individuels.....	326
5.1. O2.....	326
5.2. J.....	327
5.3. O1.....	329
5.4. N.....	330
5.5. M.....	331
5.6. Tableau synthétique	332
Quatrième partie : Discussion et perspectives de recherches.....	334
Introduction	335
1. Rappel	335
2. Discussion de l'hypothèse.....	336

3.	T1 : Mesure du dépassement du contexte éducatif japonais chez les étudiants et influence qu'ont pu avoir leurs émotions	337
3.1.	L'influence de l'environnement social japonais	337
3.2.	Un vécu qui aide à dépasser le cadre éducatif et certaines normes sociales	338
3.3.	L'influence variable de l' <i>amae</i> et du groupe	338
3.4.	Le dépassement du contexte éducatif avec les jeux	340
3.5.	Bilan pour le thème 1 : la variabilité des comportements	341
4.	T2 : Évolution, d'un point de vue émotionnel, du degré de spontanéité des étudiants dans leur prise de parole.....	341
4.1.	Se sentir en confiance pour prendre la parole	342
4.2.	L'influence des environnements de jeu sur les étudiants	343
4.3.	SEP et PNCA	345
4.4.	Bilan du thème 2 : une confiance plus élevée dans les environnements de jeu	347
5.	Validation ou non de l'hypothèse.....	348
6.	Bilan.....	349
6.1.	De l'importance d'un environnement bienveillant favorisant les interactions.....	349
6.2.	Énaction et pluralité des individus	349
6.3.	Une recherche inscrite dans la complexité d'Edgar Morin	350
6.4.	L'enseignant, un médiateur.....	350
7.	Limites de la recherche	351
8.	Aspects méthodologiques.....	352
9.	Perspectives.....	354
	Bibliographie.....	357
	Sites internet consultés	374
	Sites en français (et en japonais).....	374
	Sites en anglais	375
	Sites bilingues (en japonais et en français).....	375
	Sites en japonais	376
	Index et tables.....	378
	Index des auteurs.....	378

Index des notions.....	383
Tables des illustrations, des tableaux et des figures	386
Table des matières.....	392

Liste des principales abréviations

Pour l'ensemble de la thèse :

FLA : français langue additionnelle

PCA : production conforme aux attentes

PNCA : production non conforme aux attentes

MEXT : Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie du Japon

RI : recherche-intervention

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

UT : Université de Tokyo

À partir de la troisième partie :

S1 : première séance de jeu (avec Angers ou avec Paris)

S2 deuxième séance de jeu (avec Angers ou avec Paris)

Étudiants japonais de l'UT ayant participé aux jeux :

O1 : étudiant ayant participé à toutes les séances de jeu (Angers et Paris)

O2 : étudiant ayant participé seulement aux séances avec le groupe d'Angers

J : étudiant ayant participé seulement aux séances avec le groupe d'Angers

N : étudiant ayant participé seulement aux séances avec le groupe de Paris

M : étudiant ayant participé seulement aux séances avec le groupe de Paris

Caractéristiques du système de transcription du japonais

Pour notre travail de recherche il convenait de choisir un système de transcription en lettres latines pour les mots issus de la langue japonaise. Nous avons donc choisi le système de transcription Hepburn (modifié) dont nous proposons ici brièvement les caractéristiques¹ inspirées par Galan (2020) :

<p><i>e</i> est proche du <i>é</i> ; <i>ch</i> se prononce <i>tch</i> ; <i>s</i> est toujours sourd ; <i>w</i> et <i>y</i> sont des semi-voyelles ; <i>u</i> est proche du <i>ou</i> ; <i>h</i> est toujours aspiré ; <i>r</i> se prononce entre <i>r</i> et <i>l</i> ;</p>	<p><i>g</i> est toujours occlusif, <i>gi</i> = <i>gui</i>, <i>ge</i> = <i>gué</i> ; <i>j</i> est toujours prononcé comme dans le prénom anglais John ; chaque voyelle se prononce distinctement de la précédente : <i>ai</i> = <i>āi</i> ; le macron marque une voyelle longue : <i>ō</i> = <i>oo</i> ; <i>ū</i> = <i>uu</i>.</p>
---	--

Tableau 1 : système de transcription du japonais

¹ Pour plus d'informations, voir le système de transcription Hepburn, https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_Hepburn, consulté le 5/06/2021.

Introduction générale

Un positionnement épistémologique et transdisciplinaire complexe

Notre travail de recherche s'inscrit dans la continuité de la recherche sur la complexité de Morin² qui met en évidence l'importance de relier les savoirs et de trouver des instruments conceptuels pour y parvenir, la nécessité d'appréhender des environnements et de les concevoir ensemble, des environnements qui peuvent être antagonistes ou complémentaires, autonomes ou dépendants. C'est dans ce cadre que nous avons choisi de mener une recherche-intervention (RI), de nous inscrire dans une approche transdisciplinaire et de parler de langue additionnelle, d'émotions ou d'énaction, notions qui seront présentées dans cette recherche afin de comprendre ce qui les lie. Quand nous avons entamé ce travail, nous pensions qu'il nous permettrait de réfléchir à la mise en place de dispositifs pédagogiques plus efficaces et correspondant plus aux attentes et aux besoins des apprenants japonais, tout en cherchant à les amener à dépasser certaines habitudes d'apprentissage parfois trop rigides en raison des carcans scolaires imposés par le système éducatif japonais avec les réformes éducatives néolibérales mises en place depuis les années 90 (Galan, 2011). Galan cite notamment l'uniformité des enseignements, le peu de liberté pédagogique laissée aux enseignants ou le contrôle des manuels par le ministère de l'Éducation japonais.

Enseignant au Japon depuis 2011, nous avons commencé nos recherches sur l'utilisation de jeux ou de jeux de société dans le but de trouver des solutions pour aider les apprenants japonais à s'investir dans les activités pédagogiques (Agaësse, 2017, 2014, 2013). À la suite d'observations de dispositifs d'enseignement-apprentissage avec des étudiants japonais et à travers nos expériences personnelles d'enseignant français, nous nous sommes intéressé à la place des émotions dans des dispositifs pédagogiques (Agaësse, 2018), ce qui peut être difficile à analyser puisque dans nos dispositifs d'enseignement-apprentissage de langue, il nous est plus compliqué de « lire » ou de « comprendre » les émotions de nos étudiants du fait que nous sommes issu d'un environnement culturel éloigné de celui des étudiants japonais. D'autres difficultés peuvent également émerger puisqu'en fonction des tâches que les apprenants doivent réaliser, leur comportement varie et de nombreuses émotions sont observables sur leur visage, des émotions qui semblent être, d'après notre vécu d'enseignant, des éléments centraux dans leur développement langagier et dans leur investissement dans les activités proposées. Il nous semblait par conséquent essentiel d'observer et d'étudier les émotions et les sentiments,

² Edgar Morin ou l'éloge de la pensée complexe, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/edgar-morin-ou-leloge-de-la-pensee-complexe>, consulté le 06/06/2020.

ces émotions et sentiments étant deux types de réactions biologiques et psychologiques qui sont similaires et complémentaires mais qui diffèrent, d'après Damasio (2003), par leurs dimensions publiques (les émotions) et privées (les sentiments). Plus loin que Damasio, Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric ajoutent qu'en psychologie, « les émotions ont été définies et étudiées comme phénomènes internes qui peuvent, mais pas toujours, être observables à travers les expressions et les comportements », qu'elles peuvent aussi être définies « en termes de réactions physiologiques » (2008, p. 13) bien qu'il soit difficile pour les chercheurs d'être d'accord sur leurs origines ou sur ce qui les déclenche. Ainsi, lorsque des individus vivent diverses expériences dans différents environnements, il est essentiel d'« approcher les émotions comme des phénomènes comportant de nombreuses manifestations psychologiques et comportementales » (*Ibid.*, p. 14).

Dans cette recherche, il convenait d'observer des étudiants japonais dans le but de mieux appréhender comment émotions et sentiments peuvent les aider ou les gêner dans le développement de leurs compétences langagières³, notamment à travers les interactions sociales des étudiants dans des dispositifs pédagogiques. Étant donné la complexité de cette tâche, il était par conséquent important de réfléchir à la manière dont un enseignant peut tenir compte des émotions des apprenants pour les aider à développer leurs compétences langagières.

Une de nos hypothèses est que lorsque les apprenants japonais jouent à des jeux de société pour expérimenter ou pratiquer le français en contexte institutionnel, leurs émotions se manifestent davantage dans leurs interactions verbales ou dans leur langage corporel et que certaines de ces émotions les aident à s'investir dans les activités et à développer et construire leur langue additionnelle et leurs compétences langagières, bien que les environnements socioculturels dans lesquels ils se situent ou dans lesquels ils ont évolué ne soient pas toujours les mêmes que ceux des enseignants ou de leurs pairs.

Dans le but de mieux comprendre les comportements émotionnels d'étudiants japonais et la manière dont se construit leur personnalité, nous avons mené des recherches sur la cognition et les émotions mais également sur différents éléments géographiques, historiques, éducatifs ou psychologiques susceptibles de caractériser le Japon et les Japonais. Pour notre recherche, nous avons choisi de considérer la personnalité comme étant une organisation active et dynamique

³ Les compétences langagières englobent trois types de compétences : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. La compétence linguistique renvoie à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue, la compétence sociolinguistique à la connaissance ainsi qu'aux compétences nécessaires pour le fonctionnement de la langue dans sa dimension sociétale et la compétence pragmatique à l'utilisation réelle de la langue (CECRL, 2018).

« à l'intérieur d'un individu », « un concept issu de la psychologie sociale », qui est notamment « une force interne qui détermine comment les individus vont se comporter » et qui « ne se reflète pas dans une seule direction mais [...] dans plusieurs, comme les comportements, les pensées et les sentiments » (Hansenne, 2015, p. 5). Ainsi, la personnalité est propre à chaque individu et l'étudier peut nous aider à comprendre davantage les comportements et l'expression émotionnelle des apprenants en les observant. Le terme « personnalité » est proche de celui d'« identité » puisque celle-ci est également un processus individuel, social (qu'une personne développe en fonction des environnements socioculturels dans lesquels elle évolue) et dynamique, l'identité évoluant et se modifiant « avec [...] mais aussi dans les contextes » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 209). De surcroît, l'identité peut aussi être collective si plusieurs individus appartiennent à la même communauté par exemple (Marc, 2005). Pour davantage de clarté dans ce travail de recherche, nous emploierons le terme de personnalité pour considérer les caractéristiques des individus (biologiques et psychologiques par exemple).

Dans notre recherche, il est important de préciser que nous choisissons d'employer les termes de langue additionnelle et de langue initiale repris par Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) à la suite des travaux publiés par le *Douglas Fir Group* (2016). Les langues additionnelles sont ainsi « toutes les langues qui ne sont pas des langues de première socialisation (langues initiales) » (*Ibid.*, p. 10-11). De plus, les langues étudiées par un apprenant s'ajoutent à celles qu'il connaît ou apprend déjà à son répertoire langagier et à ses compétences plurilingues (*Ibid.*, p. 99). De fait, « les classifications traditionnelles (langue étrangère, langue seconde, etc.) ne correspondent plus aux effets de la mobilité actuelle qui a mis en relief le plurilinguisme par la globalisation, la technologisation, [sic] et la mobilité. Communiquer et faire du sens sont ressentis comme déterritorialisés (Blommaert, 2010) » (Narcy-Combes J.-P., 2018, p. 230).

Pour cette recherche, nous nous plaçons dans une perspective émergentiste de l'enseignement-apprentissage des langues afin d'observer comment les apprenants développent leurs compétences langagières et construisent leur langue additionnelle dans des dispositifs pédagogiques. Cette perspective tient compte de facteurs très divers, qu'ils soient affectifs, individuels, cognitifs, sociaux, culturels par exemple, et de l'importance « d'analyser les interactions entre ces facteurs, afin d'identifier celles qui expliquent l'émergence de connaissances ou de paliers de compétences stabilisés » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 99).

Pour aider un apprenant à développer ses compétences langagières, il est alors essentiel d'étudier différentes notions telles que la cognition et les émotions pour comprendre leurs effets. Depuis une trentaine d'années, les chercheurs ont une meilleure compréhension des fonctionnements de la cognition et des émotions, grâce notamment à l'apparition de nouveaux outils technologiques en neurosciences (IRM, TEP⁴, etc.) qui ont permis aux spécialistes de mieux expliquer les mécanismes de l'organisme humain, que ce soit, entre autres, Varela pour la cognition (Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993) ou Damasio pour les émotions (2010b, 2010a, 2003). Le premier explique que les neurosciences avec l'intelligence artificielle, la linguistique, la psychologie cognitive et la philosophie ont évolué à travers trois « vagues successives » (Varela, 1996, p. 120) qui nous aident à mieux comprendre comment notre organisme fonctionne. Quant au second, il explique que les émotions sont liées à la cognition. Les concepts élaborés au sein de ces différentes disciplines ne sont pas compris « comme des opposés logiques (ou dialectiques) : [...] ils représentent plus le particulier et le général, le local et la catégorie plus large » de la cognition (*Ibid.*, p.122). Pour étudier la cognition ou les émotions, il convient de mener des recherches dans différents domaines. En conséquence, notre positionnement épistémologique s'appuie sur une posture transdisciplinaire puisqu'avec elle, nous cherchons « au-delà des disciplines, une vision de l'humain dans sa globalité et inscrit dans le monde » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 12). Il nous a notamment fallu nous appuyer sur des recherches en biologie, en psychologie, en sociologie, en linguistique et aussi en didactique des langues pour mieux comprendre le fonctionnement cognitif et émotionnel des apprenants. En effet, bien que la cognition occupe une place importante pour mieux comprendre le fonctionnement des apprenants, d'autres éléments tels que leur vécu et leurs émotions sont également essentiels à considérer pour tenter de saisir comment ils construisent leurs connaissances et comment leur langage émerge. De plus, nous avons dû utiliser certains outils venant de disciplines différentes pour mieux observer et analyser les comportements des individus participant à notre recherche et ce, en fonction d'environnements et de contextes divers. Par conséquent, nous ne pouvions rester cloisonné dans certaines disciplines, il était nécessaire de les relier pour créer un nouveau type de protocole de recherche et aussi améliorer nos dispositifs pédagogiques.

⁴ L'IRM (imagerie par résonance magnétique) et le TEP : (tomographie par émission de positons) sont des outils ou des méthodes d'imagerie médicale pour observer et étudier l'intérieur de notre organisme.

Une recherche-intervention

Le point central de notre recherche est d'étudier le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage à travers l'emploi de jeux de société comme activités pédagogiques. Nous avons aussi la volonté, en menant cette étude, d'améliorer les dispositifs pédagogiques pour aider les apprenants dans leur développement langagier. Par conséquent, il nous semblait pertinent de mener une RI. Duchesne et Leurebourg (2012) expliquent que, dans une RI, le chercheur n'est plus uniquement un observateur, mais il intervient dans sa recherche et dans la formation des apprenants qui y participent. Tout comme pour la recherche-action, il s'appuie sur une méthodologie de terrain et sur l'observation d'acteurs participant à un projet de recherche. Néanmoins, la RI est aussi collaborative puisque le chercheur et les participants vont agir conjointement, dans le but d'élaborer des théories pour améliorer un terrain, ici les dispositifs d'enseignement-apprentissage en didactique des langues. Puren définit d'ailleurs l'intervention comme « l'action sur le processus d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif d'améliorer ce processus en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement » (2013, p. 8).

En outre, la RI est transformative car elle ambitionne d'après Duchesne et Leurebourg (2012) de changer les perspectives et pratiques des chercheurs et des apprenants. Selon eux, « la RI permet la mise en relation des acteurs avec la problématique ciblée, au vu et au su du chercheur, afin de dégager des capacités de réponses pratiques et en adéquation avec les dimensions temporelles, environnementales et humaines » (*Ibid.*, p. 6). Elle s'attache donc à un terrain et à un contexte précis pour tenter de trouver des réponses aux questions que se pose le chercheur. Duchesne et Leurebourg ajoutent que les différents acteurs participant à la recherche doivent se faire confiance, dans le but d'améliorer et de perfectionner les pratiques. « Cette démarche mobilise observations, actions et interventions dans la proximité de l'objet et du sujet de recherche pour favoriser l'émergence de nouvelles connaissances et perspectives. » (*Ibid.*) Ainsi, il est possible pour un enseignant-chercheur « de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés » (*Ibid.*). Le chercheur va donc observer le vécu de ses apprenants, les inquiétudes et contraintes auxquelles ils vont faire face « pour modeler, sur un patron scientifique, leurs comportements devant les difficultés rencontrées » (*Ibid.*). Il va tenter « d'aborder [...] l'apprentissage des langues additionnelles du point de vue de l'intervention vue comme un problème à résoudre » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 255).

Cependant, la RI n'est pas parfaite puisque, comme elle favorise notamment la proximité entre les acteurs, des conflits peuvent se produire dans les rapports entre personnes et peuvent placer des apprenants dans des situations vulnérables (Duchesne et Leurebourg, 2012). Il est donc essentiel pour l'enseignant-chercheur d'organiser rigoureusement les environnements dans lesquels il va placer les différents acteurs participant à la recherche, tout en veillant à leur sécurité affective, d'où l'intérêt d'étudier le rôle que jouent les émotions dans des dispositifs pédagogiques.

À tous ces éléments s'ajoute également le chercheur (et son contexte de recherche) et il est primordial, étant donné son engagement affectif et idéologique, qu'il prenne une distance nécessaire et qu'il respecte une éthique appropriée dans la réalisation de ses travaux (Narcy-Combes J.-P., 2018). Étudiant le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues, il nous est par conséquent apparu crucial de prêter attention à toute forme d'interprétation en mettant en place des dispositifs rigoureux pour mener les observations et les analyses.

En menant une RI et en nous basant sur de nombreuses disciplines, nous souhaitons mieux comprendre ce que peuvent ressentir les étudiants auxquels nous enseignons le français, dans le but de proposer des dispositifs pédagogiques plus adaptés à leur personnalité.

Pour mener à bien cette recherche nous avons décidé d'observer de plus près des apprenants ayant des profils identitaires et des niveaux de français langue additionnelle (FLA) très différents et ce, malgré la complexité que cela pourrait apporter parce que :

la tâche est complexe, et les chercheurs ^[5] proposent que dans un premier temps la RAL^[6] se penche sur des cas individuels (Verspoor *et al.*, 2013 ; Vihman, 2013) – et notamment sur des individus ayant de grandes facilités ou de grandes difficultés acquisitionnelles, les extrêmes étant sans doute plus révélateurs des variables déterminantes que les cas normaux (Larsen-Freeman et Cameron, 2008 : 40). Hilton (2016, p. 8-9)

Nous avons organisé notre travail selon le plan suivant. Dans une première partie, nous présenterons le contexte de notre recherche qui est fondamental pour concevoir comment des Japonais peuvent construire leur personnalité tout au long de leur vie (notamment scolaire) dans

⁵ Il s'agit ici des chercheurs « déjà engagés dans l'analyse des complexités dynamiques de l'émergence des compétences langagières et Communicatives » (Hilton, 2016, p. 8).

⁶ La recherche dans le domaine de l'acquisition des langues.

des environnements sociaux variés et d'après certains facteurs géographiques, historiques, éducatifs et socioculturels présents dans la société japonaise.

Dans une seconde partie, nous présenterons notre cadre théorique et les notions sur lesquelles nous avons souhaité nous appuyer pour notre RI. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au langage et à la langue, aux relations qu'ils entretiennent, mais aussi à celles qu'ils ont avec la culture, la conscience ou la pensée. Dans un deuxième temps, nous parlerons de la cognition, des émotions et de ce qui les lie pour ensuite dans un troisième temps mettre en avant la pluralité des apprenants. Dans un quatrième temps, nous présenterons l'énaction et une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage des langues. Enfin, après avoir présenté quelques outils nécessaires pour observer les émotions, étudier le comportement d'un individu et mener des entretiens avec lui, nous discuterons de l'intérêt d'utiliser des jeux de société dans des dispositifs pédagogiques. Nous mettrons en avant notre positionnement concernant les points évoqués et nous exposerons les relations entre les différentes notions qui seront présentées dans le but de développer notre problématique, à savoir :

- que de pratiquer et d'expérimenter la langue française avec des jeux de société amène les apprenants japonais à davantage manifester leurs émotions dans leurs interactions sociales, que ce soit de manière verbale ou gestuelle ;
- et que cela les aide à développer leurs compétences langagières bien que les acteurs des dispositifs pédagogiques (apprenants et enseignants) soient issus d'environnements socioculturels différents.

Finalement, dans une troisième partie, nous introduirons les séances et les séquences pédagogiques mises en place pendant deux semestres en 2018, en présentant notamment les participants et la méthodologie utilisée pour analyser les données récoltées. Nous terminerons en exposant les analyses des données récoltées à partir des observations, nous confronterons les résultats à notre hypothèse de départ et nous proposerons quelques pistes pour poursuivre nos recherches.

Première partie : le contexte japonais

Introduction

Un grand nombre de stéréotypes existent à travers le monde sur le Japon et de nombreux ouvrages de vulgarisation sont publiés, tels que celui de Cabu et Tournebise (1993) où figurent des caricatures qui soulignent certaines différences comportementales des Japonais dans leurs environnements socioculturels (par rapport à des Français). Les auteurs soulignent par exemple qu'au Japon :

l'agressivité cède la place à la courtoisie, l'égo au respect de l'autre. Entre Japonais, le respect de l'autre est érigé en dogme. Dans les zones urbaines, il y a si peu de place qu'il n'est d'autre solution que de respecter son voisin. [...] la modestie et la réserve propres aux Japonais et la propension à l'emphase volontiers pontifiante de tant d'Occidentaux [...] n'en est plus que grotesque lorsqu'ils péorent dans ce pays enclin à la discrétion. (*Ibid.*, p. 14)

Cependant, aller au-delà de ces aspects cités par Cabu et Tournebise est nécessaire puisque d'après les anthropologues Hall et Hall :

chaque univers culturel fonctionne suivant sa propre dynamique interne, ses propres principes et ses lois – écrites ou non écrites, formulées ou non. Même des dimensions que l'on croit homogènes, telles que le temps et l'espace, sont construites, perçues et régies de manières très différentes. (1994, p. 25)

Selon ces auteurs, le fait de croire que les différences culturelles ne sont que « superficielles » est « une grave erreur car la culture n'est pas un phénomène superficiel » (*Ibid.*). Le Japon a ses spécificités et il propose différents environnements socioculturels. Il est important de les évoquer dans cette recherche car tout système éducatif s'inscrit dans un contexte culturel et social. De plus, l'enseignant et chercheur que nous sommes n'est pas issu des mêmes environnements culturels que les étudiants auxquels il enseigne. Il est par conséquent essentiel que nous tenions compte des différences de contexte culturel, pour intervenir dans les dispositifs pédagogiques que nous souhaitons proposer et dans lesquels nous souhaitons interagir avec les étudiants. En sciences du langage, Sourisseau, rappelle notamment que :

Chacun interprète à sa manière le monde qui l'entoure sans avoir forcément conscience de la diversité des autres systèmes culturels. Il est donc très difficile de relever et de comprendre les indices porteurs de sens dans une autre culture et d'établir une communication sans connaissances préalables sur celle de l'autre. (2003, p. 22-23)

Elle ajoute qu'une étude approfondie de la langue japonaise, « reliée au contexte culturel, nous apprend beaucoup sur les valeurs développées par la société japonaise » (*Ibid.*), remarque qui vaut pour toute société. Par conséquent, comme le dit Carlo en sciences du langage (2014), il convient de tenir compte de certains facteurs anthropologiques lorsque l'on enseigne des langues tels que « le temps et l'espace », les « codes de politesse », les « règles de communication dans l'interaction qui régissent l'organisation des routines de la conversation et l'organisation de la parole », les « sources de hiérarchie et de pouvoir », « le rapport au groupe d'appartenance ; le statut de l'individu », « les modes d'apprentissages selon différentes cultures, et notamment la conception du travail des apprenants et des enseignants » (*Ibid.*, p. 7-9). Nous pouvons également ajouter à la liste de Carlo les rapports hommes-femmes et des catégories telles que l'âge, le sentiment d'appartenance régionale ou les catégories socioprofessionnelles (Sourisseau, 2003). Ici, il ne s'agit pas de reprendre précisément tous les facteurs énumérés, mais d'en être conscient pour avoir d'une approche pragmatique et utilitariste dans notre travail de recherche qui est une première étape bien qu'elle ne soit pas suffisante puisque comme le dit M-F. Narcy-Combes :

Les considérations théoriques, si elles permettent d'acquérir une nécessaire lucidité, ne suffisent pas à modifier les comportements. La plupart des auteurs sur le sujet restent au niveau du savoir savant, or ce qui intéresse les étudiants dans ce domaine, ce sont les applications pratiques de ces principes théoriques. (2006, p. 7)

Un enseignant peut s'appuyer sur ces éléments socioculturels pour mieux comprendre la personnalité et les comportements des apprenants, mais aussi pour être conscient de la sienne lorsqu'il organise ses dispositifs pédagogiques afin de mettre tous les acteurs dans les meilleures conditions possibles et pour que les apprenants puissent développer leurs capacités langagières et que la langue étudiée émerge sous forme de discours ou de parole (cf. 2^e partie, 1.1).

Dans cette première partie, nous présenterons tout d'abord certains éléments de la géographie du Japon puis des informations historiques sur l'éducation au Japon qui permettent d'expliquer des singularités qui ont fait et font partie de la construction identitaire des Japonais. Puis, après avoir présenté l'évolution du système éducatif du pays, nous nous pencherons sur les représentations de la hiérarchie et de la notion de groupe dans la société japonaise puisque nous croyons que ces deux éléments influencent le comportement des apprenants, notamment dans la prise de parole. Pour terminer cette première partie, nous ferons un bref historique puis un

état des lieux de l'enseignement des langues au Japon, pour ensuite présenter l'image qu'y a la langue française et nous finirons en décrivant la situation de l'enseignement du français.

1. Géographie : l'insularité japonaise

Concernant les éléments géographiques du Japon, nous nous sommes principalement référé à l'ouvrage d'Aveline (2004), une spécialiste en géographie urbaine et économique de l'Asie du nord-est. Le Japon a une superficie qui ne dépasse pas 70 % de celle de la France et est un pays composé de nombreuses îles, plus de 8000, ce qui souligne son insularité (Aveline, 2004). Moins de 10 % de ces îles sont habitées. Du fait de la présence de montagnes et de volcans, sur près de 70 % du territoire, la densité de population est très forte dans certaines régions. Le territoire japonais présente des particularités qui peuvent aider à saisir certains éléments des environnements dans lesquels les Japonais évoluent et construisent leur personnalité. Le territoire japonais subit de nombreuses catastrophes naturelles et les aléas de la météo. Les activités volcaniques et sismiques sont importantes et le pays voit passer de nombreux typhons chaque année. De plus, le Japon manque de ressources naturelles, si l'on excepte peut-être l'eau et le bois. D'après Aveline, il convient de souligner que l'insularité japonaise et sa position excentrée « dans les “cartes géopolitiques” des XIX^e et XX^e siècles ont favorisé l'émergence d'un modèle de développement original, tout en maintenant l'archipel à l'écart des grands centres de décisions » (*Ibid.*, p. 2).

L'isolement du pays s'est renforcé lorsque le régime établi par la dynastie des shōgun Tokugawa⁷ (1603-1868) a mis en place une série de mesures limitant drastiquement ses relations avec les pays étrangers, et notamment européens, afin de les contrôler, tant au niveau diplomatique que commercial. Ce relatif isolement prendra fin lorsque des navires américains s'approcheront des côtes japonaises en 1854 pour forcer le pays à s'ouvrir davantage au commerce international.

Les quatre plus grandes îles du Japon sont Hokkaidō, Honshū, Shikoku et Kyūshū (du Nord au Sud). Les distances entre les îles qui constituent le Japon sont plus ou moins grandes, l'éloignement entre l'archipel japonais et le continent eurasiatique pouvant aller jusqu'à 900 km. Le pays est considéré, vu d'Europe, comme étant au bout du monde ainsi que l'indique son nom, *Nihon*, le pays du soleil levant ou plus précisément « l'origine du soleil » (*Ibid.*, p. 6).

⁷ Le gouvernement militaire qui dirigeait le Japon à cette époque.

Tout au long de son histoire, il a réussi à conserver son indépendance et est l'un des seuls pays d'Asie avec la Thaïlande à ne pas avoir été colonisé. En revanche, le Japon a lancé une expansion coloniale dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, dont les prémises peuvent peut-être s'entrevoir dans les deux tentatives d'invasion de la Corée au XVI^e siècle. Le Japon prend une place plus importante dans le commerce international lors de son ouverture forcée, notamment par les Américains, à la moitié du XIX^e siècle, alors que le shogunat Tokugawa (le gouvernement militaire qui dirigeait le Japon à cette époque) avait limité les échanges avec d'autres pays pendant près de deux siècles (*Ibid.*).

L'insularité du Japon a pu jouer un rôle dans l'établissement des normes de cohésion sociale du pays qui ont été influencées par le bouddhisme et le shintoïsme (Châteauneuf, 2020) et qui concernent notamment la hiérarchie, le groupe ou la famille (ces éléments sont présentés ultérieurement, cf. 3), mais également l'éducation qui joue un rôle actuel et historique. C'est dans ce but que nous présentons quelques éléments historiques du développement du système éducatif du Japon dans la sous-partie suivante, pour ensuite introduire des éléments sociaux de la société japonaise tels que l'héritage du confucianisme ou l'importance de la hiérarchie et du groupe au Japon.

2. Éléments historiques concernant le système éducatif au Japon

2.1. La réforme de l'éducation durant la période Meiji

Concernant le système éducatif japonais (histoire et fonctionnement), nous nous sommes principalement référé à un document qu'Oba, un spécialiste des systèmes éducatifs japonais, publie et actualise régulièrement sur l'organisation du système éducatif japonais (2018).

Oba explique qu'avant la période Meiji (1868-1912) l'enseignement était essentiellement effectué par les *terakoya* dans les temples bouddhistes auprès des « enfants des roturiers et des samouraïs » (*Ibid.*, p. 1). On y enseignait surtout la lecture et l'écriture, ainsi qu'un petit peu de calcul. Une autre institution, les *hankō*, étaient les écoles pour les vassaux dans les fiefs, appelés également *hangaku*, dans lesquelles le niveau de l'enseignement était plus élevé que dans les *terakoya*.

L'ère Meiji va occasionner des changements avec une série de réformes visant à mettre en place un système éducatif moderne et dont le but était de « développer les ressources humaines, de réaliser une intégration sociale (développer le sentiment d'appartenance à l'État) et d'introduire

un système de méritocratie (principe de la réussite au lieu de la naissance) » (Kuroda, 2003) pour également proposer « une formation des élites et des cadres dirigeants » (Oba, 2018, p. 1-2). Qui plus est, Galan, spécialiste en langue et éducation japonaises (histoire de la pédagogie et de l'éducation au Japon, réformes éducatives), précise que les questions éducatives sont mises « au centre même du processus de construction de l'État-nation » (2016, p. 94).

Le ministère de l'Éducation, appelé *Monbushō*, est créé en 1871. L'année suivante, ce ministère met en place un nouveau système d'enseignement, nommé *gakusei*, dans le but de fournir une « scolarisation universelle » et de moderniser le pays pour rattraper les Occidentaux et établir une unité nationale. Ce système est inspiré des modèles américain (pédagogie) et français (administration) et est réparti sur trois cycles : primaire, secondaire et supérieur. L'enseignement primaire devient alors obligatoire à partir de 1886 et beaucoup d'écoles se basent sur le modèle des *terakoya* de l'époque Edo. Des réglementations sont mises en place afin d'inciter les familles à y envoyer leurs enfants, mettant en avant « la valeur pratique de l'éducation » (*Ibid.*, p. 2), mais elles n'ont qu'un effet limité, les frais de scolarité étant supprimés seulement en 1900 (*Ibid.*). Un enseignement de base résumé par le slogan « esprit japonais et technologie occidentale » et centré sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est donné dans le but « de former une population utile au développement économique et militaire du pays » (*Ibid.*), tout en inculquant les « valeurs morales et idéologiques » issues du néo-confucianisme, lequel se base sur la hiérarchisation dans les relations interpersonnelles et le don de soi à l'État (le fief, ou le souverain). Tout cela sera cristallisé dans le Rescrit impérial sur l'Éducation de 1890 (cf. figure 1), dans lequel l'« instruction civique et morale » est ajoutée pour conserver les traditions et pour « assurer l'unité du pays en développant une conscience nationale dans la population » (*Ibid.*, p. 3).

[Encadré] Rescrit impérial sur l'Éducation (1890)

À Nos sujets :

Nos Impériaux Ancêtres ont établi l'Empire sur une base large et impérissable et ils ont profondément et solidement implanté la Vertu dans Notre Patrie ; Nos sujets, constamment unis dans les sentiments de loyauté et de piété filiale, en ont d'âge en âge illustré la beauté. Telle est la grandeur du caractère fondamental de Notre Empire, telle est aussi la source de Notre éducation. Vous, Nos sujets, soyez fils pieux, frères affectionnés, époux unis, amis sincères ; vivez modestement et avec modération ; étendez votre bienveillance à tous ; adonnez-vous à la science et pratiquez les arts, et par là, développez vos facultés intellectuelles et cultivez vos qualités morales ; de plus, travaillez pour le Bien Public et les intérêts de la Communauté ; respectez toujours la Constitution et observez les lois ; si un jour les circonstances le demandent, offrez-vous courageusement à l'État ; vous défendrez ainsi et maintiendrez la prospérité de Notre Trône Impérial, contemporain du Ciel et de la Terre. De la sorte, non seulement vous vous montrerez Nos bons et fidèles sujets, mais encore vous ferez briller les plus hautes traditions de vos aïeux.

La voie exposée ici est, en effet, la Doctrine que Nous ont léguée Nos Impériaux Ancêtres, pour être observée aussi bien par Leurs Descendants que par les sujets, infaillible en tout temps et vraie en tout lieu. C'est Notre vœu de la prendre à cœur en toute révérence, de concert avec vous, Nos sujets, afin que nous puissions atteindre tous à la même Vertu.



Photo 3 Lecture du Rescrit impérial dans une école

Figure 1 : Rescrit impérial sur l'Éducation (1890) (Oba, 2018, p. 3)

Oba explique que pour l'enseignement supérieur, cinquante-deux écoles spécialisées existaient en 1877 et qu'un nouvel établissement est créé, l'Université de Tokyo, dont la structure et l'organisation se basent sur des modèles occidentaux, notamment allemand. Elle devient Université impériale en 1886, puis Université impériale de Tokyo en 1897, année où est fondée l'Université impériale de Kyoto. Cinq autres universités impériales suivent en métropole (Tōhoku en 1907, Kyūshū en 1911, Hokkaidō en 1918, Ōsaka en 1931 et Nagoya en 1939), ainsi que deux dans les colonies japonaises (les Universités impériales de Keijō en Corée en 1924 et de Taihoku à Taïwan en 1928). Un cadre de référence juridique est donné aux établissements d'enseignement supérieur en 1903 avec l'Ordonnance sur les écoles spécialisées. On pouvait compter parmi elles l'École nationale de Droit, l'École militaire et aussi l'École privée Keiō (qui est encore aujourd'hui l'une des trois meilleures universités privées du Japon). Avec l'Ordonnance sur les universités de 1918, des établissements locaux et privés obtiennent le statut d'université, réservé jusque-là aux seules universités impériales. Il convient d'ajouter que la grande majorité des établissements cités existaient déjà à l'époque Edo et ce, sous différentes formes.

Galan (2004) précise qu'à la suite du développement de l'économie nippone, le nombre d'établissements universitaires a augmenté après la fin de la première guerre mondiale et qu'ils étaient essentiels pour former l'élite dirigeante du pays et ses cadres, que ce soit pour les entreprises privées ou les institutions publiques. Il ajoute :

la révolution industrielle que connut alors le Japon transforma ainsi les universités japonaises, privées et publiques, en fabriques de cadres, de fonctionnaires et de professionnels de haut niveau, parfois au détriment de leurs fonctions liées à la recherche et à la transmission des savoirs. Ce processus s'amplifia jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. (*Ibid.*, p. 5)

L'enseignement d'avant-guerre a donc été développé pour renforcer le sentiment d'appartenance nationale des Japonais par le biais de l'éducation en s'appuyant sur le confucianisme. Le culte de la famille impériale (Teruhisa, 1993) est mis en avant par le gouvernement japonais dans l'éducation pendant la période Meiji, une éducation qui devient alors « pour l'état qui l'organise, le moyen d'assurer sa permanence en contrôlant ceux-ci efficacement et en faisant les enfants vertueux et les sujets loyaux d'un père-empereur unique » (Galan, 2016, p. 114-115). Dans la continuité de l'époque Edo, la philosophie sociale et laïque qu'est le confucianisme (cf. 3.1) s'appuie sur « le principe de la famille, de la piété familiale, sur le respect de la fonction et du rang [...] dans la mise en place [...] d'une dépendance à la hiérarchie » (Teruhisa, 1993, p. 65-66), ce qui va influencer la société japonaise jusqu'à nos jours.

2.2. L'éducation depuis 1945

À la fin de la guerre et sous l'influence des États-Unis qui occupent le Japon, l'organisation du système éducatif est « remaniée [...] [et celui-ci est] fortement décentralisé et moins hiérarchisé par rapport à l'ancien système » (Oba, 2018, p. 7). Oba (2014) précise que le système éducatif est changé car il est considéré comme « responsable du militarisme » par les forces américaines occupant le pays après la défaite du Japon. Ce nouveau système est mis en place avec l'adoption de la Loi fondamentale sur l'éducation et de la Loi sur l'enseignement scolaire en 1947. Galan et Alvarès précisent qu'après la guerre, le Japon a voulu promouvoir « les principes d'égalité, d'autonomie et de respect de l'individu » (2012, p. 8). Cependant, les réformes qui ont suivi la mise en place du nouveau système ont clairement adhéré à :

une double perspective néolibérale et néoconservatrice que les gouvernements successifs [...] ont illustrée par des mesures de dérégulations (transferts de charges budgétaires sur le local, assouplissement de la sectorisation scolaire, semi-privatisation des universités nationales...) associées à un renforcement des dispositifs de contrôle (éducation morale, notation des enseignants, guide aux parents...) et à une stratégie de privatisation et de marchandisation des pratiques scolaires. (*Ibid.*)

Galan et Alvarès poursuivent en expliquant que la plupart des réformes ne sont pas venues du monde scolaire et qu'elles ont été marquées non par des idées à valeurs éducatives, mais par des « choix idéologique, économique et politique » dans les années 80-90 (*Ibid.*).

Après 1945, les universités sont également concernées par les changements et les règles des institutions changent pour « garantir la liberté d'enseignement et de recherche ainsi que l'autonomie des établissements et le caractère démocratique de leur fonctionnement » (Galan, 2004, p. 4). Les universités deviennent aussi de véritables entreprises, surtout dans le privé et de plus en plus d'étudiants y entrent. C'est aussi la période pendant laquelle :

s'établit entre les familles et l'institution scolaire une sorte de contrat tacite liant le futur professionnel des enfants – en termes de salaire et de niveau de vie – au prestige de l'université que ceux-ci parviendraient à intégrer. Elle [cette époque] fut enfin l'époque durant laquelle, les revenus de la population s'améliorant toujours plus, la fréquentation de l'université devint pour de plus en plus de Japonais l'extension naturelle, évidente, de l'éducation commune, les universités étant dès lors de plus en plus considérées par tous comme des lieux d'éducation générale. (*Ibid.*, p. 6)

Ceci est toujours le cas actuellement et ce système a une forte influence à tous les niveaux de la société sur la construction identitaire des Japonais.

3. La société japonaise actuelle

Pour mieux comprendre ce qui fait l'individualité d'une personne, il est essentiel de présenter certains éléments des environnements socioculturels dans lesquels les Japonais construisent leur personnalité et sont éduqués. Dans cette partie, nous introduisons donc l'héritage du confucianisme ainsi que la verticalité et la catégorisation des relations sociales au Japon, ainsi que la place de la famille, la notion d'*amae* et la recherche du *wa*, l'*harmonie*.

3.1. L'héritage du confucianisme

C'est pendant l'époque d'Edo (1603-1868) que le gouvernement du *shogun* se sert du confucianisme pour renforcer son autorité. À l'origine, il est présent au Japon depuis le V^e siècle et c'est « un système moral, une philosophie sociale qui accentue l'assujettissement de l'individu aux normes du groupe » (Sourisseau, 2003, p. 56). Le *shogun* souhaite alors en faire une doctrine et « un code moral qui va régir la société japonaise » (*Ibid.*). Pendant l'époque

d'Edo, les tenants du confucianisme au Japon mettent surtout en avant « le respect aux anciens, aux parents notamment, d'une part, et la sincérité et la prévenance d'autre part » (Oba, 2018, p. 1). Précisons ici qu'il s'agit d'un « néo-confucianisme » qui n'est plus tout à fait basé sur la pensée originelle de Confucius.

D'après Sourisseau (2003), ce « code moral » va s'imposer à la société nippone. Ses enseignements se basent notamment sur la piété filiale, le respect de la hiérarchie, la loyauté totale envers la famille ou des supérieurs ou le maintien de l'harmonie sociale (Inoue, 2017 ; Galan, 2016, 2011). Ceci va permettre aux Tokugawa (le clan militaire qui dirige le Japon à cette époque) de gouverner le pays « de manière efficace » et de mettre en place une forte « cohésion sociale » (Sourisseau, 2003, p. 56). Pendant la période Meiji, avec le « retour au confucianisme » (Galan, 2016, p. 103), on prône « l'harmonie sociale » et « une plus grande moralisation du peuple » (*Ibid.*, p. 104) pour diriger le pays et l'empereur voit sa position renforcée, étant considéré comme « le fils céleste » (Sourisseau, 2003, p. 56). Ces valeurs sont mises de côté après la Seconde Guerre mondiale, pour être ensuite réintroduites pour moraliser le peuple japonais. Sur le rôle du confucianisme et son influence, Sourisseau explique qu'il est :

l'organisation des structures sociales à la base des réseaux de solidarité et d'obligations. Cette philosophie sociale et laïque est basée sur le principe de la famille, de la piété filiale, sur le respect de la fonction et du rang, et a joué un rôle primordial dans la mise en place, dès l'époque Tokugawa, d'une dépendance à la hiérarchie. [...] cette idéologie a été parfaitement encouragée et développée par le patronat dans la période d'après-guerre pour mobiliser les Japonais dans la reconstruction de leur pays. La morale confucianiste règle encore de nos jours la vie sociale et influence la plupart des comportements communicatifs quotidiens des Japonais. (2003, p. 66)

Actuellement, le confucianisme a ainsi encore une grande influence sur les relations sociales et le comportement des Japonais. Cette idéologie continue d'être diffusée par la famille ou l'école notamment et elle amène la société japonaise à avoir une hiérarchisation particulière (que nous présentons dans la sous-partie suivante) et avec la volonté des politiques néolibérales développées depuis les années 1980, cette idéologie est accompagnée « d'un excès de privatisation et de compétition » et d'inégalités sociales (Inoue, 2017, p. 40) qui pousse les jeunes Japonais à se surpasser pour réussir leurs études.

Au Japon, le *ganbare*, c'est-à-dire le fait de faire des efforts, a une importance cruciale. Dès leur plus jeune âge, les enfants « sont entourés, encouragés et motivés par l'esprit du *ganbare* (de l'effort) » (Duke, 1986, p. 122) que ce soit à la maison, à l'école dès le premier jour, à

l'université, lorsqu'ils reçoivent leurs diplômes, puis dans les entreprises. « Il enveloppe chaque facette de la société » (*Ibid.*). Bondy-Naito (1993) ajoute qu'au Japon, ce qu'on acquiert en faisant des efforts est mis en avant. Elle poursuit ainsi :

Au Japon, les examens sont rarement faciles [...]. Les étudiants qui ont réussi au concours d'entrée d'universités prestigieuses ont mené une vie ascétique pendant un ou deux ans ; ils sont admirés, fêtés, respectés tout autant pour l'énorme effort fourni que pour le prestige de l'établissement où ils ont été acceptés. Leur réussite prouve qu'ils sont capables d'efforts héroïques. (*Ibid.*, p. 135)

D'après Leroy, psychologue clinicien (2020), le confucianisme tel qu'il est défini dans la société japonaise fait que les Japonais montrent moins leurs émotions devant une personne qu'ils ne connaissent pas puisque chaque individu a un périmètre inhérent, comme une « bulle », dans lequel tout le monde ne peut pas entrer sans quoi il y aurait une interaction négative, ce qui se rapproche du concept de proxémie de Hall (1978).

3.2. Hiérarchie, groupe, famille, *amae* et *Wa* : verticalité et catégorisation des relations au Japon

3.2.1. La hiérarchie

La société japonaise est structurée hiérarchiquement (Inoue, 2017), une organisation qui a été renforcée par l'influence de l'État shogunal pendant l'époque d'Edo et qui se fonde « sur le principe binaire [de] domination-soumission » (Mizubayashi, 2020, p. 2). Ce système vertical est encore très présent dans la société japonaise, que ce soit dans la famille ou dans les entreprises, au sein desquelles les positions des employés sont parfois très hiérarchisées (Hall et Hall, 1994), mais aussi dans la classification des élèves due « à la pratique des entreprises japonaises d'une hiérarchisation des individus par le diplôme » (Inoue, 2017, p. 34), ce qui a littéralement transformé « le système éducatif [...] en un centre de tri destiné à séparer les enfants en deux catégories : ceux qui sont capables et ceux qui ne le sont pas » (*Ibid.*).

Sourisseau (2003) précise que bien que certains liens puissent être horizontaux, comme entre frères et sœurs, ou entre employés de même statut dans une entreprise, le plus grand nombre des relations se fait verticalement. Sourisseau précise que différents facteurs accentuent cette hiérarchisation tels que l'âge, les relations familiales ou la position dans une entreprise. Nous observons cela dans les universités, mais également dans le milieu professionnel avec les relations entre nouveaux et anciens employés. Les nouvelles personnes sont appelées *kōhai* et

ils doivent utiliser des formes langagières spécifiques envers leurs aînés, les *sempai*, des formes qui sont différentes de celles utilisées entre étudiants de la même promotion par exemple. La langue japonaise est aussi marquée par cette hiérarchisation avec l'emploi du *keigo*, le langage soutenu japonais exprimant la courtoisie, le respect ou l'humilité, qui « participe au maintien de la cohésion sociale et au respect de la hiérarchie à tous les niveaux. Son usage est particulièrement cultivé au sein des entreprises » (*Ibid.*, p. 70). Dans le milieu universitaire, nous avons pu observer que les étudiants ne communiquent pas de la même manière s'ils n'ont pas le même âge, s'ils font partie ou non des mêmes clubs sportifs, mais aussi dans leurs relations avec les enseignants. Pour Neyrand, « tout discours en japonais est l'expression d'une relation sociale. La relation des interlocuteurs impose non seulement un certain degré de politesse, mais aussi largement le contenu même du discours » (2008, p. 141). Mizubayashi (2020) ajoute que la langue régule tous les échanges et les niveaux hiérarchiques de ces derniers dans toute la société japonaise et qu'il poursuit ce travail de hiérarchisation et de catégorisation (issue de la morale confucéenne) dans le Japon. La hiérarchisation et la langue japonaise sont liées puisque la langue japonaise comprend des termes qui doivent être utilisés en fonction du rang ou de la position sociale d'un individu et qui ne peuvent pas être utilisés avec tout le monde, et ce à tous les niveaux de la société japonaise. Bien que cet emploi de la langue se retrouve dans différents contextes sociaux, Mizubayashi l'illustre avec l'exemple d'une discussion entre deux frères :

Comment se désignent-ils réciproquement ? En français, ils disposent tout simplement du pronom personnel « tu ». La différence d'âge ne joue strictement aucun rôle pour déterminer la parole de l'un et de l'autre. En japonais, au contraire, elle différencie singulièrement les mots employés. Face au cadet, l'aîné, qui occupe une position supérieure, peut s'autoriser l'emploi du mot *omaé* (« tu ») ou le prénom du petit frère. Il n'en est pas de même pour le cadet, qui, pour s'adresser à son aîné, se voit dans l'obligation d'employer l'expression *niisan* (« grand frère »). Ni le prénom, ni *omaé*, ni aucun des autres pronoms personnels de la deuxième personne n'est possible. (*Ibid.*)

Ceci est un exemple de la hiérarchisation des relations au Japon, bien que l'aspect immuable que Mizubayashi semble donner à la société japonaise et l'« influence univoque de la langue sur la pensée » soient critiqués par certains chercheurs (Brisset *et al.*, 2020, p. 2). Cette hiérarchisation ne se limite en effet pas seulement à l'emploi de la langue japonaise et elle se

retrouve également dans la différence de statut, notamment celle entre les hommes et les femmes. Depuis les années 90,

les femmes japonaises font de plus en plus d'études et revendiquent les mêmes avantages et responsabilités que les hommes. Elles réussissent leurs études mieux que les hommes, et certaines universités ont été obligées de mettre des quotas pour les garçons, sans lesquels la quasi-totalité des reçus seraient féminins. (Teruhisa, 1993, p. 26)

Bien que le Japon ait évolué depuis une trentaine d'années (Grivaud, 2016), la place des femmes reste beaucoup moins importante que celles des hommes, notamment pour les postes à responsabilité dans la haute fonction publique (Grivaud, 2021) mais aussi dans les familles avec parfois « un attachement encore puissant au statut de la femme au foyer » (Konuma, 2010, p. 135). Les statuts des hommes et des femmes ne sont pas les mêmes et souvent les femmes se retrouvent face au choix, soit de quitter leur travail pour s'occuper de leur famille, soit de poursuivre leur carrière professionnelle (Sourisseau, 2003). Cette différence de statut dans la société japonaise pourrait ainsi également émerger dans des dispositifs pédagogiques au Japon.

La hiérarchie n'est pas la seule notion importante à étudier pour comprendre la société japonaise et il convient de s'intéresser également à la notion de catégorisation, ce que nous proposons dans la sous-partie suivante.

3.2.2. Le groupe

Le Japon est marqué par une hiérarchie qui façonne sa société mais aussi par une organisation sociale qui repose sur le groupe. Hall et Hall expliquent ainsi :

l'une des plus importantes caractéristiques du Japonais reste bien son sentiment d'appartenance à un groupe, à « son » groupe. Ce sentiment se retrouve à tous les échelons et dans toutes les structures de la société japonaise. Les liens entre les individus qui constituent le groupe sont si puissants que, à l'intérieur d'un même groupe, chaque individu assume la responsabilité des actions de chacun de ses pairs. (1994, p. 68)

Appartenir à un groupe ou à « son » groupe est un sentiment qui « caractérise le Japonais. [...] Au cours de sa vie d'adulte, le Japonais se réfère et se conforme en permanence aux normes du groupe auquel il appartient » (Sourisseau, 2003, p. 84). La pression de ces codes peut être très

forte et contraignante et les individus qui ne s'intègrent pas sont considérés de manière négative, comme étant « des personnes égoïstes et peu fiables » (*Ibid.*).

Le fondement de « l'organisation sociale japonaise repose sur une conscience hypertrophiée du groupe, qui relègue la conscience individuelle au second plan » (*Ibid.*, p. 83). Il s'agit ici d'une ultra catégorisation sociale dans laquelle l'intérêt de l'individu passe donc après l'intérêt du groupe. Sourisseau explique aussi ce qui suit :

Pour un Japonais, être membre de la communauté sociale est un élément des plus sécurisants et il adoptera pour cela le comportement adéquat. À l'école, et dès le début de sa vie professionnelle, un Japonais s'efforcera sciemment, d'établir des relations de dépendance avec des personnes ayant un statut, du pouvoir, de l'influence. (*Ibid.*, p. 88)

Bien que cela ne soit pas obligatoire au Japon, les Japonais sont supposés participer à différents types d'activité en dehors de leurs cours (sportives ou culturelles), surtout dans le secondaire et ce, depuis les années 1980, époque à laquelle la population se souciait de la délinquance chez les jeunes (Oba, 2018). Le choix de rejoindre tel ou tel club peut influencer l'orientation des jeunes Japonais « par exemple lors du concours d'entrée au lycée ou à l'université » (*Ibid.*, p. 69). Nous le remarquons également dans les universités japonaises où nous travaillons et dans lesquelles chaque année les clubs et les associations cherchent à recruter de nouveaux étudiants dès le début de l'année universitaire lors du *shinnyūseikangei* ou *shinkan* (la journée d'accueil des nouveaux étudiants)⁸.

⁸ *Shinkan du comité d'orientation de l'Université de Tokyo*, <https://www.a103.net/ori/2021/welcome/en>, consulté le 20/06/2021.

3.2.3. La famille



Illustration 1 : Caricature de Cabu sur mère et éducation (Cabu et Tournebise, 1993, p. 133)

D'après Hall et Hall, les jeunes Japonais ont dès le plus jeune âge des liens forts et étroits avec leur mère (cf. illustration 1), dont ils sont « une extension » (1994, p. 73-74). Ils expliquent que depuis tout petit « l'enfant se rend compte que sa conduite et ses performances, entre autres ses résultats scolaires, seront considérés comme une preuve de l'amour porté à sa mère. Tout échec, alors, sera source de chagrin et déclenchera un sentiment de culpabilité » (*Ibid.*). Ils ajoutent que les enfants ont parfois des difficultés à communiquer avec leur père, qui peut être absent à cause du travail, mais aussi parce que c'est la mère qui s'occupe principalement de l'éducation des enfants et que cela laisse peu de place au père (Turpin Murata et Pierrehumbert, 2015), parce que c'est la mère qui, avec son affection, surprotège l'enfant (Hall et Hall, 1994). Au sein de la famille, les relations entre ses membres et l'éducation parentale jouent un rôle dans les échanges émotionnels entre personnes, des échanges qui peuvent se présenter sous la forme d'un « chantage maternel » affectif de la « maman éducatrice » (*kyōiku mama*), qui pousse « l'enfant à se dépasser en permanence » (*Ibid.*, p. 73-74) et qui régule les relations humaines au Japon, avec une forme de bienveillance (cf. l'*amae*, voir supra 3.2.4). Plus les attentes des parents sont fortes (pour que leurs enfants entrent dans les meilleurs établissements scolaires), plus un stress peut être pesant sur les épaules des jeunes Japonais. Ce stress peut se transformer chez certains en une « anxiété refoulée des adolescents [qui] se transforme en agressivité » (Hall et Hall, 1994, p. 78). Quand ils deviennent étudiants, certains Japonais sont parfois encore sujets à un stress émotionnel pour ce qui touche à leur apprentissage.

Au début des années 2000, les rapports familiaux présentent :

un caractère compassé, où l'expression directe des sentiments est dissimulée. Les gestes d'affection, les contacts physiques sont rares. Les jeunes ont peu d'échanges avec leurs parents. Le père et la mère occupent des rôles très distincts et cela se perçoit à travers le langage différent utilisé par les femmes et les hommes. (Sourisseau, 2003, p. 73)

Pour les femmes, ce langage se nomme le « *joseigo* ou *onna kotoba* » (*Ibid.*, p. 78)⁹. Le peu d'échange entre les personnes d'une famille n'est pas surprenant car au Japon, « une bonne relation avec des amis proches ou la famille se traduit par des relations peu verbales, supposant une compréhension mutuelle sans avoir à se parler » (Turpin Murata et Pierrehumbert, 2015, p. 397).

3.2.4. L'*amae*

Quand on s'intéresse à la notion de groupe et aux environnements socioculturels japonais, l'*amae* (qui se traduit littéralement par indulgence ou dépendance) est un élément à considérer. Ce concept est développé par Takeo Doi (1988), un psychiatre japonais. D'un point de vue étymologique, « *amae* est la forme substantive du verbe *amaeru* qui signifie "se prévaloir de l'amour ou de l'amitié de quelqu'un" » (*Ibid.*, p. 11) et ce terme est en premier lieu « un sentiment agréable d'intimité, et ensuite le désir même d'éprouver un tel sentiment » (Sourisseau, 2003, p. 89). Bien que ce terme n'ait pas d'équivalent propre en français, on peut rapprocher ce « besoin de dépendance » ou cette « dépendance affective » des Japonais avec le concept d'« amour primaire » de Freud (*Ibid.*). Selon Sourisseau, l'*amae* a des effets quand les relations interpersonnelles sont inégales. Pour Pelicier, qui a écrit la préface de la traduction française de l'ouvrage de Doi (1988), l'*amae* repose en premier lieu sur la relation entre la mère et son enfant, « un modèle qu'on pourrait dire trans-fusionnel affectif » (Doi, 1988, p. 3), de bienveillance asymétrique, qui fonde d'autres types de relations comme celle entre époux, entre un docteur et son patient ou un disciple et son maître pour lequel on ne peut parler d'égalité mais de relation asymétrique (*Ibid.*). Pelicier poursuit en expliquant que « cette relation est asymétrique et comporte, de ce fait, la production d'un respect et, en contrepartie, la définition d'une position ou d'un statut sécurisant dans le système relationnel » (*Ibid.*). Nous retrouvons ici le caractère hiérarchique des relations japonaises. C'est à la suite d'un premier séjour aux États-Unis que Doi se rend compte que la courtoisie dans ce pays n'est pas la même qu'au Japon et que cela le frustre. Une personne chez qui il avait été invité lui posait sans cesse des questions

⁹ Pour plus de détails, voir Sourisseau, 2003, p.78-79.

pour savoir s'il avait faim, s'il avait soif, s'il voulait des glaçons, quel type de whisky il souhaitait boire, etc. Il explique avoir ressenti des regrets après avoir refusé une proposition, mais aussi de l'exaspération car au Japon, quand on reçoit quelqu'un chez soi (chose assez rare), la norme sociale veut que l'hôte fasse tout pour répondre aux désirs de l'invité sans qu'il n'ait à demander. Au pays du soleil levant, l'hospitalité consiste à tenir compte des besoins d'un invité sans que personne n'ait rien à demander, (*Ibid.*) en anticipant les besoins de celui-ci (Sourrisseau, 2003). L'*amae* est donc « un élément régulateur des rapports sociaux au Japon, essentiel à l'harmonie sociale et qu'il faut prendre en compte dans toute communication avec les Japonais. Ceux-ci s'attendent à la bienveillance de leur interlocuteur, que ce soit dans un contexte amical ou professionnel » (*Ibid.*, p. 91.). Sourrisseau poursuit en expliquant que cela fonctionne selon « deux niveaux, celui de l'intérieur et celui de l'extérieur », en japonais le *uchi* et le *soto*. Le premier est « la conscience très forte de la maison, du foyer (*ié*), du lieu de travail » et dépend des relations du cercle familial, d'un mariage, d'une zone géographique ou d'un milieu professionnel auquel on a le sentiment de faire partie (*Ibid.*). Le second est tout ce qui est « extérieur, le dehors, l'étranger » (*Ibid.*). Sourrisseau ajoute que dans le cercle intérieur, on peut pardonner « tous les abus mais [que] les comportements peuvent se modifier complètement face à des personnes extérieures à leur groupe habituel de référence » (*Ibid.*, p. 92). L'*amae* est donc un concept qui peut nous aider à comprendre davantage les relations entre individus et leurs comportements au Japon.

L'*amae* semblant souligner certaines particularités identitaires des Japonais d'après certains psychologues (Turpin Murata et Pierrehumbert, 2015), il convient de réfléchir à la place que cette notion, développée au cours des années 80, occupe dans la société japonaise actuelle et si elle n'est pas accentuée par la pression sociale du groupe et de la hiérarchie au Japon.

Comme nous nous intéressons à la notion de groupe, un autre élément important est lié aux relations entre individus japonais. Il s'agit du *Wa* (harmonie en français) que nous introduisons dans la sous-partie suivante.

3.2.5. Le *Wa*

Dans un pays comme le Japon, marqué par le confucianisme (cf. 3.1), le bonheur n'est pas envisagé comme un but : « la poursuite du bonheur peut perturber l'harmonie du groupe parce qu'il peut engendrer de la jalousie chez les autres [...] ou menacer le maintien d'un ordre social en mettant l'accent sur l'individualisme » (Niedenthal *et al.*, 2008, p. 323-324). Un équilibre

est donc souvent recherché entre sentiments positifs et négatifs, ce que les Japonais nomment le *Wa*, « la recherche permanente de l'harmonie » pour le respect de la vie en groupe (Sourisseau, 2003, p. 84). Si cette harmonie est déstabilisée, cela peut déclencher de l'inquiétude. Nous verrons dans la partie théorique que cette harmonie peut jouer un rôle essentiel dans l'expression émotive au Japon (cf. 2^e partie, 3.4.2), ce qui pourrait nous aider à comprendre les comportements d'apprenants japonais dans des dispositifs pédagogiques, notamment sur la façon dont ils évoluent en groupe et dont ils interagissent socialement.

4. Le système éducatif japonais actuel

Comme dans la plupart des pays, l'école a un rôle très important au Japon pour éduquer les enfants avec des règles parfois très strictes mais qui ont pu évoluer depuis les années 1990 (Tamura, 2004). Que ce soit avec le port de l'uniforme, qui commence généralement au collège¹⁰ et qui est obligatoire dans la plus grande majorité des établissements, le respect drastique des horaires, les sanctions ou les normes mises en place par les différents établissements scolaires, les clubs ou encore l'organisation du nettoyage des salles de classes par les élèves (dès l'école primaire au Japon, Furushige, 2019)¹¹, tout est fait pour responsabiliser les jeunes Japonais, pour leur apprendre à rester à leur place et à ne pas montrer de différences (Sourisseau, 2003, p. 126-131). La majorité des établissements restent très stricts sur ces éléments, certains demandant même à leurs élèves de se teindre les cheveux pour uniformiser l'apparence des élèves¹², tout cela dans le but d'inculquer le sentiment d'appartenance au groupe (Sourisseau, 2003 ; Hall et Hall, 1994).

4.1. Caractéristiques du système éducatif actuel

Au Japon, l'année scolaire commence en avril pour se terminer en mars et après l'école primaire qui dure six années, les Japonais doivent aller au collège pendant trois années, puisque la scolarité est obligatoire durant neuf années au Japon (Oba, 2018). Les programmes (temps

¹⁰ Pour plus d'informations sur l'uniforme au collège au Japon, voir cet article en japonais du Japan Fair Trade Commission : https://www.jftc.go.jp/soshiki/kyotsukoukai/kenkyukai/dk-kondan/kaisai_h29_files/209-3-2.pdf, consulté le 25/07/2021.

¹¹ Le nettoyage des salles de classe au Japon : <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200929/k10012639261000.html>, consulté le 20/06/2021. Article du 29/09/2020 concernant ce nettoyage, il est dit qu'il n'est pas obligatoire et qu'il remonterait à l'époque des *terakoya* (cf. 2.1), c'est-à-dire avant la période Meiji.

¹² Article du Courrier International. Éducation. Au Japon, en finir avec des règles trop strictes sur l'apparence à l'école, <https://www.courrierinternational.com/article/education-au-japon-en-finir-avec-des-regles-trop-strictes-sur-lapparence-lecole>, consulté le 30/08/2021.

d'apprentissage, matières, contenus, niveaux, etc.) sont déterminés par le MEXT (le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie) d'après la Loi sur l'Enseignement scolaire (*Ibid.*). Le MEXT fait de nombreuses recommandations que ce soit au niveau de l'acquisition des connaissances, du sport et de la santé, mais également quant aux règles de vie en société et à la « sensibilité aux émotions » (*Ibid.*, p. 23). Oba précise que la Loi fondamentale de l'éducation revue en 2006, mentionne l'importance du « civisme et le respect de la tradition et de la culture » (*Ibid.*, p. 25), ce qui n'est pas sans rappeler le code moral issu du confucianisme (cf. 3.1). Oba résume ainsi certains changements apportés par cette loi :

- importance accordée au développement des compétences, à la créativité et à la relation avec le monde du travail ;
- esprit civique et attitude positive à l'égard de la participation à la formation de la société ;
- respect envers la vie et la nature ainsi que protection de l'environnement ;
- respect envers les traditions et la culture, et amour de la patrie et du pays natal.

Les directives éducatives appliquées en 2009 dans les lycées insistent plus sur certains cours que d'autres et recommandent par exemple que les cours d'anglais soient effectués le plus possible en langue anglaise. Les diplômés que recevront les lycéens leur permettront de se présenter aux différents concours d'entrée universitaires ou à certains concours de la fonction publique (*Ibid.*).

L'éducation morale qui avait été supprimée à la fin de la Seconde Guerre mondiale est rétablie en 1958 et son statut est redéfini en 2016 :

afin de renforcer cette matière, il a été décidé que l'éducation morale deviendrait une discipline spéciale à partir de 2018. Des manuels scolaires et une évaluation des élèves sont prévus pour cette nouvelle discipline qui ne comportera pas de notation. Le MEXT a modifié en 2016 les directives d'enseignement de l'éducation morale et y a incorporé la prévention des brimades. (*Ibid.*, p. 29)

Il était même prévu que cette éducation morale devienne une matière à part entière dès 2018 dans les écoles primaires, puis l'année suivante dans les collèges (Inoue, 2017).

Les programmes dans les établissements de l'enseignement supérieur doivent être validés par le MEXT. La plus grande partie des universités de cycle long ou court (quatre ans et deux ans)

sont privées : respectivement 77 % et 95 % en 2016, ce qui représentent environ 75 % des étudiants. Au Japon, environ 50 % des Japonais sont scolarisés à l'université (Sonoyama et Gauthier, 2010) et environ la moitié des Japonais âgés de 25 à 65 ans avaient atteint le niveau de l'enseignement supérieur en 2018 (OCDE, 2019). En outre, l'entrée dans le monde universitaire se fait sur concours, pour lesquels les critères d'admission de chaque université sont parfois différents, bien que celles-ci puissent utiliser le système mis en place par le MEXT qui « organise des épreuves par le biais du Centre national d'Examens d'Entrée universitaire » (Oba, 2018, p. 28).

4.2. Un système compétitif et inégal qui conduit à des dérives

Le Japon est souvent vu comme un pays où la concurrence entre les enfants, parfois qualifiés de « bêtes à concours » est rude (Sourisseau, 2003, p. 131). Les journées des collégiens et des lycéens japonais sont parfois longues. Dès leur plus jeune âge, les Japonais sont encouragés à étudier et, à partir du secondaire, ils suivent souvent des cours supplémentaires dans des écoles privées afin d'être acceptés dans les meilleurs établissements scolaires pour trouver la meilleure situation professionnelle possible (Inoue, 2017).

4.2.1. Un long chemin pour entrer dans les meilleures écoles

Le système éducatif japonais est un milieu rude et très compétitif dans lequel il faut se battre¹³ pour accéder aux meilleurs établissements scolaires, tels que les écoles, les collèges, les lycées et les universités, qui sont classés (plus ou moins officiellement) selon une « pyramide » (Hall et Hall, 1994, p. 76-77). Comme nous l'avons vu, c'est la *kyōiku mama* qui s'occupe de l'éducation des enfants à la maison et le stress de l'enfant peut s'aggraver quand il se retrouve séparé de sa mère (Turpin Murata et Pierrehumbert, 2015). De plus, la volonté de certaines familles est forte pour que les jeunes Japonais étudient le plus possible et qu'ils puissent entrer dans les meilleures universités, bien que certains parents critiquent le système éducatif japonais, notamment « l'importance excessive de la mémorisation de cours magistraux et le peu de place laissée à une réflexion autonome » (Hall et Hall, 1994, p. 76).

Dans le secondaire, l'éducation ne met plus en avant la construction de la personnalité individuelle, contrairement à l'école primaire, mais elle insiste sur la « réussite à tout prix » (Teruhisa, 1993, p. 10-11). Avec l'importance de réussir ses études et d'entrer dans les

¹³ Cf. L'école japonaise sans stéréotype, Interview de Sabouret dans les *Cahiers Pédagogiques*, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-ecole-japonaise-sans-stereotypes/>, consulté le 24/06/2021.

meilleures écoles, des écoles spéciales se sont développées dans les années 70, les *juku* (qui préparent les élèves à entrer dans les meilleurs établissements du secondaire) et les *yobikō* (pour la préparation au concours d'entrée des universités les mieux cotées) (*Ibid.*). Les écoles publiques (dans le primaire et le secondaire, après un examen d'entrée pour les lycées en principe) accueillent tous les enfants d'un quartier ou d'une circonscription sans distinction, ce qui n'est pas le cas de certaines écoles pour lesquelles un concours ou une sélection des meilleurs éléments est opérée (*Ibid.*).

Tenter d'entrer dans le meilleur établissement possible a un coût physique et psychologique et cela peut marquer la personnalité des enfants (Sourisseau, 2003). Certaines mères avec qui nous avons parlé sont conscientes des difficultés et de la pression qui sont mises sur les épaules des enfants, mais elles disent également que cela leur permet de mettre toutes les chances de leur côté pour leur avenir¹⁴.

En effet, entrer dans l'une des meilleures universités japonaises est un enjeu majeur de réussite, puisqu'après avoir été reçu dans celles-ci, les étudiants peuvent recevoir de nombreuses offres d'emploi que ce soit par des chasseurs de tête ou d'anciens élèves du même établissement (Teruhisa, 1993, p. 23). Au Japon, les universités sont classées et hiérarchisées de manière plus ou moins officielles¹⁵. Il en résulte que lorsque les étudiants cherchent du travail (le plus souvent pendant leurs deux dernières années à l'université, et surtout la dernière, la quatrième), certaines entreprises les classent (de manière plus ou moins officielle) en fonction de l'université dans laquelle ils étudient. Plus le classement de leur université est élevé, mieux ils sont eux-mêmes classés. Cela influence par conséquent la vie des Japonais, puisque cette hiérarchie peut aussi être répercutée sur le type d'emploi, sur les rémunérations et ainsi sur la perception de la réussite sociale des individus (*Ibid.*), mais aussi sur les dépenses financières des familles.

4.2.2. Un coût financier important et des inégalités sociales

Plusieurs chercheurs (Oba, 2018 ; Inoue, 2017 ; Galan et Lévi Alavarès, 2012) expliquent que les réformes du système éducatif mises en place depuis les années 1980 ont encouragé « l'introduction de la logique du marché et la compétition au système éducatif (Sonoyama, 2006), aggravant l'inégalité d'accès aux écoles » (Oba, 2018, p. 11). En matière d'éducation, les dépenses peuvent être très élevées, pouvant aller, pour une personne allant à l'école de la

¹⁴ Nous avons parlé avec ces mères dans le cadre de discussions informelles.

¹⁵ Exemple de site classant les universités japonaises, <https://japanuniversityrankings.jp/rankings/total-ranking/>, consulté le 20/06/2021.

maternelle à l'université, de 60 000 € pour une scolarisation uniquement dans le public à 120 000 € pour le privé (Sonoyama et Gauthier, 2010)¹⁶, ce qui engendre des inégalités socio-économiques (Inoue, 2017). Ces inégalités sont renforcées par des évaluations des établissements scolaires dont les lignes directrices sont proposées par le MEXT (Oba, 2018). Ces évaluations sont rendues publiques (Galan et Lévi Alvarès, 2012) sur certains sites internet¹⁷ qui classent les établissements scolaires, ce qui influencent par conséquent les familles sur le choix des écoles où elles veulent envoyer leurs enfants (Galan et Alvarès, 2012). Dès la moitié des années 2000, Sonoyama alertait contre les risques de ce type de classement « pour maintenir l'équité pour tous les établissements publics et pour tous les élèves de différentes classes sociales » (2006, p. 55).

Concernant les moyens financiers des parents, tous n'ont pas les moyens financiers de payer les écoles du soir ou des cours particuliers à leurs enfants (Inoue, 2017), ce qui réduit énormément les chances de certains d'accéder à une université bien classée et donc à un emploi mieux rémunéré (Teruhisa, 1993, p. 17), ce qui peut faire apparaître des inégalités éducatives (Kōkichi, 2012) et engendrer de nombreuses dérives.

4.2.3. Les dérives du système

Selon Sourisseau :

dans ce système éducatif, la masse d'informations que les élèves sont obligés d'ingurgiter est proprement stupéfiante. De plus, dans cette ambiance très compétitive, chacun vit replié sur lui-même, dans une grande solitude morale. Souvent, ces enfants deviennent égoïstes, insensibles à la souffrance des autres, ou tout simplement, ils « craquent » nerveusement. (2003, p. 135)

La compétition devient ainsi essentielle dans le parcours éducatif des jeunes Japonais au collège et au lycée et il n'est pas rare de voir des adolescents connaître des états dépressifs, ou même

¹⁶ Évolution des frais d'inscription dans les universités nationales, publiques et privées au Japon (ministère de l'Éducation MEXT) https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_sigakujo-000003337_5.pdf, consulté le 06 juin 2021. Les chiffres présentés sont des moyennes. Ceux sur la droite indiquent les années japonaises, l'ère 平成 ou *heisei* se termine en 2018. Les deux premières colonnes concernent les universités publiques (universités nationales pour la première colonne, universités gérées par des départements ou municipalités pour la deuxième), quant à la troisième, elle concerne les universités privées. Dans chacune de ces trois catégories d'universités, la première colonne représente les frais de cours (授業料, payables chaque année pendant les quatre années d'études) et la deuxième les frais d'entrée à l'université (入学料, dus seulement à l'entrée en première année).

¹⁷ Exemple de site de classement de lycées à Tokyo (en japonais) みんなの高校情報 (en français : Informations sur l'école secondaire pour tous) <https://www.minkou.jp/hischool/exam/tokyo/deviation/>, consulté le 20/06/2021.

de se suicider (Inoue, 2017)¹⁸. Bien que Teruhisa en ait déjà parlé en 1993, et Sabouret encore plus tôt, ce système de *L'Empire du concours* (titre d'un ouvrage de Sabouret, 1985) est toujours en place de nos jours, tout comme ses dérives. Déjà dans les années 90,

l'école apparaît à beaucoup de jeunes comme étouffante, contraignante, humiliante, avec l'uniforme de lycéens datant d'un autre âge, les règlements tatillons, les enseignements inutiles et, surtout, le système d'évaluation, de classement, cette hiérarchisation des écoles et des personnes, comme si les performances scolaires étaient un verdict infaillible mesurant la valeur d'un individu. Les phénomènes sont nombreux : violence entre les élèves, vis-à-vis des professeurs, violence des professeurs à l'égard de certains élèves, racket des plus petits par les plus grands. (Teruhisa, p. 31-32)

Des enfants refusent par conséquent de se rendre à l'école soit parce qu'ils ne peuvent plus supporter ce système, soit à cause de l'*ijime*, (des brimades entre élèves, contre lesquelles des campagnes sont même organisées), dont certains enfants sont encore victimes ces dernières années (Oba, 2018 ; Inoue, 2017) et dont la faute, malgré les plaintes de certains parents, est parfois rejetée sur les enfants victimes (Sourisseau, 2003, p. 135-139). Ces brimades ont diverses origines et sont parfois liées à des différences, au fait de ne pas être comme les autres, car comme le dit le proverbe japonais, on tape sur *le clou qui dépasse* (titre de l'ouvrage de L'Hénoret, 2013), c'est-à-dire qu'on ne doit pas sortir de la norme ou montrer de différence ou ses différences (Sourisseau., p. 138). Les brimades, dont le nombre reste très important actuellement¹⁹, ne sont pas les seuls problèmes relatifs à la scolarité des Japonais. Nous pouvons également citer des actes de violences, l'absentéisme ou les suicides (Oba, 2018 ; Inoue, 2018)²⁰. Concernant l'absentéisme, certaines personnes vont même plus loin, jusqu'à s'isoler de manière prolongée pour fuir la société, pour couper tout contact avec elle et pour refuser la scolarité, en évitant même parfois de croiser leur famille dans leur foyer, en ayant le minimum de contact avec elle : ce sont les *hikikomori* (Benoit, 2015 ; Fansten *et al.*, 2014). Ici, il ne s'agit pas d'accuser ou de victimiser les mères japonaises à propos de l'état de *hikikomori* de leur enfant (Galan, 2014), mais de comprendre qu'elles font partie intégrante de ce système qui amène les familles à pousser leurs enfants à se dépasser pour réussir leurs études afin d'entrer dans de

¹⁸ Cf. Le suicide des enfants : cause principale de décès chez les jeunes au Japon : <https://www.humanium.org/fr/le-suicide-des-enfants-cause-principale-de-deces-chez-les-jeunes-au-japon/>, consulté le 20/06/2021.

¹⁹ Cf. un article sur le nombre record de brimade au Japon en 2019, <https://www.nikkei.com/article/DGXMZ065322810S0A021C2CC1000/>, consulté le 20/06/2021.

²⁰ Pour plus d'informations, voir Oba, 2018, p. 69-71 et Inoue, 2017, p. 43-48.

grandes universités, puisque ces femmes ont pu par exemple elles-mêmes avoir été encouragées à l'excellence et au dépassement de soi pendant leur scolarité.

Les jeunes Japonais n'ont pas tous les mêmes parcours éducatifs et vivent parfois des expériences difficiles à supporter dans le système éducatif du Japon. Après avoir présenté le système très compétitif du Japon, nous introduisons dans la partie suivante la place des langues additionnelles, notamment le français au Japon puisque c'est le contexte de cette recherche.

5. Les langues au Japon

Une partie des Japonais étudiant à l'université est plurilingue puisqu'ils ont vécu ou vivent différentes expériences langagières que ce soit grâce à leur(s) langue(s) de première socialisation comme la (les) langue(s) initiale(s), les langues ou dialectes régionaux du Japon (Aveline, 2004) ou encore la (les) langue(s) additionnelle(s) étudiée(s) dans des environnements scolaires ou universitaires (Ishikawa, 2018).

Nous rappelons ici que cette recherche a été effectuée dans un environnement hétéroglotte (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019), dans lequel la langue française n'est pas parlée et que l'apprentissage de cette langue par des apprenants se fait pour l'essentiel dans un milieu institutionnel, tel que les universités. En conséquence, le français n'est pas parlé dans la vie quotidienne des étudiants japonais et leurs facultés langagières peuvent ainsi mettre plus de temps à se développer, contrairement à un milieu homoglotte où la langue étudiée est parlée et qui fournit à des apprenants davantage d'occasions d'être exposés à cette langue.

5.1. Situation de l'enseignement des langues additionnelles au Japon

Bien que d'autres langues européennes auraient pu avoir un meilleur essor au Japon, telles que le portugais puisque les Portugais sont arrivés sur le territoire japonais vers le milieu du XVI^e siècle, le hollandais est « la première langue [européenne] qui va résonner dans l'archipel » (Horiuchi, 2006, p. 77)²¹. Horiuchi raconte qu'après plus ou moins un siècle de contacts rapprochés avec plusieurs pays occidentaux, le Japon autorise à partir de 1639 les seuls Hollandais à y avoir accès, par l'intermédiaire de l'île artificielle de Dejima, située dans la baie de Nagasaki, seul lieu de résidence pour les Européens. Pendant cette période de quasi-

²¹ Horiuchi explique malgré tout que le portugais continuera d'être utilisé pour le commerce et ce bien après le départ des Portugais.

fermeture du pays, le hollandais devient ainsi essentiel pour étudier les savoirs occidentaux. La langue était enseignée à Nagasaki mais aussi à Edo (ancien nom de Tokyo) et les *rangaku* (études hollandaises) vont gagner en popularité dans les années 1850 (*Ibid.*), même si l'étude du hollandais garde un objectif utilitaire : il s'agit de traduction pour le sens, et non pas pour la « qualité littéraire du texte produit » (*Ibid.*, p. 94). En conséquence, « il était alors logique que l'apprentissage soit axé sur l'assimilation de la grammaire et que cette assimilation soit menée sur un mode d'imprégnation » (*Ibid.*). Horiuchi poursuit en expliquant qu'ensuite les intellectuels d'Edo ont aussi pratiqué le hollandais pour étudier les sciences occidentales, avant que d'autres langues ne suivent, comme l'allemand, l'anglais et le français par exemple.

De nos jours, plus que dans un but d'étudier les sciences occidentales, les langues additionnelles sont étudiées pour des raisons économiques. L'enseignement des langues, essentiellement l'anglais, s'est trouvé depuis 2002 renforcé grâce à des directives ministérielles et grâce au programme mis en place pour les collèges dans le but de renforcer les compétences en anglais des Japonais (Koishi, 2014).

Sourisseau (2003) souligne un souci concernant les langues et leur enseignement au Japon malgré des universités qui essaient d'améliorer leur enseignement : dans le système d'enseignement, c'est la maîtrise des connaissances qui prime (concours avec des QCM, des épreuves écrites mais pas ou peu d'entretiens), ce qui a pour résultat une communication orale parfois laissée de côté. Par conséquent, dans les faits, le développement de compétences communicatives ou langagières n'est pas toujours une priorité au Japon et le système éducatif actuel, malgré diverses réformes, ainsi que le manque de formation des enseignants ne favorisent pas la mise en place de dispositifs pédagogiques permettant d'aider les apprenants à développer ces compétences langagières, puisqu'ils sont très peu exposés aux langues additionnelles (cf. Introduction générale, p. 19).

5.2. Situation de l'enseignement du français au Japon

Bien que des restaurants, des bistrotts, des magasins ou des cafés portent un nom français, le français est une langue hétéroglotte au Japon (Ishikawa, 2018). En dehors des établissements scolaires, il est possible d'apprendre le français dans divers endroits comme les Instituts français (établissements publics français placés sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères) présents dans plusieurs grandes villes japonaises (Tokyo, Yokohama, Ōsaka, Kyōto, Fukuoka,

Naha)²², comme de grands instituts privés tels que l'Athénée français (à Tokyo)²³ ou dans une multitude d'écoles de langues. En outre, l'apprentissage du français peut se faire grâce à des moyens audiovisuels avec chaque semaine un cours donné sur la chaîne de télévision publique NHK²⁴ et grâce à des programmes sur la station NHK radio²⁵.

D'après une enquête du service culturel de l'Ambassade de France au Japon datant de 2002, 270 000 individus étudiaient le français dans l'archipel, en grande partie des étudiants car même si certains collèges ou lycées proposent l'apprentissage du français, cela ne représente par exemple que 0,07 % de lycéens en 2014, ce qui est très peu (Komatsu, 2014). Komatsu précise qu'il est le plus souvent enseigné comme deuxième langue après l'anglais et que la concurrence est très dure avec les autres langues telles que le chinois ou le coréen. Dans certains établissements comme l'Université de Tokyo (UT, établissement considéré par la majorité des classements comme la meilleure du pays), choisir une seconde langue est obligatoire en première année et quand on demande aux étudiants pourquoi ils choisissent telle langue plutôt qu'une autre, les réponses sont très variées, allant des intérêts socioculturels à des perspectives professionnelles ou par faute d'intérêt pour une autre langue (Sourisseau, 2003).

Au Japon, comme nous l'avons dit, « la langue [additionnelle] enseignée en classe n'est pas pratiquée dans le quotidien des apprenants » (Ishikawa, 2010, p. 42). Bien que l'enseignement du français dans les universités japonaises varie d'un établissement à l'autre avec des programmes et des volumes horaires qui peuvent être différents, Ishikawa précise qu'il est souvent réparti en deux parties : la grammaire est enseignée par un professeur japonais et la pratique orale et écrite de la langue est à la charge d'un enseignant dont le français est la langue initiale ou de première socialisation. Ishikawa ajoute que quand le français est la spécialité des étudiants, ils peuvent poursuivre son étude pendant quatre années et ils peuvent suivre davantage de cours.

Au Japon, la grammaire tient traditionnellement une place essentielle dans l'enseignement-apprentissage du français (Chevalier, 2008) et Naito ajoute que la volonté de faire essentiellement de la traduction du français en japonais fait que les enseignants japonais « ne parlent [souvent] que japonais » (2002, p. 148), ce que Disson exprimait déjà quelques années plus tôt : « Il semblerait que dans la classe de français le japonais occupe 80 à 90 % du temps

²² Institut français du Japon, <https://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/>, consulté le 19/06/2021.

²³ Athénée français à Tokyo, <https://athenee.jp/course/>, consulté le 19/06/2021.

²⁴ Émission de télévision de NHK, <https://www.nhk.jp/p/french-tv/ts/MV87LV552W/>, consultée le 19/06/2021.

²⁵ Émissions de radio du français de NHK radio, <https://www2.nhk.or.jp/gogaku/french/>, consultée le 19/06/2021.

de parole, et que tout énoncé en français soit systématiquement traduit. » (1996, p. 104). De plus, cette « méthode d'enseignement ne correspond pas aux désirs de ceux qui apprennent le français pour le parler » (Naito, 2002, p. 149). Naito précise qu'au début des années 2000 au Japon l'enseignement du français :

ne donne pas les résultats escomptés pour des raisons historiques, culturelles, parce que les enseignants parlent principalement japonais et parce qu'il part de l'écrit en attachant une très grande importance à la grammaire elle-même et à la grammaire-traduction. (*Ibid.*, p. 153)

Pourtant, depuis une trentaine d'années, de plus en plus d'enseignants francophones mais aussi japonais s'intéressent à la didactique et à la pédagogie et cela est visible avec la mise en place d'événements pédagogiques comme les *Rencontres pédagogiques du Kansai* depuis 1987²⁶, les *pékas* depuis 1990²⁷, ou la *Journée pédagogique de la langue française à Tokyo* depuis 2019²⁸.

Les enseignants japonais reçoivent souvent très peu de formation lorsqu'ils sont amenés à enseigner à l'université (Oba, 2018). Pourtant, selon Ishikawa (2018), bien qu'il existe peu de lieux spécialisés dans la formation à l'enseignement du français, tels que l'Institut français du Japon²⁹, et que ces lieux soient souvent hors du milieu universitaire qui dispose de peu de moyens pour en organiser, recevoir une formation est essentiel pour mieux comprendre les représentations sur l'enseignement du français dans les environnements que propose le Japon, ainsi que pour découvrir différentes approches pédagogiques.

Il n'est ainsi pas évident pour les apprenants japonais de s'ouvrir à de nouveaux types de dispositifs pédagogiques puisque l'enseignement des langues additionnelles reste très ancré sur le modèle de la grammaire-traduction (Sourisseau, 2003) et ce, même pour l'enseignement de l'anglais, malgré de nombreuses réformes depuis une trentaine d'années (Ishikawa, 2018).

²⁶ Site des Rencontre Pédagogiques du Kansai <http://rpkansai.com/activity/>, consulté le 18/01/2021.

²⁷ Site des Péka, <http://peka-web.sakura.ne.jp/>, consulté le 18/01/ 2021.

²⁸ Site de la Société Japonaise de Didactique du Français, <https://sjdf.org/blog/2476>, consulté le 18/01/2021.

²⁹ Formation des enseignants, Institut du français au Japon Tokyo, <https://www.institutfrançais.jp/tokyo/fr/apprendre/dufle/>, consulté le 18/01/2020.

Conclusion de la première partie

Il est important d'avoir des connaissances sur les différents environnements socioculturels japonais, ce qui aiderait un enseignant à mieux saisir la personnalité des apprenants et les particularités de ces derniers, puisque comme le rappelle Castellotti :

il n'y a pas UN apprenant japonais, mais des apprenants japonais, il n'existe pas UN contexte (ou une culture) linguistique et éducatif japonais, mais des situations japonaises [...]. Les publics sont en effet, comme partout, très diversifiés, en termes d'âge, de sexe, d'enjeux, de motivation, d'expérience, de biographie linguistico-culturelle, etc. (2010, p. 19)

Le Japon offre de nombreux environnements variés qui ont marqué son histoire et sa société. C'est en partie en se basant sur ces milieux géographiques et sur leur éducation (familiale et scolaire) empreinte de confucianisme et d'autres traditions que les Japonais construisent leur personnalité. De plus, l'« identité des Japonais » est marquée par leur parcours éducatif, avec par exemple le fait qu'ils soient « poussés » par leur mère. L'éducation ressemble alors pour les Japonais à un parcours du combattant dans lequel il est essentiel de parvenir à entrer dans les meilleures universités (qui vont tester les jeunes Japonais lors des examens – écrits – d'entrée), ce qui leur permettrait d'assurer leur avenir. Leurs études consistent souvent en la mémorisation de connaissances, avec très peu d'échanges verbaux ou de discussions. Ainsi, une fois étudiants, alors qu'ils :

sortent d'un système éducatif contraignant, [...] [ils] se trouvent [parfois] confrontés à un enseignement de type communicatif, avec en face d'eux, peut-être pour la première fois, un professeur étranger de surcroît, avec lequel les étudiants n'ont plus leurs repères habituels des codes de la communication. (Sourisseau, 2003, p. 178)

Il leur est donc parfois difficile de comprendre comment fonctionne le dispositif pédagogique d'un enseignant issu d'un autre environnement culturel, ce qui peut les troubler et entraîner une faible participation, une réserve, une timidité, une gêne vis-à-vis du groupe, l'absence de spontanéité dans la prise de parole, la peur de se tromper, une volonté de perfection, le fait de cacher qu'on ne comprend pas, etc. (Sourisseau, 2003). Ils peuvent aussi avoir peur de l'enseignant étranger qui affiche des modèles socioculturels qu'ils n'avaient auparavant jamais vus. Il est donc essentiel de proposer une approche humaniste de l'enseignement-apprentissage des langues, que l'enseignant s'intéresse aux environnements socioculturels des apprenants pour adapter ses dispositifs pédagogiques et proposer une atmosphère qui favorise les

interactions sociales entre les acteurs de la classe. De plus, connaître le contexte japonais permet de comprendre davantage l'influence des éléments géographiques, historiques, socioculturels et éducatifs que nous venons de présenter et sur lesquels les jeunes Japonais construisent leur personnalité tout au long de leur vie. Les étudiants ont par exemple différentes motivations pour étudier le français et Pungier (2019), en parlant du désir de langue, citent différentes motivations d'étudiants de l'Université préfectorale d'Osaka (UPO) pour choisir le français :

des raisons académiques (envie d'apprendre une langue autre que l'anglais ; continuation d'un apprentissage commencé antérieurement...) ; des raisons stratégiques personnelles (utilité pour étudier un domaine particulier, pour l'avenir ; enrichissement personnel...) ; des raisons factuelles (langue des jeux olympiques, d'organismes internationaux et mondialement répandue ; outil de communication) ; des raisons émotionnelles (sentiment de proximité avec son quotidien ; beauté / sonorité de la langue, ambiance « chic »...) ; des raisons pratiques (voyage en France, études à l'étranger, lecture de livres en français...) ; des raisons « culturelles » (cuisine...), et enfin par défaut ! (*Ibid.*)

Certes, ce que dit Pungier concerne une université particulière, cependant nous pouvons observer que les motivations sont multiples et concernent des thèmes variés, bien qu'elles ne concernent que très peu l'avenir professionnel des étudiants, comme le développe aussi Ohki, (2012). Par conséquent, nous pouvons envisager que la motivation des étudiants japonais à suivre des cours de français peut être très personnelle et dépend du vécu des apprenants, un vécu émotionnellement « coloré ». Ainsi, il sera important de présenter les motivations personnelles de certains étudiants dans notre partie méthodologique.

Être conscient de tous ces facteurs pourra nous permettre d'observer de manière plus approfondie le comportement des apprenants dans cette recherche. Cependant, il est également essentiel de s'intéresser au fonctionnement cognitif des individus et à leurs émotions, ainsi que de considérer l'apprenant comme un individu particulier avec son vécu, qui, s'il fait le choix de s'investir dans son apprentissage, va agir pour construire ses compétences langagières et vivre différentes expériences à travers ses interactions sociales avec ses camarades et l'enseignant.

Deuxième partie : cadre théorique

Introduction

La partie théorique comporte sept sous-parties. Dans un premier temps (sous-partie 1), nous proposerons des définitions pour mieux différencier la langue et le langage. Dans un second temps, nous étudierons la cognition et les émotions pour mieux comprendre ce qu'elles sont, mais aussi pour étudier les liens qui les associent et également leurs connexions avec l'enseignement des langues et les milieux dans lesquels les apprenants et les enseignants évoluent (sous-parties 2 et 3). Dans un troisième temps (sous-partie 4), nous discuterons de l'importance pour les enseignants de se placer du point de vue individuel des apprenants afin de mieux comprendre leurs comportements et proposer des dispositifs pédagogiques adaptés, pour ensuite présenter l'énaction et une perspective énaactive de l'enseignement-apprentissage (sous-partie 5), perspective qui permet à un enseignant de tenir compte de la personnalité de l'apprenant, de son vécu et de ses interactions dans l'environnement où il évolue afin de l'aider à développer ses compétences langagières. Dans un quatrième temps, (sous-partie 6), nous présenterons des outils permettant d'observer le comportement des apprenants dans le but de tenter de comprendre leurs attitudes et leurs motivations à travers l'influence sociale des environnements dans lesquels ils évoluent. Dans un cinquième temps (sous-partie 7), nous discuterons des jeux de société comme outils pédagogiques favorisant les interactions sociales, l'émergence d'émotions facilitant l'investissement des apprenants dans les activités ainsi que le développement langagier des individus dans un cadre énaactif de l'apprentissage des langues. Dans le cadre de notre approche qui se veut pragmatique, nombre de positions que nous prenons sont issues des recherches des équipes de Claire Chaplier et de Jean-Paul Narcy-Combes, notamment l'ouvrage de Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) sur lequel nous nous appuyons pour le cadre théorique.

1. Langue, langage et relations transductives

1.1. Langue et langage

Dans la perspective où nous nous plaçons, une perspective émergentiste de l'apprentissage des langues dans une optique transdisciplinaire qui considère l'importance de la personnalité des apprenants et l'individu pluriel (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019), la langue présente une image fixe, codée et normée de ce que permet la faculté de langage au moyen du discours et de la parole qui sont propres à chaque individu. De plus, le terme « langue » désigne une

« étiquette générique » (Narcy-Combes *et al.*, 2019, p. xiii), telle que la langue française, la langue japonaise, etc., et « les langues reflètent une stabilisation des codes communs que partagent des communautés » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 16). Les langues « sont des produits historiques, liées à des passés partagés et à des projets, à l’instauration et à la vie des sociétés » sont alors envisagées comme étant « stables, décontextualisées, homogènes, permanentes » (*Ibid.*), avec des caractéristiques que certaines institutions, l’Académie française pour la langue française, contribuent à maintenir de manière active.

Un individu se base sur la langue pour développer son langage, notamment en s’appuyant sur ses systèmes réglés qui proposent divers outils (*Ibid.*). En outre, le langage est une faculté « que les humains ont développée pour communiquer, mais également organiser leur monde » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 39), alors que « la réalisation physique [de cette faculté] est la parole/le discours » (*Ibid.*). Il est donc important de s’intéresser davantage au « discours/parole [qui] est, lui, fondamentalement instable, contextualisé, historicisé, hétérogène » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 16). En outre, ces auteurs ajoutent que « les langues remplissent un rôle fonctionnel, instrumental et communicatif au niveau abstrait, mais [que] le discours/parole résulte/permit des expériences, principalement identitaires et relationnelles » (*Ibid.*, p. 16-17). Par conséquent, le langage nous « permet d’accomplir des actes relationnels, sociaux et culturels » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 41) et grâce à lui un individu peut avoir des échanges socioculturels et il peut s’appuyer sur la langue, comme un outil codé, pour oraliser ses idées et organiser son discours. Le discours quant à lui « renvoie à l’effet de l’espace social sur la parole, aux effets donc de la prise en compte du contexte qu’on lui attribue » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 16). Il dépend alors de l’environnement dans lequel se trouve une personne (le lieu, l’institution, les interlocuteurs, etc.).

Nous proposons le tableau ci-dessous afin de faire un récapitulatif de ces quatre notions :

Le langage	Le discours et la parole	La langue
<ul style="list-style-type: none"> - Est une faculté - Se réalise physiquement par le discours et la parole - Permet d’accomplir des actes socioculturels 	<ul style="list-style-type: none"> - Sont contextualisés (environnements culturels variés) - Prennent en compte et dépendent de la situation et de l’environnement - Sont historicisés - Sont instables - Sont hétérogènes 	<ul style="list-style-type: none"> - Est une « étiquette générique » - Est stable, réglée, codée - A des cadres communs partagés - Permet la description du discours et de la parole - Permet d’organiser le discours et la parole

Tableau 2 : Récapitulatif sur la langue, le langage, le discours et la parole

L'émergence de la parole et du discours n'est possible qu'avec le langage qui « relève de la faculté humaine de créer des énoncés pour exprimer des pensées à partir d'un nombre restreint d'éléments » (*Ibid.*). De plus, en ce qui concerne les apprenants, ces derniers construisent cette faculté à travers leurs expériences et leurs interactions avec différentes ressources (matérielles ou langagières par exemple) qui sont l'ensemble des connaissances ou modèles qu'un enseignant va leur proposer et qui constituent un champ de données dans lequel ils vont sélectionner des éléments pour les réutiliser et tenter de se les approprier. Les individus apprenant une nouvelle langue développent ainsi leurs capacités langagières grâce à des activités de réemploi, en interagissant avec les autres acteurs des dispositifs pédagogiques. D'ailleurs, cet environnement langagier, cette exposition à la langue étudiée ainsi que les langues qu'une personne a étudiées auparavant constituent le corpus de données nécessaire à la construction langagière qu'un apprenant vit dans et hors des dispositifs pédagogiques (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Ainsi, le langage ne s'apprend pas mais il émerge selon le degré auquel une personne y est exposé et selon son utilisation. Par conséquent, si le langage ne peut être enseigné mais uniquement construit, il est essentiel de redéfinir les conceptions de l'enseignement. C'est pourquoi, pour aider les apprenants dans le développement du code de la langue étudiée et de leurs compétences langagières, c'est-à-dire pour qu'ils soient capables de recevoir et produire de la parole et du discours (en ce que l'on décrit comme français) et afin que le langage émerge (sous forme de parole et de discours), il est important de tenir compte du fait que les apprenants se basent sur leurs expériences personnelles, connotées ou colorées par différentes émotions (Damasio, 2010b) et sur leurs connaissances antérieures. Ces connaissances antérieures, acquises dans d'autres apprentissages comme celui d'autres codes, vont permettre aux apprenants, dans l'action et à travers leurs interactions, de construire les différents codes de la langue étudiée en réalisant les tâches proposées par l'enseignant (Masciotra *et al.*, 2008 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

1.2. Les relations transductives

Dans une recherche en didactique des langues, s'intéresser à la langue, au langage, au culturel ou à la parole est certes essentiel, mais il convient de ne pas étudier ces éléments isolément. Il convient de considérer les liens qu'ils entretiennent, notamment au travers de relations transductives (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019) et ce, afin de mieux comprendre leur

fonctionnement. Une relation transductive est, selon Narcy-Combes et Narcy-Combes qui se réfèrent à Simondon (1989), « une relation dans laquelle aucun élément ne préexiste aux autres, chacun ne peut exister que si les autres existent » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p.15) et , sur la base de leur compréhension de divers auteurs, ils postulent « les deux relations suivantes : (1) langage/discours/langue (issue de Saussure) (2) culture/discours/contenu³⁰ », ainsi qu'une troisième « culture/co-culturel, pensée-conscience et discours » (*Ibid.*). Ici, le co-culturel est la création de la culture par les apprenants dans un dispositif pédagogique, « par et pour leur action commune » (Puren, 2016, p. 4) dans le but d'agir collectivement avec leurs pairs (*Ibid.*, p. 6). La pensée-conscience est également importante puisque l'apprentissage des langues n'est pas qu'une simple mémorisation mais une expérience que l'on vit plus ou moins consciemment, sur laquelle on réfléchit et qui « revient à confronter des perceptions/sensations/interprétations/traductions du monde, en fonction d'histoires, d'entreprises, d'intentions ou de visées potentiellement différentes, voire conflictuelles » (*Ibid.*, p. 21).

La troisième relation transductive proposée par Narcy-Combes et Narcy-Combes est donc « culture/co-culturel, pensée-conscience et discours » (*Ibid.*, p. 15). Ces chercheurs ajoutent que :

pour Vygotsky (1997), la conscience est le résultat de la « rencontre » de la pensée et du langage. Le langage est vu comme ce qui fait la différence entre avoir une expérience, déclenchant des processus neuronaux, et la conscience, issue de la capacité réflexive qui est liée à l'apparition du langage chez l'homme primaire (sans conscience réflexive jusque-là). Rappelons que, dans la vie quotidienne, la plus grande partie de l'expérience est primaire, et non pas réflexive (Varela, 1993). (*Ibid.*, p. 167)

Cette troisième relation transductive est importante, car étant donné que nous menons une recherche sur « des individus qui, pour diverses raisons et dans diverses situations, reçoivent et produisent de la parole dans des contextes déterminés, c'est le discours qui est notre objectif prioritaire » (*Ibid.*, p. 18).

Le besoin de l'individu de se relier aux autres déclenche

le recours au langage qui nous [en tant qu'être humain] permet d'échanger des messages dont le contenu (informationnel, affectif, disciplinaire ou scientifique) importe plus que les formes

³⁰ Ici par contenu, nous entendons celui des messages, qu'il soit « informationnel, affectif, disciplinaire ou scientifique », et que le langage nous permet d'échanger (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2018, p. 18).

purement linguistiques qui le véhiculent. Cependant, les normes de la langue choisie (des langues choisies) facilitent l'interaction culturellement, cognitivement et socialement. (*Ibid.*)

Cela revient à dire que pour échanger du contenu, une personne a besoin d'utiliser ses capacités langagières pour le transmettre, en essayant d'employer les normes de la langue, mais aussi les normes socio-culturelles (compétence socio-culturelle et compétence pragmatique) correspondant à la situation de communication (sociale, culturelle, etc.). Prenons par exemple un dispositif d'enseignement-apprentissage dans lequel un élève emploie la langue additionnelle qu'il étudie pour communiquer avec son enseignant natif et qu'il a l'habitude de vouvoyer ce dernier. Cet élève a une question à poser sur un élément qu'il n'a pas compris (par exemple une question sur l'accord du passé composé avec avoir). Le contenu du message de cet élève est transmis grâce à sa faculté de langage, mais aussi en fonction des normes sociales du dispositif pédagogique (ici par exemple le vouvoiement) qui peuvent être importantes dans certains contextes de communication et la question de l'apprenant relève quant à elle du discours, mais aussi partiellement de la langue (il y a des choix possibles linguistiquement, qui dépendront de l'individu). Certains enseignants peuvent considérer le tutoiement de la part d'un élève comme un problème et il est essentiel pour des apprenants issus d'environnements socioculturels différents d'avoir les clés afin de « percevoir ces problèmes, de les gérer et [pour l'enseignant] d'adapter le processus d'apprentissage pour les résoudre » (*Ibid.*, p. 18). Ceci poserait le problème de savoir quelle norme suivre, d'imiter ou non un locuteur natif, étant donné qu'il y a autant de modèles que de locuteurs natifs.

Par conséquent l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues additionnelles ne revient pas à s'intéresser uniquement à la langue ou au langage, puisque le langage dépend non seulement des normes linguistiques mais aussi du vécu de l'apprenant, de ses pensées et de ses environnements socioculturels, le tout à travers ses interactions (*Ibid.*). Un apprenant a ses propres références qui sont issues de ses environnements culturels, éducatifs ou familiaux par exemple. Il est donc essentiel d'examiner pour un individu le contexte de son apprentissage, son vécu et ses échanges, afin de mieux comprendre son développement langagier. Il est important de connaître des informations relatives à sa personnalité et ses expériences d'enseignement-apprentissage vécues précédemment, pour tenter de comprendre, dans la mesure du possible, le rôle qu'ont eu et auront ses différents environnements sur ses expériences d'apprentissage.

Si nous considérons que le discours ou la parole émergent chez un apprenant, tous ces facteurs (vécu, environnements socioculturels, etc.) jouent un rôle clé et constituent des freins ou des

aides dans le développement de son langage et ce en fonction de ses pensées, de sa conscience et de ses émotions. Il va progresser à travers des éléments co-culturels qui lui permettront d'avoir une « expérience au monde », d'exister dans le monde, de le créer ou de le co-crée (*Ibid.*, p. 22).

C'est donc à travers des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui seront particuliers, avec leurs contextes et leurs acteurs, que les apprenants vont vivre leurs expériences et développer leurs compétences.

1.3. L'émergence de la langue additionnelle

Concernant l'enseignement-apprentissage des langues, de nombreuses recherches ont mis en lumière le fait que transmettre des connaissances n'est pas suffisant pour que les apprenants mémorisent et s'approprient des informations (J.-P. Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Masciotra *et al.*, 2008). Si l'on considère, sur la base de ces recherches, qu'un enseignant ne transmet pas une langue à un apprenant, mais que c'est ce dernier qui la construit, il est nécessaire d'expliquer comment une personne va développer ses compétences langagières.

Selon Aden, spécialiste en sciences du langage, depuis qu'ils sont dans le ventre de leur mère, « le langage et les langues s'énactent chez les humains : ils émergent dans l'enracinement mutuel et réciproque de la perception et de l'action, au travers des accordages tactiles, sonores, rythmiques de l'enfant avec son environnement » (2017, p. 6). Par conséquent, le développement langagier se fait chez les enfants en fonction de l'exposition à la langue et aussi en fonction des interactions entre leur organisme et l'environnement. Varela souligne que « l'intelligence la plus profonde et la plus fondamentale est celle du bébé qui acquiert le langage à partir d'un flot quotidien de bribes dispersées » (1996, p. 56) et selon lui,

tout ce à quoi on donne le nom d'objet – une table, des chaises, des gens, des visages, etc. – est entièrement dépendant de cette constante prise sensorimotrice. On ne peut se contenter de voir les objets posés là, comme indépendamment de nous. L'objet apparaît du fait de notre activité. Donc, en fait, les objets et nous-mêmes co-émergeons, co-apparaissent. (Varela, 1999, p. 8)

Le discours ou la parole émergent des apprenants (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Narcy-Combes *et al.*, 2019) et un enseignement qui se base sur l'émergence du langage part du principe que les compétences langagières se développent en fonction des ressources langagières mises à la disposition des apprenants et à travers leurs interactions communicatives (Narcy-Combes *et al.*, 2019). Narcy-Combes *et al.* expliquent que « *language emerges from*

interactions at all levels from the brain to society. It emphasises the richness of interactions and argues that language and “simple learning mechanisms suffice to drive the emergence of complex language representations” »³¹ (Ibid., p. 29).

Nous précisons que les ressources langagières sont, d’après Bulea et Jeanneret, « des éléments divers qui peuvent être des connaissances, des schèmes, des savoirs, etc. ayant des degrés de complexité différents » (2007, p. 96), que les apprenants utilisent selon les contextes et situations dans lesquels ils se trouvent afin de pratiquer la langue (Bemporad et Ristea, 2014). Cependant, l’assimilation de ces ressources diffère selon les apprenants, lesquels peuvent rencontrer des difficultés pour les employer, comme nous allons le voir dans la sous-partie suivante.

1.4. PNCA³² et PCA³³

Lorsque des apprenants réemploient des ressources langagières, ils peuvent produire des erreurs qui ne seraient pas acceptables d’un point de vue académique (d’après les normes fixées par l’Académie française pour la langue française par exemple), alors que la majorité d’une population, qui emploie cette langue comme langue de première socialisation ou langue initiale (cf. introduction générale), en produit dans le langage courant. Par exemple, lorsque deux Français parlent de manière familière, il peut leur arriver d’utiliser l’expression « j’ai été à Paris hier », une expression qui n’est pas acceptable d’un point de vue académique, mais qui est tout à fait acceptable dans une variante commune du français. Les apprenants emploient des éléments qu’ils ont écoutés dans des documents audio, qu’ils ont étudiés avec des enseignants venant de différentes régions francophones ou en fonction de leurs expériences personnelles. Par conséquent, étant donné que nous nous sommes intéressé à l’emploi de la langue et aux compétences langagières d’apprenants, notamment lors d’échanges avec des personnes vivant en France, il nous a alors semblé plus pertinent de ne pas parler d’erreurs, mais de parler de PCA et de PNCA, pour analyser les productions des étudiants (Belhadj, 2019).

³¹ Notre traduction : « le langage émerge des interactions à tous les niveaux, depuis le cerveau jusqu’à la société. Cela souligne la richesse des interactions et soutient que le langage et “les mécanismes d’apprentissage simples suffisent pour favoriser l’émergence de représentations langagières complexes”. »

³² Production non conforme aux attentes, un emploi d’éléments langagiers du français qui ne correspond pas à la norme attendue.

³³ Production conforme aux attentes, un emploi d’éléments langagiers du français qui correspond à la norme attendue.

2. Cognition et développement langagier

Si on part d'une perspective émergentiste (cf. introduction générale) de l'apprentissage des langues, il est important de placer les apprenants dans un environnement affectif sécurisé, dans lequel ils vont pouvoir s'épanouir et s'investir davantage afin d'effectuer les tâches proposées. Il est alors primordial de s'intéresser aux émotions des acteurs évoluant dans les dispositifs pédagogiques, mais également aux processus cognitifs, puisqu'ils ne fonctionnent pas les uns sans les autres (Damasio, 2010b). En outre, si nous considérons le jeu des émotions chez un individu et si nous nous plaçons du point de vue d'une perspective énonciative (cf. supra 5.3), un apprenant est vu comme un « être au monde » (Masciotra *et al.*, 2008), comme un tout, un esprit plus un corps, qui, et par son héritage biologique et par ses expériences vécues et marquées émotionnellement, expérimente et construit le monde en fonction de ses interactions avec son environnement et les éléments internes et externes qui constituent un être vivant (Damasio, 2010b ; Damasio, 2003 ; Varela *et al.*, 1993). Par conséquent, en considérant un apprenant comme un « être au monde », nous pouvons observer son fonctionnement cognitif et émotionnel à travers ses comportements pour le guider dans le développement de ses compétences. Nous présentons dans un premier temps la cognition dans cette partie pour ensuite introduire les émotions dans un deuxième temps dans la partie suivante.

2.1. Les avancées en neurosciences : recherches sur le développement du cerveau

2.1.1. Le cerveau

Grâce à l'avancée des neurosciences, les recherches sur le cerveau et l'organisme dans son ensemble ont permis à de nombreux chercheurs de comprendre davantage le fonctionnement cognitif de l'être humain (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Narcy-Combes *et al.*, 2019 ; Damasio, 2010b, 2003). Les études sur la cognition ont évolué et nous aident à mieux comprendre les mécanismes et les échanges qui se manifestent dans le cerveau, mais aussi entre celui-ci et le corps. Le cerveau n'est pas un simple ordinateur contrôlé par un « homoncule » (Masciotra *et al.*, 2008, p. 139) qui classerait les connaissances dans différents tiroirs qu'il suffirait d'ouvrir pour en faire sortir les connaissances et les compétences (Damasio, 2010b ; Masciotra *et al.*, 2008 ; Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993). Il est crucial de considérer l'organisme comme un tout qui réunit le corps et le cerveau, afin de mieux le comprendre, car le cerveau seul ne peut expliquer tous les phénomènes qui nous constituent (Damasio, 2010b). D'après Damasio, sans le corps, certaines informations ne parviendraient pas au cerveau car celles-ci viennent des sens d'un individu et de l'environnement dans lequel il se situe. Ces

informations sont ensuite transformées par divers processus en signaux chimiques et électriques que notre cerveau va pouvoir analyser afin de produire une réponse adaptée. La pensée ne peut fonctionner sans que le corps et le cerveau ne soient connectés, elle n'est donc pas uniquement limitée au cerveau (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Damasio, 2010a), mais des connexions existent avec les neurones dans tout l'organisme. Dans le cerveau même, certaines activités ne sont pas limitées à une seule zone cérébrale, « mais mettent en jeu des réseaux neuronaux distribués sur toute une partie du cerveau » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 40).

Certaines parties du cerveau sont essentielles dans le fonctionnement des facultés affectives ou empathiques, telles que le cortex orbito-frontal qui a un rôle crucial dans la régulation émotionnelle et aussi pour le développement du sens moral ou de la capacité à prendre des décisions (Gueguen, 2015). L'amygdale joue aussi un rôle important puisqu'elle fonctionne comme un radar face à de potentiels dangers, qu'elle est « la plaque tournante de nos émotions », qu'elle « participe à la contagion émotionnelle » de notre organisme et qu'elle est liée à notre mémoire (*Ibid.*, p. 127-128).

2.1.2. La mémoire

L'amygdale est impliquée dans notre mémoire émotionnelle (Gueguen, 2015). La mémoire émotionnelle est la mémoire qui permet à un individu d'associer à ses souvenirs des émotions, lesquelles peuvent être réactivées si cet individu se retrouve dans une situation similaire à ce qu'il a vécu.

Toutes les informations stockées en mémoire peuvent circuler dans le cerveau grâce à des connexions neuronales qui sont appelées les synapses et « la majeure partie de ce que fait le cerveau s'effectue par le biais des transmissions synaptiques entre neurones et par le rappel d'informations codées au travers de transmissions synaptiques passées » (LeDoux, 2003, p. 10-11). Les neurones et les synapses ont par conséquent un rôle important pour la mémoire et ils permettent à une personne de faire émerger des souvenirs. Il conviendrait alors d'observer chez des apprenant le rôle que la mémoire et les souvenirs peuvent jouer sur leurs comportements dans la partie pratique de cette recherche.

Pour ce qui suit, nous nous référons à Baddeley (1997, 1986) dont les recherches nous permettent de comprendre le fonctionnement de la mémoire. Les approches connexionnistes de la mémoire, qui considèrent la mémoire comme « un réseau entièrement interconnecté » (Victorri, 1995, p. 374), seraient certes tout aussi pertinentes pour cette étude, mais cette

recherche ne portant pas spécifiquement sur la mémoire nous référer à Baddeley nous a aidé à nous organiser. De plus, nous sommes également conscient du fait que certains termes tels que « mémoire courte » ou « mémoire longue » sont des métaphores puisqu'elles n'existent pas « physiquement » dans notre cerveau.

Il existe plusieurs types et modèles de mémoire comme la mémoire procédurale, la mémoire épisodique, la mémoire sémantique, la mémoire à long terme ou la mémoire de travail (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Gueguen, 2015), et nous allons présenter ici les deux dernières qui nous semblent importantes pour notre recherche parce qu'elles pourraient jouer un rôle notable dans le comportement des apprenants.

La mémoire de travail nous permet de maintenir de façon temporaire des informations (en faible quantité), plus précisément pendant une durée limitée à quelques secondes. Les informations entrent dans la mémoire de travail « par des entrées sensorielles » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 181), notamment la vue ou l'ouïe, et elles sont filtrées et une information peut être gardée en mémoire de travail si « l'attention à cette information la renouvelle » (*Ibid.*). Concernant la mémoire à long terme, elle relève du fonctionnement de l'attention et elle est composée de la mémoire épisodique qui permet de conserver des souvenirs en fonction d'un moment ou d'un endroit précis, ainsi que de la mémoire sémantique, laquelle comprend « les savoirs savants et factuels » (*Ibid.*, p. 182).

Mieux connaître le fonctionnement de la mémoire permet de savoir par exemple que « l'oubli est indissociable du fonctionnement normal de la mémoire individuelle et [que] l'absence de réactivation sur plusieurs mois conduit à l'oubli » (*Ibid.*, p. 190). Cependant, les personnes n'ont pas toutes les mêmes capacités mémorielles et les mécanismes de la mémoire sont complexes et dépendent de nombreux facteurs. Ainsi, un souvenir n'est pas mémorisé de manière parfaite comme sur une vidéo puisqu'il est « une reconstitution imparfaite » de ce que nous avons vécu et nous pouvons le reconstituer à partir d'un « indice déclencheur » (*Ibid.*, p. 185), bien qu'il ne soit jamais identique à ce que l'individu a vécu. Par conséquent, si le nom d'un membre de ma famille me vient à l'esprit, ma mémoire peut reconstituer certains souvenirs qui lui sont liés, bien que ces derniers ne soient pas parfaits. De plus, dans la mesure où « un souvenir ne peut être dissocié de son contexte » (*Ibid.*, p. 191), les souvenirs des individus dépendent aussi des interactions d'une personne avec divers environnements socioculturels dans lequel le cerveau et notre organisme sont immergés.

Il est essentiel de tenir compte de l'influence que les souvenirs peuvent avoir sur les comportements des apprenants pour adapter les dispositifs pédagogiques puisque « la faculté de langage s'appuie sur des fonctions cognitives générales et transversales telles que la mémoire » (*Ibid.*, p. 186) Nous verrons plus tard que les émotions d'un individu aussi jouent un rôle essentiel dans les mécanismes de la mémoire et dans l'enseignement-apprentissage.

2.2. Cognition et langage

Dans cette sous-partie, après avoir apporté quelques précisions sur la cognition, nous exposerons ce qui rapproche le langage de certaines capacités cognitives d'un individu, de la plasticité cérébrale et nous préciserons aussi l'importance que l'expérience et l'environnement peuvent avoir sur le développement des compétences langagières.

Nous rejoignons Narcy-Combes et Narcy-Combes qui définissent la cognition comme « l'ensemble des activités psychologiques et mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise, incluant apprentissage et médiation » (2019, p. 13). La cognition n'est ainsi pas à étudier de manière isolée et la situer en fonction de la personnalité et du vécu d'une personne est essentiel, puisque « s'il est important de comprendre les aspects purement cognitifs du développement langagier, il est tout aussi important de respecter les caractéristiques personnelles des apprenants, tant affectives que sociales et identitaires » (*Ibid.*). Il existe de nombreux liens entre le questionnement sur le langage et l'évolution des recherches sur la cognition (*Ibid.*). Lachaux (2015), par exemple, explique que les neurosciences nous amènent à nous interroger sur les façons dont le cerveau nous conduit à penser et sur les interactions qui s'y produisent, puisque celui-ci prend de nombreuses décisions à partir de nos perceptions, et ce, à de nombreuses reprises (même en une seconde) pour agir ou porter notre attention sur un élément, ce qui peut influencer le langage.

Rancillac (2014) a établi une relation entre le langage et certaines capacités cognitives comme la perception ou la mémoire de travail et d'après lui « le cerveau n'est pas un mécanisme, mais un organe évolutif qui s'adapte à son environnement, et où structure et fonction s'autodéterminent en fonction des contraintes génétiques et épigénétiques³⁴ » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 40). Ainsi, il est important d'être conscient qu'un milieu et que l'histoire biologique d'un individu influencent son fonctionnement cérébral qui évolue.

³⁴ Épigenétique : qui ne sont pas codées par des séquences ADN

D'après LeDoux, « la plupart des systèmes du cerveau sont plastiques, c'est-à-dire modifiables par l'expérience » (2003, p. 18). Cette plasticité cérébrale est également importante dans le développement langagier pour les raisons suivantes :

[Elle] permet de se souvenir, d'apprendre ou d'oublier. Les conditions environnementales influent sur les propriétés de transmission de l'information des neurones et la plasticité évolue de façon personnelle ; néanmoins on peut généraliser certains de ses effets, en particulier en ce qui concerne les effets de l'âge. (J.-P. Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 44)

Grâce à cette plasticité, le langage évolue, se développe et se restructure durant toute notre vie.

Lahire (2014) et LeDoux (2003) indiquent que l'individu ne naît pas préassemblé mais qu'il se construit pendant toute sa vie, bien qu'une personne ne dispose pas au départ du même matériel que les autres et que chacun vive des expériences différentes. D'après LeDoux « les synapses codent ce que nous sommes » (*Ibid.*, p. 12). Ici également, l'environnement a une importance capitale du fait de l'exposition de notre organisme à celui-ci et les recherches sur l'acquisition des langues en tiennent également compte (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Dans la perspective émergentiste dans laquelle nous nous situons, « si la production langagière relève *a priori* d'une action, son résultat doit posséder les caractéristiques fondamentales des résultats d'une action : être contextuellement, socioculturellement, historiquement et personnellement marquée » (*Ibid.*, p. 48). Quand nous parlons, nous agissons dans un environnement particulier à un moment donné. Deux personnes qui parlent ensemble agissent et sont situées dans un milieu donné, à un moment précis, ont des situations sociales propres à chacune d'elles et ont un type de relation particulier. Si nous parlons avec un ami ou avec un supérieur hiérarchique, l'action dont relève la production langagière ne sera pas identique, elle dépendra de différents facteurs contextuels.

Ainsi, si l'on souhaite étudier le langage, il est bien sûr important d'étudier les processus cognitifs, mais cela n'est pas suffisant. En effet, notre environnement joue aussi un rôle essentiel, et ce d'un point de vue social, culturel mais aussi émotionnel. Par conséquent, dans la partie suivante, nous discuterons des émotions, de leurs relations avec la cognition, mais également de l'influence des environnements culturels, ceci dans le but de mieux comprendre ce qui peut constituer un individu et sa personnalité, notamment au Japon.

3. Émotions, cognition et culture(s)

Notre recherche se basant sur l'observation du jeu des émotions dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues, il est important de présenter ce que sont les émotions, mais aussi les sentiments, qui sont souvent considérés comme identiques dans le langage courant. Nous présenterons par conséquent ces deux notions et certaines de leurs caractéristiques, puis nous rappellerons leur influence sur la cognition pour ensuite souligner l'importance d'en tenir compte dans l'apprentissage des langues. Enfin, notre contexte de recherche se situant au Japon, nous étudierons comment les émotions et les sentiments affectent les Japonais dans leurs environnements culturels et dans les relations sociales au pays du soleil levant.

3.1. Émotions, sentiments, affect et humeur

Pour Damasio (2017), l'affect d'une personne est composé des émotions et des sentiments. Dans l'affect, il « place tous les sentiments possibles [y compris les émotions], mais également les situations et les mécanismes responsables de leur production (autrement dit, responsables de la production des actions qui, une fois ressenties, se muent en sentiments) » (*Ibid.*, p. 135). Les émotions et les sentiments sont deux objets de recherche différents. Damasio explique que « les émotions sont “la série des changements qui se produisent dans le corps et le cerveau”, et les sentiments sont “la perception de ces changements” » (*Ibid.*, p. 342). Pour lui, émotions et sentiments, tous deux indispensables au fonctionnement de l'individu, sont liés, bien qu'il soit nécessaire de les séparer pour comprendre leur fonctionnement (Damasio, 2003). Néanmoins, il affirme qu'il est essentiel de considérer l'interdépendance de leurs fonctionnements (2010b, 2003). Sans eux, pas de raisonnement possible, puisqu'un raisonnement ou une réflexion n'apparaissent qu'après avoir subi une émotion (Damasio, 2010b).

Un autre concept est souvent cité quand on parle d'émotion ou d'affect : l'humeur. Piolat et Bannour la définissent comme « les états affectifs perçus comme positifs ou négatifs et pouvant s'étendre de quelques instants à plusieurs mois mais sans que la personne sache ce qui les a déclenchés ou interrompus chez elle » (2008, p. 60). De plus, ils ajoutent que bien que l'humeur affecte les expériences et les comportements d'un individu, elle est différente de l'émotion qui est plus courte et plus intense.

Les définitions des émotions sont nombreuses, mais après en avoir étudié un certain nombre, nous avons décidé de retenir celle-ci qui s'inscrit dans le domaine de la psychobiologie :

Les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens, qui peuvent : a) induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir ou de déplaisir ; b) générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages ; c) activer des ajustements physiologiques globaux ; d) induire des comportements qui sont, le plus souvent, expressifs, dirigés vers un but et adaptatifs. (Kleinginna et Kleinginna, 1981, cité par Belzung, 2007, p. 15)

D'après cette définition, les émotions sont donc des processus biologiques plus ou moins conscients qui vont se déclencher en fonction de ce à quoi un individu est confronté dans une situation donnée (comme la peur générée par un animal qui surgit près de lui la nuit). Elles vont entraîner l'apparition de réactions corporelles (battements de cœur, sueur, etc., pour l'émotion de peur), de sentiments divers (ici le déplaisir) et déclencher différentes fonctions cognitives de notre organisme qui vont amener un individu à réaliser certaines actions (comme fuir ou rester paralysé à cause de la peur).

Les émotions sont cruciales pour la survie de l'individu, pour les interactions entre son environnement et son organisme et pour construire sa personnalité en fonction de ses expériences vécues et de ses environnements sociaux-culturels (Damasio, 2010b). Elles influencent le raisonnement des individus puisque des « pulsions biologiques [...] qui se manifestent souvent sous la forme d'émotions » peuvent déstabiliser une bonne aptitude à raisonner (*Ibid.*, p. 263). Ainsi, elles « peuvent réellement influencer les processus de prise de décision » (*Ibid.*).

Les sentiments quant à eux sont des prolongements de l'émotion qui affectent la mémoire et l'attention d'un individu (Damasio, 2003). Pour Damasio (*Ibid.*), la machinerie du sentiment est celle qui a émergé de la machinerie des émotions et qui a produit une carte cérébrale puis une image mentale ou une idée, idée qui est reliée à des réactions qu'une personne a eues précédemment et qui tient compte de l'état de l'organisme qui en a résulté. Cela a donc « introduit une alerte mentale pour les circonstances bonnes ou mauvaises et a prolongé l'impact des émotions en affectant pendant un certain temps l'attention et la mémoire » (*Ibid.*, p. 88-89). Les sentiments découlent des émotions mais peuvent aussi en déclencher par des pensées et amplifier l'état émotionnel (*Ibid.*).

Damasio ajoute que les émotions sont publiques puisqu'il est possible de les observer, alors que les sentiments sont la face privée de l'affect, celle que l'on peut cacher aux autres. Les

premières « se manifestent dans le théâtre du corps » et les secondes le font « sur celui de l'esprit » (*Ibid.*, p. 34).

Dans notre recherche, il semblait important de considérer la part psychologique de l'affect, sans oublier pour autant sa part biologique. En effet, l'affect d'une personne est issu d'une combinaison de son héritage biologique lié à l'évolution de l'espèce humaine et à sa survie, mais il a également une importance psychologique avec les liens qu'il entretient avec son vécu (Damasio, 2010b).

Pour Damasio (*Ibid.*), selon ses façons d'interagir avec l'environnement et selon les expériences qu'elle vit ou qu'elle a vécues, une personne peut répondre à différentes situations en s'adaptant. En effet, en fonction de ses réactions émotionnelles, un individu apprend, se souvient et peut mettre en place des stratégies pour l'avenir (*Ibid.*). Il est ainsi possible de faire un lien entre l'expérience, l'affect, la mémorisation et également l'apprentissage. Dans ces processus, émotions et sentiments sont essentiels au fonctionnement cognitif de l'organisme.

Nous verrons également plus loin (cf. 7.3) que d'autres éléments sont essentiels à considérer quand un chercheur s'intéresse aux émotions : les *basic affective system*³⁵ de Panksepp et Biven (2012). Bien qu'ils soient attachés au domaine de la neurobiologie, nous avons choisi de les introduire ultérieurement en raison de leurs liens avec le jeu.

3.2. Les liens entre émotions et cognition

D'après Damasio (2010b), un individu est une machine émotionnelle qui pense et non une machine pensante qui éprouve des émotions. D'un point de vue cognitif, comme nous l'avons dit précédemment, les pensées peuvent déclencher de façon plus ou moins intense des émotions ou des sentiments qui à leur tour peuvent faire apparaître de nouvelles émotions (Damasio, 2003). Ce cycle peut « continuer jusqu'à ce qu'une distraction ou la raison viennent y mettre un terme » (*Ibid.*, p. 78-79). Les émotions ou les sentiments peuvent donc affecter le raisonnement ou les prises de décision d'un individu et donc empêcher un apprenant de se concentrer sur une tâche qu'il a à effectuer par exemple. Nous accumulons tous des expériences individuelles que nous catégorisons selon des « situations sociales ». Selon Damasio :

La connaissance que nous emmagasinons à propos de ces expériences vécues comprend :

³⁵ Notre traduction : les systèmes émotionnels de survie.

1. Les faits en question qui nous sont présentés.
2. L'option choisie pour résoudre le problème.
3. Le résultat factuel de cette solution et, ce qui est important,
4. Le résultat de cette solution en termes d'émotions et de sentiment. (Ibid., p. 154)

Ces expériences ont une incidence sur nos choix mais aussi sur notre mémoire, sans laquelle nous ne serions rien (LeDoux, 2003), et par conséquent sur notre capacité à comparer le passé et le présent, laquelle donne à une personne

la possibilité de « prendre en compte » l'avenir, de le prédire, de l'anticiper en le stimulant, de le façonner d'une façon aussi bénéfique que possible. Nous échangeons des gratifications immédiates et différons notre plaisir de l'instant contre un avenir meilleur, et nous faisons des sacrifices sur les mêmes bases. (Damasio, 2003, p. 154-155)

Comme nous l'avons vu, la mémoire et l'attention jouent un rôle essentiel d'un point de vue cognitif et émotionnel et elles influencent les choix d'une personne (cf. 2.1.2). Ainsi, le vécu d'un individu affecte ses décisions et des émotions s'associent à ses souvenirs. S'il est agressé par une personne dans la rue par exemple, l'émotion de peur (plus ou moins intense) sera attachée au souvenir de cet événement. Ce souvenir aura alors une incidence sur les choix qu'il fera à la suite de cet événement lorsqu'il aura à se déplacer dans un lieu proche ou semblable. Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, un apprenant va également prendre ses décisions et agir en fonction de ses expériences vécues et connotées émotionnellement (lors de l'apprentissage d'autres langues par exemple). Les émotions plus ou moins intenses jouent un rôle lors de la découverte de nouveaux éléments et amènent des personnes à réagir différemment, consciemment ou inconsciemment (Damasio, 2003) et ce, en fonction des objets, des personnes et de l'environnement avec lesquels elles interagissent.

3.2.1. L'organisme, un tout qui interagit avec son environnement

D'après Damasio, « les émotions constituent le moyen naturel pour le cerveau et l'esprit d'évaluer l'environnement à l'intérieur et hors de l'organisme, et de répondre de façon adéquate et adaptée » (2003, p. 62) Il ajoute que nous sommes amenés lors de nombreuses situations à évaluer « les objets qui causent des émotions, au sens propre du terme "évaluer" », sans oublier le fait qu'il ne s'agit pas uniquement du traitement de ces objets, mais aussi de la relation d'une personne « aux autres et [de] sa connexion avec le passé » (Ibid.). Chez un apprenant par

exemple, ses émotions vont l'amener à traiter les différents objets étudiés de manière personnelle du fait de son vécu mais aussi de ses interactions avec ses camarades.

Damasio ajoute que :

L'un des principaux aspects de l'histoire du développement humain est lié à la façon dont la plupart des objets qui entourent notre cerveau deviennent capables de déclencher telle ou telle forme d'émotion, forte ou faible, bonne ou mauvaise, et ce, consciemment ou inconsciemment. Certains de ces éléments déclencheurs ont été établis par l'évolution, mais certains autres non, et ils se sont retrouvés associés par notre cerveau à des objets émotionnellement compétents en vertu de notre expérience individuelle. (*Ibid.*, p. 62-63)

Cela signifie que nos expériences personnelles sont influencées par notre environnement qui interagit avec notre organisme (Damasio, 2010b, 2003 ; Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993). Cet environnement se rapporte non seulement à l'espace et au temps, mais également aux objets et aux personnes qui sont autour de nous. Les interactions avec le monde qui nous entoure dépendent de nombreux éléments tels que l'affect, les environnements culturels et également notre historique personnel (Damasio, 2003, 2010b).

Les discours sont également conditionnés ou influencés par la perception d'un individu des environnements culturels dans lesquels il se comporte (Imai *et al.*, 2016) et qui ont un impact sur sa sensibilité aux choses. Ainsi, chaque individu n'a pas exactement les mêmes mots pour exprimer des couleurs et leurs nuances car elles sont perçues et exprimées de manières différentes selon les milieux dans lesquels il a évolué ou se situe. Ainsi, la couleur « bleu » en japonais est perçue différemment de ce qu'elle est en France et les Japonais diront par exemple que le feu de circulation passe au « bleu » *aoi* alors que pour un Français il sera « vert » *midori*. D'après Imai, Kanero et Masuda, « *the studies examining the effect of culture and language simultaneously indicate that language and culture-specific cognitive biases/mode of thinking can play an important role on cognitive processes and knowledge representation independent of each other*³⁶ » (*Ibid.*, p. 73) Nos environnements culturels et le langage affectent notre façon de penser tout comme nos émotions et nos sentiments, ce qui cadre bien avec les relations transductives qui ont été présentées en amont (cf. 1.2). Pour Masciotra, Roth et Morel, un

³⁶ Notre traduction : « Les études examinant simultanément l'effet de la culture et du langage indiquent que les biais cognitifs et les modes de pensée propres au langage et à la culture peuvent jouer un rôle important sur les processus cognitifs et la représentation des connaissances indépendamment les uns des autres » (ici nous avons choisi de traduire *language* par langage, c'est-à-dire la faculté de chaque individu qui interagit avec son environnement, et non par langue que nous avons définie comme un code institutionnel ou académique ou une étiquette).

individu est toujours « un être en situation de... » (2008, p. 19). Ils expliquent qu'un individu est une PAS, une personne « en action et en situation » (*Ibid.*). Il est alors possible de faire un lien entre ce que disent ces trois auteurs et les secondes et troisièmes relations transductives proposées par Narcy-Combes et Narcy-Combes (cf.1.2) : « culture/discours/contenu » et « culture/co-culturel, pensée-conscience et discours » (2019, p. 15).

Ainsi, un individu pense et agit en fonction d'un contexte, ce qui pour un apprenant revient à dire que le discours et le contenu émergent dans sa pensée et se forment en fonction de ses interactions avec le milieu socioculturel dans lequel il se situe. Les capacités cognitives d'une personne sont alors liées à ses environnements culturels et sociaux (Mesquita et Leu, 2007), à son historique biologique et individuel (Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993), ainsi qu'à son affect qui l'amènent à penser et à agir. Ensemble, ces éléments forment un tout interdépendant, qui fonctionne à un niveau local mais qui doit également fonctionner de concert à un niveau plus global (Varela *et al.*, 1993). Cela s'inscrit dans la pensée complexe de Morin, pour qui l'importance du contexte est essentielle et tout est lié (nos molécules, notre cognition, nos environnements, etc.) de manière complémentaire ou antagoniste³⁷.

Dans un dispositif pédagogique, l'affect nous semble crucial. Il est alors essentiel de tenir compte de divers éléments qui lui sont liés et qui sont tous plus ou moins importants selon le moment, le lieu, les personnes présentes et les interactions entre celles-ci. Les émotions peuvent être contagieuses (Goleman, 2014). Goleman explique que « lors d'une interaction entre deux personnes, le transfert de l'humeur va de l'individu le plus expressif vers l'individu le plus passif » (*Ibid.*, p. 172). Il ajoute que cette « contagion émotionnelle » est accompagnée par des gestes (*Ibid.*). Dans ses dispositifs pédagogiques, un enseignant enthousiaste peut donc transférer son humeur positive à ses apprenants en attirant leur attention avec son langage corporel et par conséquent contribuer à la création d'un environnement qui va favoriser l'apprentissage et motiver les apprenants (Agaësse, 2014). À travers le langage verbal ou non verbal et sous l'influence du social et du culturel, l'affect a un rôle essentiel sur les relations entre les acteurs de la classe, à travers leurs échanges lors de la réalisation de tâches ou dans la mise en place de stratégies d'apprentissage.

³⁷ Edgar Morin ou l'éloge de la pensée complexe, <https://lejournald.cnrs.fr/articles/edgar-morin-ou-leloge-de-la-pensee-complexe>, consulté le 06/06/2020.

3.2.2. Le rôle social des émotions

Nos émotions nous aident à vivre en société. Elles facilitent nos relations et nos interactions sociales (Damasio, 2003). Notre organisme joue également un rôle (Gueguen, 2015 ; Damasio, 2010b, 2003 ; Varela, 1996) et notre cerveau est social puisqu'il « est “câblé” pour rencontrer les autres » (Gueguen, 2015, p. 34). Par conséquent, afin de mieux étudier le jeu social des émotions et le comportement des apprenants dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage, il convient pour notre recherche de considérer dans cette sous-partie l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'anxiété langagière et la théorie de l'esprit, des notions qui pourrait permettre à un enseignant de mieux analyser et appréhender les émotions qui se manifestent chez les apprenants.

3.2.2.1. L'estime de soi

Arnold (2006) reprend Coopersmith qui définit l'estime de soi comme l'évaluation qu'une personne fait et maintient par rapport à l'image qu'elle a d'elle-même. Arnold précise que « l'image, l'opinion que nous avons de nous-mêmes conditionne [*sic*] notre estime de soi » (*Ibid.*, p. 415). Cette notion nous semble essentielle à considérer puisque nous nous intéressons à la place des émotions dans des dispositifs pédagogiques, au rôle central qu'elles occupent dans l'image que nous avons de nous-mêmes (Krashen, 1982) parce que les émotions jouent un rôle dans les interactions avec les différents acteurs présents dans un dispositif d'enseignement-apprentissage.

D'après Lenova et Grilo, « l'estime de soi se construit à travers les interactions avec autrui et en se comparant aux autres » (2009, p. 436), elle « se développe et se construit tout au long de la vie » (*Ibid.*, p. 437) et elle peut varier chez une personne que ce soit d'un point de vue général ou dans un domaine en particulier, comme quand elle étudie une langue par exemple. De plus, elle évolue en fonction de l'âge d'un individu et des moments de sa vie. L'estime de soi peut alors être très haute quand il est enfant pour baisser pendant son adolescence, ce qui serait dû à un « jugement plus réaliste de ses capacités » (*Ibid.*). En outre, Doré ajoute que l'estime de soi est une « construction sociale » et « qu'elle se façonne à travers les interactions sociales » (2017, p. 20). Cela signifie que non seulement les perceptions internes d'un individu influencent son estime de soi, mais aussi son environnement social. Ainsi, elle dépend de « l'opinion émotionnelle qui permet [à un individu] l'autoprotection, l'épanouissement personnel et professionnel » (*Ibid.*). Globalement, plus un individu a le sentiment qu'il a des compétences dans un domaine et plus il est conscient de ses qualités, plus son estime de soi est haute. Au

contraire, moins il a confiance en ses capacités, plus elle est basse. Selon Doré, l'estime de soi résulte alors d'une acceptation de soi, d'une acceptation de ses propres capacités et limites, et elle est influencée émotionnellement.

3.2.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura, psychologue canadien, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est considéré comme l'un des facteurs de réussite dans l'apprentissage et il est défini comme « la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche » (Puozzo, 2013, p. 4). D'après Puozzo, qui travaille en didactique des langues, plus l'apprenant pense qu'il a les compétences pour réaliser un travail, plus il va s'engager dans celui-ci (*Ibid.*). L'estime qu'il a de lui-même est donc essentielle dans son degré d'investissement. D'après Bandura, cette perception dépend de l'état émotionnel et psychologique d'un individu et plus cet individu a conscience de sa maîtrise de certaines compétences, « plus les émotions et les états psychologiques sont positifs et inversement » (*Ibid.*). Ici, par « positifs », il faut comprendre que Puozzo parle d'éléments qui vont être favorables à l'apprentissage ou qui vont faciliter l'apprentissage.

Le SEP dépend alors de la confiance d'un individu en ses capacités, de l'estime qu'il a de lui-même, de ce qu'il peut ressentir, mais également de son vécu. À la suite des travaux de Vygotsky, Lubart explique qu'à « chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu » et qu'un « mécanisme automatique de résonance émotionnelle » (2003, p. 59) s'active quand un concept est réactivé pendant un apprentissage qui a lieu plus tard (Puozzo, 2013). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les émotions et les sentiments colorent nos souvenirs et donc nos expériences (Damasio, 2003) et ainsi ce vécu joue un rôle sur l'estime que la personne a d'elle-même et sur sa confiance en ses capacités. Arnold ajoute qu'une « estime de soi "saine" [...] conduit l'apprenant à avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités, en même temps qu'une attitude responsable fondée sur le fait qu'il se sait capable d'atteindre des buts importants » (2006, p. 415). C'est par conséquent l'un des rôles de l'enseignant de proposer un milieu pédagogique qui va encourager les apprenants « à travailler pour atteindre leurs potentialités, affranchis de l'influence des émotions » (*Ibid.*) pouvant freiner ou bloquer leur investissement, tels que le filtre affectif de Krashen (1982). L'image du filtre est certes une métaphore qui peut être contestable, mais elle permet d'éclaircir la question de la sécurité affective des apprenants et de l'influence des facteurs psychologiques et émotionnels dans le

développement des compétences langagières. D'après Krashen (1982), ce filtre se compose de trois éléments :

la motivation-attitude (le fait, par exemple, d'avoir une attitude positive vis-à-vis des locuteurs de L2), la confiance en soi, et l'absence d'anxiété (par exemple, avoir de bons contacts avec l'enseignant, entretenir des relations amicales avec les autres acquérants, ne pas être sur la défensive. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition, et inversement. (cité par Claude Germain, 1993, p. 249)

Il est essentiel de tenir compte de ce filtre car il fonctionne tel « un mur psychologique qui apparaît quand un élève a peur de faire des erreurs ou de paraître ridicule devant autrui » (Agaësse, 2017, p. 197) et par conséquent enferme certains apprenants dans une forme de mutisme. Cependant, il ne s'agit pas de supprimer toutes les émotions dans les dispositifs pédagogiques, ce qui est impossible, mais plutôt de favoriser l'émergence de celles qui aident les personnes à avoir une bonne estime d'elles-mêmes, à s'investir davantage dans les activités proposées, et ce pour pratiquer la langue et également améliorer les compétences langagières des apprenants à travers leurs interactions sociales.

3.2.2.3. L'anxiété langagière

L'anxiété langagière peut émerger chez un individu avec une intensité plus ou moins forte, ce qui peut le bloquer. De plus, elle dépend du niveau qu'un individu a dans une langue donnée mais aussi des personnes avec qui il parle (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019). Narcy-Combes et Narcy-Combes expliquent que « plus les individus ont une conscience positive de leurs capacités dans la langue, moins ils ressentent l'anxiété qui diminue avec un emploi accru de la langue, lequel rend plus conscient de ses capacités et donne confiance en soi » (*Ibid.*, p. 197). Cela revient à dire que plus une personne pense qu'elle emploie correctement la langue et plus elle l'utilise, plus elle a confiance en elle, moins elle a peur de l'utiliser et plus elle a confiance en ses capacités (cf. le SEP, 3.2.2.2). Ainsi, pour que les apprenants aient plus d'assurance, il est fondamental de les placer dans des environnements pédagogiques avec une atmosphère davantage positive pour favoriser le développement de leurs compétences langagières (Piccardo, 2007), ce qui ajouterait une dimension émotive à la zone proximale de développement ou ZPD de Vygotsky (Venet *et al.*, 2016 ; Alexandre, 2015).

3.2.2.4. La théorie de l'esprit

La « théorie de l'esprit » (Berthoz, 2015), ou compréhension sociale, est alors essentielle lorsque l'on s'intéresse aux émotions des apprenants. D'après Berthoz (*Ibid.*), c'est la capacité à attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales. Elle permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action d'autrui dans une situation donnée. Elle n'est pas une théorie au sens scientifique du terme, c'est la théorie que chacun se fait de l'esprit des autres, parfois aussi appelée « compréhension sociale » ou « empathie » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 161). À propos de l'empathie, Berthoz (2015) explique qu'un individu devrait pouvoir éprouver la même émotion qu'une autre personne ressent, comme si cette émotion était en lui et qu'ensuite il puisse inhiber cette émotion. Comme le dit Berthoz, une personne ne souffre pas réellement si elle voit quelqu'un souffrir, mais elle peut comprendre ce qu'un autre ressent. Pour un enseignant, il ne s'agit donc pas de ressentir ce que ressent un apprenant mais d'essayer de le comprendre pour le guider et l'aider à réaliser des activités.

Un individu construit de manière implicite sa « théorie de l'esprit » depuis l'enfance et cela permet à chacun d'observer que ceux qui les entourent « agissent en fonction de leurs croyances qui peuvent être différentes des leurs, voire des faits » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 161-162). Ainsi, nous pouvons comprendre que notre « état mental » diffère de celui de ceux qui nous entourent ou que nous croisons. Qui plus est, « cette compétence conditionne le développement cognitif, langagier et social, et les systèmes éducatifs devraient en assurer un développement positif » (*Ibid.*, p. 162).

Chaque personne se construit une « théorie de l'esprit » des autres, ce qui l'aide à se faire une idée de ce qu'est l'autre et à avoir une « compréhension plus fine du comportement humain » (*Ibid.*). Celle-ci n'est pas toujours efficace, surtout en cas de changement de contexte et également en fonction des émotions ou sentiments que nous pouvons observer chez les autres. « Le décodage des états mentaux, affectifs ou cognitifs est lié à la perception et à l'identification d'informations sociales et d'indices présents dans l'environnement » et « le processus de raisonnement permet de comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions et impose d'avoir accès aux connaissances ou aux faits concernant soit le protagoniste, soit les circonstances contextuelles » (*Ibid.*, p. 162-163). Une « théorie de l'esprit » efficace pourra faciliter le développement de compétences langagières dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage, notamment quand des apprenants découvrent de nouveaux environnements (*Ibid.*). Ainsi, elle faciliterait l'apprentissage de nouvelles langues additionnelles, puisqu'un enseignant, en se

basant sur son propre vécu ou sur celui de différents apprenants, pourrait essayer de mieux comprendre leur raisonnement ou les émotions qui les freineraient ou les gêneraient dans le déroulement d'activités ou dans leur développement langagier.

3.2.3. Émotions et actions

LeDoux explique que les effets intenses des émotions sur la cognition et le traitement cognitif sur la mémoire, ainsi que l'attention, la perception et la prise de décision sont « balayés par les états émotionnels » car « l'émotion organise et coordonne l'activité cérébrale » et elle « en vient à monopoliser la conscience, au moins dans le cas de la peur, quand l'amygdale domine la mémoire de travail » (2003, p. 281-282). Selon lui, « une situation suscitant notre émotion nous poussera à agir pour l'affronter ou la traiter. En d'autres termes, les actions émotionnelles se produisent quand les émotions nous motivent à faire des choses » (*Ibid.*, p. 259). Nos émotions prennent ainsi le contrôle et nous poussent à agir ou non en fonction des situations que nous pouvons vivre.

Tcherkassof et Frijda, des spécialistes en psychologie, expliquent qu'après une évaluation complexe très rapide d'une situation, appelée l'« *appraisal*»³⁸, et en fonction de l'intérêt ou du degré de sensibilité d'une personne face à d'un événement (2014, p. 504-505), « si l'événement est évalué comme étant pertinent vis-à-vis d'un intérêt, il suscite une émotion », il produit une « disposition à l'action » ou une « préparation à l'action » (*Ibid.*, p. 507). Nous pouvons donc envisager une action dans un premier temps qui se réalisera ou non. Plusieurs dispositions à l'action (déclenchées par différentes émotions) peuvent se produire simultanément (crier et fuir par exemple face à une situation de danger), s'inhiber ou devenir plus intenses et elles sont constituées en partie par des images mentales mais aussi par « des activations neuronales qui peuvent durer jusqu'au moment où l'action se déploie » (*Ibid.*, p. 508).

Tcherkassof et Frijda expliquent que les émotions peuvent aussi déclencher des actions impulsives qui ne sont pas initiées ou précédées d'un plan. « Elles ne sont pas délibérées. Elles ont néanmoins une direction » dont l'issue est « déterminée par l'évaluation inconsciente de l'événement » et leur déclenchement varie selon l'humeur, l'événement auquel un individu est confronté ainsi que selon ses expériences émotionnelles antérieures (*Ibid.*, p. 510). Ces réactions ne sont pas toujours conscientes. D'après LeDoux (2003), elles se passent de manière

³⁸ En français : évaluation.

automatique et ce n'est qu'ultérieurement que nous remarquons un fort battement de cœur, après avoir eu peur par exemple.

L'émotion peut également nous inhiber et nous empêcher d'agir :

lorsque les moteurs de l'individu sont inhibés, on observe une interférence dans l'expérience émotionnelle et dans le traitement de l'information émotionnelle (Niedenthal, 2007). Dans cette perspective, les ressentis émotionnels sont les perceptions de ces dispositions à l'action, c'est-à-dire les perceptions de l'engagement dynamique du corps (sa préparation à l'action) dans l'interaction avec les objets. Plus précisément, l'expérience phénoménologique d'une émotion est la perception cinesthésique, la perception de son corps mobilisé en vue de modifier, d'une certaine façon, la relation sujet-objet, la perception de la mobilisation du corps en vue d'une certaine action vis-à-vis de l'objet. (*Ibid.*, p. 516)

Quand nous nous trouvons face à un danger, bien que nous souhaitions fuir, nous pouvons être pétrifié par notre peur et ne pas pouvoir décider de le faire. La peur peut dans certaines situations tétaniser un apprenant qui voudrait répondre à la question d'un enseignant, il ressent alors une émotion qui l'amène à envisager différentes actions possibles telles que répondre, ne pas répondre, fuir le regard de ses camarades ou les chercher des yeux pour avoir de l'aide, baisser la tête, etc.

Tchekassof et Frijda ajoutent que pour qu'une action ou un « mouvement intentionnel spontané » se produisent, « l'expérience consciente des émotions » est primordiale puisque si nous sommes face à des « stimuli agréables ou intéressants, des actions pour augmenter leur réception sont produites » (*Ibid.*, p. 520). Voici quelques caractéristiques de ces actions qui sont loin d'être inutiles :

[Elles] sont nommées « mouvements d'acceptation » (Frijda, 1986). Elles forment ou renforcent un lien affectif et une inclination à retourner à l'interaction. [...] Ces enrichissements d'information dans la mémoire ou le souvenir – et les sentiments donc – trouvent probablement leur base dans la récurrence d'activités neurales dans les mêmes réseaux de neurones. (*Ibid.*)

Ainsi, si on ne ressentait pas de plaisir en faisant certaines activités, nous ne rechercherions pas à réaliser certaines activités qui en procurent (*Ibid.*).

Si on considère ce qu'expliquent Tchekassof et Frijda et que nous l'envisageons dans des dispositifs pédagogiques, certaines émotions ont alors un impact sur l'action ou l'inaction des apprenants. Une question à laquelle un apprenant ne sait pas répondre, par exemple, peut faire émerger de l'anxiété avec une émotion de peur ou de frustration (Arnold, 2006) et amener cet

apprenant à mettre en place des stratégies de défense, telles que le fait de rester silencieux. Lors de séances ultérieures, cet apprenant ayant plus ou moins consciemment le souvenir de cette situation et de l'émotion qui y est liée (cf. 2.1.1 et 2.1.2) peut chercher à échapper à ce type de situation en mettant en place des stratégies pour éviter de répondre car il n'a pas une assez bonne estime de lui-même ou de ses compétences (Arnold, 2006) et ainsi éviter de se retrouver en zone de rupture (à cause de souvenirs d'activités trop complexes qui n'entraînent pas la mobilisation de l'apprenant ou qui feraient émerger des émotions qui les bloqueraient)³⁹.

3.3. Émotions et médiation dans un dispositif d'enseignement-apprentissage

Les apprenants et l'enseignant prennent place dans le contexte d'une société pluriculturelle qu'est le dispositif pédagogique de langue additionnelle, dans lequel on trouve différents environnements culturels (Mesquita et Leu, 2007). D'après Puren, il faut dans une société :

des comportements qui soient acceptables par tous. On ne peut pas obliger les gens à s'aimer les uns les autres. On ne peut pas obliger les gens à aller communiquer les uns avec les autres d'une culture à l'autre. Par contre, une société peut exiger que tous ses citoyens aient un comportement acceptable par tous. (H. S., 2009)

Ceci est également le cas dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de langue additionnelle, puisque dans celui-ci, chaque personne présente vient avec son vécu teinté d'émotions et marqué par les environnements socioculturels dans lesquels elle a évolué. Malgré cela, chaque individu a un profil plurilingue qui lui est propre, c'est-à-dire la capacité d'utiliser différentes langues à différents niveaux et selon différentes situations (nous présenterons plus en détail sur cette notion, cf. 2^e partie 4.2), et doit travailler avec les autres dans un nouvel environnement. Dans une société, dans un « environnement de référence » tel qu'un dispositif pédagogique par exemple, la question de la médiation (Aden, 2013) semble par conséquent essentielle pour que les acteurs présents puissent « cohabiter » et « travailler ensemble » (Puren, 2009). Il revient à l'enseignant de jouer le rôle de médiateur pour aider les apprenants à entrer de la meilleure façon dans ces nouveaux milieux en les aidant à développer leur « compétence multiculturelle » et leur « compétence du co-culturel » (*Ibid.*), puisque, grâce à une bonne maîtrise de celles-ci, les apprenants peuvent davantage interagir et agir avec leurs pairs.

³⁹ La zone proximale de développement, http://ses.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notion_zpd.pdf (D'après les recherches sur la ZDP d'Orsolini *et al.* (2006), http://ses.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notion_zpd.pdf, consulté le 12/02/2021.

En outre, étant donné que « les émotions et les sentiments sont parties prenantes de ce que nous sommes, personnellement et socialement parlant » (Damasio, 2003, p. 274), il convient alors à l'enseignant de tenir compte de la dimension affective dans sa médiation. D'ailleurs Stervick dit que « le succès [dans l'apprentissage de la langue] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes dans la classe » (Stervick, 1980, p. 4). Il conviendrait alors pour un enseignant d'organiser ses dispositifs en fonction de la personnalité de ses apprenants puisque « les besoins et les souhaits des êtres humains varient considérablement selon leur personnalité, leur curiosité, les circonstances socioculturelles dans lesquelles ils sont pris, et même le moment où ils vivent » (Damasio, 2003, p. 275). Ainsi, en tenant compte de ces différents facteurs liés à la personnalité des apprenants, l'enseignant peut mieux appréhender les émotions qui pourraient émerger quand ceux-ci pratiquent des activités langagières, puisque certaines émotions dites « négatives », telles que l'ennui, le doute de soi, l'embarras ou la peur ou l'anxiété, dont le degré est déterminé par le filtre affectif des apprenants (Krashen, 1982), peuvent parfois entraver leurs progrès (Dewaele *et al.*, 2017 ; Arnold, 2006).

3.4. Les Japonais et les émotions

Notre RI se base sur l'observation de l'expression des émotions chez des apprenants japonais par un enseignant français. Bien que certaines émotions aient un caractère universel pour certains chercheurs comme Ekman (1992), il est nécessaire de s'intéresser à la façon dont les Japonais peuvent percevoir des émotions ou les exprimer et de considérer l'influence des normes sociales ou des environnements culturels.

3.4.1. L'influence des environnements culturels et sociaux sur les émotions

Selon les environnements socioculturels, nous n'avons pas tous la même façon de percevoir et de comprendre les émotions de ceux qui nous entourent. D'après différentes recherches d'Ekman (Hapel, 2012), il est possible d'observer des émotions chez une personne (telles que la peur, la surprise, la joie ou la frustration par exemple) en fonction de ce qu'elle exprime physiquement sur son visage et de les organiser selon une classification que nous proposerons ultérieurement (cf. 6.1). En outre, selon le contexte dans lequel un individu se trouve (les personnes avec qui elle est, le lieu, le moment, etc.) et en fonction de son vécu et de ses références socioculturelles (françaises ou japonaises par exemple) il est difficile d'observer ce qui se passe chez une autre personne de la même manière. De nombreuses études présentent

des résultats qui montrent que, pour certaines personnes, le contexte ou le milieu peuvent influencer leur perception (Masuda *et al.*, 2008 ; Mesquita et Leu, 2007).

Pour des chercheurs qui tiennent compte de l'affect, il est nécessaire d'examiner également, de façon détaillée et critique, l'influence des environnements culturels (Shaules, 2015). En effet, ces environnements font partie de la personnalité d'un individu d'un point de vue biologique puisque notre organisme évolue dans et « agit sur l'environnement par le biais de mouvements de tout le corps, des membres, ainsi que de l'appareil vocal » (Damasio, 2010b, p. 132), mais également d'un point de vue psychologique (Shaules, 2015 ; Mesquita et Leu, 2007). C'est aussi à travers différents milieux et avec eux que nous expérimentons le monde, que nous vivons nos expériences au monde. Ils influencent notre attention, nos perceptions et l'expression de nos sentiments (Masuda *et al.*, 2008) et Damasio ajoute que « les émotions constituent le moyen naturel pour le cerveau et l'esprit d'évaluer l'environnement à l'intérieur et hors de l'organisme, et de répondre de façon adéquate et adaptée » (2003, p. 62).

Certains environnements socioculturels sont considérés par des chercheurs en psychologie sociale comme étant collectivistes, ce qui est le cas du Japon (Niedenthal *et al.*, 2008). Par collectiviste, il faut comprendre qu'il s'agit d'environnements culturels dans lesquels « les valeurs importantes concernant les relations, l'identité, le pouvoir et l'ambition impliquent le groupe » (*Ibid.*, p. 319), où les besoins du groupe sont mis en avant contre ceux de l'individu et où hiérarchie, statuts et relations sont extrêmement normés et organisés. Dans ce type de milieu, « le soi est défini par son appartenance à un groupe social » (*Ibid.*, p. 164).

Il existe ainsi différents environnements culturels et ceux que nous pouvons trouver au Japon divergent par certains points de ceux d'autres pays comme la France par exemple (Masuda *et al.*, 2008 ; Mesquita et Leu, 2007 ; Kitayama *et al.*, 2000), mais il est aussi important de tenir compte du contexte social, puisque nos rapports aux autres se distinguent selon les milieux dans lesquels nous évoluons, notamment pour ce qui est de la perception et de l'expression de nos émotions par exemple (Kitayama *et al.*, 2006). D'après certains chercheurs (Masuda *et al.*, 2008 ; Mesquita et Leu, 2007), les Japonais semblent donner une grande importance au contexte et aux relations sociales dans la perception des émotions (Senzaki *et al.*, 2014) et cette perception dépend beaucoup de l'environnement d'un individu et des personnes qui sont autour de lui (Masuda *et al.*, 2008). Concernant l'expression des émotions au Japon :

les normes émotionnelles encouragent les émotions qui indiquent l'interdépendance et qui favorisent des relations harmonieuses, comme par exemple la sympathie, la honte et la

culpabilité, tandis qu'elles prescrivent la dissimulation des émotions pouvant nuire aux rapports avec les autres comme par exemple la fierté ou la colère. (Niedenthal *et al.*, 2008, p. 164)

De plus, dans des cultures collectivistes il est possible de s'attendre à observer davantage de modération émotionnelle car des émotions ou des expressions émotionnelles fortes perturberaient un bon fonctionnement social et les relations intragroupes (*Ibid.*). L'harmonie du groupe est donc mise en avant et certaines émotions seraient cachées pour ne pas être observées par autrui. La pression sociale semble donc être très forte sur les individus.

3.4.2. L'« harmonie émotionnelle » au Japon

3.4.2.1. Le groupe avant l'individu

Au Japon, les émotions et notamment la perception de celles-ci ont une valeur socioculturelle très importante qui permet aux Japonais d'être acceptés dans différents groupes et de pouvoir vivre en société, appartenir à un groupe pouvant être essentiel au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.2). Différentes recherches ont été effectuées concernant la perception des émotions par les Japonais et l'importance des interactions sociales et du contexte social de leur perception émotionnelle (Masuda *et al.*, 2008 ; Mesquita et Leu, 2007), dont une en particulier a retenu notre attention (Masuda *et al.*, 2008). Dans celle-ci, les chercheurs présentaient des images avec un personnage central et d'autres autour de lui, en arrière-plan, avec deux émotions différentes exprimées, telles que dans l'image suivante :



Illustration 2 : Exemple de dessin utilisé dans l'étude de Masuda *et al.* (2008, p. 369)

72 % des Japonais qui ont participé à ces expérimentations (sur un total de 39 participants) tenaient compte de l'émotion des individus dessinés à l'arrière-plan de l'image pour donner celle exprimée par le personnage au-devant de la scène. Dans le cas où la personne du centre affichait une émotion de joie alors que les personnes autour de lui affichaient de la tristesse, la

majorité des Japonais considéraient que le personnage central exprimait les deux émotions. Le contexte semble par conséquent essentiel sur ce que la plupart des participants ont perçu, puisque les émotions observées sur les visages des individus présents en arrière-plan ont influencé une grande partie des Japonais sur leur perception de l'émotion du personnage dessiné au centre de l'image. Bien que ces résultats ne nous autorisent pas à généraliser pour l'ensemble des Japonais, ils nous aident à mieux comprendre comment des Japonais peuvent ressentir les émotions des personnes qui les entourent.

Après avoir vu la façon dont les Japonais peuvent percevoir les émotions, il est alors important de porter notre attention sur l'expression de leurs émotions et de se questionner sur la place qu'elles occupent dans les échanges sociaux.

3.4.2.2. Relations humaines et émotions

Comme nous l'avons vu, la famille et l'éducation (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4) ont une influence qui semble particulière sur les échanges émotionnels entre individus au Japon. Il existe par exemple chez certaines familles une forme de « chantage maternel » affectif de la mère ou la « maman éducatrice » (*kyōiku mama*, cf. 1^{ère} partie, 3.2.3), qui pousse ses enfants à tout faire pour qu'ils réussissent leur scolarité ou atteignent l'excellence (Hall et Hall, 1994). De plus, cela est également lié au concept d'*amae* (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4) qui semble réguler non seulement les relations familiales mais aussi d'autres types de relations humaines de manière verticale au Japon.

D'après Sourisseau (2003), pour conserver l'harmonie dans les relations sociales (cf. 3.4.2.1), « le Japonais n'extériorise pas beaucoup ses sentiments, ni dans ses propos, ni sur son visage » et ce, peu importe le sentiment (2003, p. 19). Pour qu'un individu comprenne ce que ses interlocuteurs ressentent, la communication non verbale a une importance chez les Japonais, notamment grâce à l'observation des expressions du visage (Sourisseau, 2003). Le contexte joue un rôle essentiel dans la communication et ce rôle viendrait de « l'influence du bouddhisme zen (pour lequel la parole est toujours imparfaite et trompeuse), [du] caractère à la fois homogène et hiérarchisé de la société japonaise, et la peur constante de blesser les sentiments d'autrui » (Kunihiro, 1976, p. 270 dans Sourisseau, 2003, p. 20). Au Japon, le contexte dépend de la position sociale d'un individu et des groupes auxquels il appartient et ce contexte « intègre les réseaux d'informations, constitués par la famille, les amis, les collègues, l'environnement social et économique de l'interlocuteur » (Sourisseau, 2003, p. 20). De plus, d'après notre

expérience personnelle, pour comprendre un contexte, des Japonais que nous avons côtoyés nous ont souvent souligné l'importance de « lire l'atmosphère », *kūki wo yomu* (littéralement lire l'air), pour saisir ce que vivent ou ressentent les gens. D'après cette expression japonaise, on peut comprendre une situation sans parler et en prêtant attention à l'atmosphère du moment. Cependant, cette « lecture de l'air » n'est pas toujours évidente pour un étranger qui ne connaît pas tous les codes pour déchiffrer les environnements socioculturels japonais.

Les environnements socioculturels dans lesquels évoluent et interagissent les Japonais influent sur leur comportement. Cependant, malgré le fait que les environnements familiaux, l'école et la pression sociale puissent être très pesants (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4.2), il est possible d'observer dans différents types de contextes (politiques, sportifs, éducatifs, etc.) des Japonais et des Japonaises manifestant différents types d'émotions et des intensités d'expression émotive à des degrés variés. Lors de manifestations sportives par exemple, la joie ou la tristesse semblent très intenses chez le public et les joueurs⁴⁰. De plus, depuis les années 90, « l'anxiété refoulée de adolescents se transforme en agressivité envers toutes les incarnations de l'autorité » et cette révolte se fait contre les individus mais aussi contre le système japonais (Hall et Hall, 1994, p. 78). Ainsi, certains jeunes Japonais semblent manifester de la colère et l'exprimer physiquement contre leur environnement socioculturel, bien que cette émotion soit l'une de celles que les Japonais ne montrent généralement pas pour conserver l'harmonie émotive des groupes dans lesquels ils évoluent, ce que nous exposerons dans les deux sous-parties suivantes.

3.4.2.3. Placer autrui dans de bonnes dispositions émotives

Doi (1988) raconte le stress qu'a pu engendrer une situation qu'il a vécue aux États-Unis pour le Japonais qu'il était. Cet environnement socio-culturel qu'il ne connaissait pas a influencé son ressenti, a connoté ses souvenirs et a donc marqué son histoire personnelle.

Au Japon, il existe ce qu'on appelle l'*omotenashi* que l'on peut traduire par hospitalité japonaise et qui peut être expliqué comme le fait de fournir un service parfait à un invité (que l'on reçoit chez soi ou dans son pays, dans sa ville, etc.). Si nous reprenons la notion de la théorie de l'esprit, cela revient à dire qu'au Japon, on essaye d'anticiper et de tenir compte des besoins, des émotions et des sentiments des autres sans qu'ils n'aient à dire quoi que ce soit (Sourisseau, 2003).

⁴⁰ Résumé du match de rugby Japon-Écosse de la coupe du monde 2019 au Japon, <https://www.youtube.com/watch?v=eZA0AnSdbBI>, consulté le 20/06/2020.

De plus, les Japonais peuvent changer de comportement émotionnel en fonction des personnes qui sont présentes dans leur environnement et ils peuvent être plus ou moins expressifs, en utilisant « deux attitudes différentes quand ils s'expriment, le *tatemaie* et le *honno* » (*Ibid.*, p. 92). Le premier terme désigne une « version officielle élaborée par [et pour] le groupe » et le second caractérise « ce qui est réellement pensé ou ressenti par le sujet et exprimé en privé » (Yatabe, 1994, p. 144-145). L'harmonie est souvent recherchée pour éviter de froisser la personne avec qui on parle, c'est l'*omoiyari* :

un mode intuitif de communication qui contribue à la recherche permanente du consensus, de l'harmonie. Il se manifeste tout d'abord par une anticipation et une prise en compte des besoins des autres (en cela il est très proche de l'*amae*), puis par différents procédés linguistiques comme la retenue dans la manifestation de ses opinions, de ses désaccords. (Sourisseau, 2003, p. 97)

D'après Niedenthal, Krauth-Gruber, et Ric :

En raison de cette façon de penser l'interaction sociale [la recherche de l'harmonie], certaines émotions positives, comme la sympathie et le respect, et des émotions négatives, comme la culpabilité et la honte, deviennent partie intégrante du modèle culturel asiatique des émotions. En d'autres termes, le modèle des émotions inclus des interprétations ancrées dans les valeurs fondamentales et des significations fréquemment impliquées, et établit donc la prévalence de certaines émotions. Ces dernières ont été appelées *émotions socialement engageantes* (Kitayama *et al.*, 2004). (2008, p. 325)

Pour montrer à leur interlocuteur leur attention à leurs propos et pour l'« encourager à continuer [de parler], les Japonais sont particulièrement prodigues en [termes] régulateurs » ou *aizuchi*, « tels que *Ee* [pour notamment exprimer la surprise, la joie ou la colère, sincères ou non, ou encore pour signifier une approbation ou une affirmation], *Hai* (oui), *Soo, desune* [n'est-ce pas ou en effet], *Soo desuka* (vraiment ?) » (Sourisseau, 2003). Ils en produisent toutes les deux à trois secondes. D'une perspective affective, ces termes « maintiennent la cohésion entre les interlocuteurs de la même manière que les regards entre les occidentaux » et il en résulte que les « Japonais se sentent mal à l'aise quand leur interlocuteur reste silencieux sans donner de *aizuchi* » (*Ibid.*, p. 97-98). Ces termes régulateurs permettent aux Japonais d'assurer une forme de sécurité affective dans leurs échanges verbaux.

Les *aizuchi* font partie des différents codes utilisés au Japon qui sont essentiels lors d'échanges communicatifs. Il en existe d'autres tels que « la convergence » que les Japonais utilisent lors de débats par exemple et quand ils ont des désaccords. Ils n'expriment alors pas directement un

refus et ne cherchent pas à convaincre l'autre, car « la négociation est fondée sur l'attention favorable portée à l'autre, grâce à la volonté de la convergence émotionnelle. On retrouve la notion [...] d'empathie ou *omoiyari* » (*Ibid.*, p. 101-102). Ainsi, le risque de conflit est réduit. Les Japonais ont alors tendance « à minimiser leurs sentiments et leur opinion » pour préserver l'harmonie et éviter la confrontation (*Ibid.*, p. 99). Le conflit n'est pourtant pas inexistant au Japon et dans certains contextes ou certains environnements, les Japonais peuvent débattre de manière très virulente et parfois physiquement, comme on a pu l'observer lorsque la télévision retransmet certains débats de la diète japonaise (l'équivalent de l'Assemblée nationale en France)⁴¹, bien que cela soit rare et que pour certains cela fasse aussi partie d'une théâtralisation du jeu politique nippon.

3.4.2.4. Expression émotionnelle des Japonais

Dans leur expression émotionnelle, le stéréotype de l'impassibilité faciale des Japonais a souvent été reproduit comme on peut le voir sur l'illustration 3 ci-dessous :



Illustration 3 : Caricature de Cabu (Cabu et Tournebise, 1993, p. 31-32)

Plutôt que de parler de visage inexpressif, Sourisseau préfère parler de retenue dans les comportements non verbaux (2003). Elle explique qu'au Japon, les gens « n'expriment pas leurs sentiments par de grands gestes. Ils préfèrent la discrétion dans tous leurs comportements communicatifs » (*Ibid.*, p. 105-106). En général, les Japonais évitent de montrer ce qu'ils ressentent de manière très expressive dans les espaces publics et il n'est pas correct de le faire dans certains endroits. Certes, les Japonais paraissent parfois peu expressifs au regard de nos

⁴¹ Scène de bagarre s'étant passée au Parlement japonais, <https://m.youtube.com/watch?v=8uVxit75ie0>, consulté le 01/09/2021.

critères occidentaux, cependant, comme nous l'avons dit en amont, depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, les jeunes montrent des émotions (Hall et Hall, 1994) que leurs aînés ne manifestaient pas pour conserver l'« harmonie émotionnelle », notamment dans leurs relations sociales.

Concernant leur expression émotionnelle, les Japonais utilisent le sourire et ce, non seulement pour exprimer de la joie mais aussi lorsqu'ils ressentent des émotions telles que « la tristesse, la honte, l'embarras, le découragement ou lorsque l'on se trouve dans une situation pénible » (Sourisseau, 2003, p. 105).

Sourisseau précise que :

Le sourire fait partie de la politesse. Pour être traité en adulte dans la société japonaise, on doit pouvoir cacher douleur et chagrin derrière un sourire. On appelle cette attitude : « *Kao dé waratté kokoro dé naku* » (un sourire sur le visage, des larmes dans le cœur). D'une part, la pudeur s'attache essentiellement à contrôler les émotions. D'autre part, le sourire donne un visage agréable à tout le monde et représente ainsi une preuve de sagesse qui démontre le souci des Japonais de maîtriser leurs sentiments personnels pour mieux faire fonctionner le système collectif dans l'harmonie en évitant le conflit. (*Ibid.*)

Le sourire semble donc être employé pour « masquer » par une joie apparente ses véritables émotions ou sentiments. Cependant, il est important d'ajouter que même dans d'autres environnements culturels et sociaux, comme en France, un sourire peut être l'expression d'un sentiment de gêne ou de colère. Après une mauvaise plaisanterie, on peut sourire pour ne pas froisser un ami, pour contrôler sa colère et son emportement, on peut masquer son émotion par un sourire crispé, etc.

Quand on s'intéresse à l'observation des émotions chez des apprenants japonais, savoir comment ils peuvent percevoir ou exprimer leurs émotions et connaître l'influence qu'ont leurs environnements socioculturels sur leur affect sont des facteurs qui peuvent aider les chercheurs à mieux étudier les comportements. Pourtant, bien que des modèles existent et placent les individus dans différentes catégories, il convient de rappeler que tous les individus ont une personnalité qui leur est propre et qu'ils se sont construits grâce à leurs expériences personnelles. Dans nos dispositifs d'enseignement-apprentissage, tous les apprenants japonais n'ont pas le même comportement émotionnel et les enseignants peuvent observer différentes émotions sur leur visage. C'est pour cette raison que dans la partie suivante, nous allons parler de la complexité des individus et de leur pluralité.

4. L'apprenant, un individu pluriel

4.1. De la complexité des individus

Chaque individu est particulier. Même au sein d'un même pays, le comportement des habitants n'est pas homogène car il existe des différences sociales, éducatives, régionales, etc. En outre, comme nous l'avons écrit précédemment, chaque personne vit ses propres expériences (Damasio, 2010b).

De plus, selon Lahire (2014), chaque individu a différents rôles sociaux au cours de sa vie. Lahire explique que :

Dans les sociétés contemporaines, [...] les sphères d'activité, les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciés, et les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables. Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des modèles en opposition radicale les uns aux autres. Entre la famille, l'école, les groupes d'amis, les clubs ou associations, les médias... les enfants sont de plus en plus confrontés à des situations disparates, concurrentes. (2014, p. 83)

Un individu peut par conséquent avoir une perception différente des situations ou des environnements qu'il fréquente. En didactique des langues également, les apprenants vivent, dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage, des expériences culturelles individuelles qui dépendent elles-mêmes de différents projets inhérents à chaque apprenant, qui a des motivations personnelles (Beacco, 2018, p. 18-19). De plus, dans un même dispositif pédagogique, les apprenants ont vécu des expériences singulières à travers l'étude d'autres langues ou de voyages. Lahire explique que « l'hétérogénéité est toujours présente » dans les milieux où un individu se situe tel que nos environnements familiaux (2014, p. 85). Dans le milieu familial, les parents peuvent par exemple donner plus d'importance à l'« amusement » ou à l'« effort scolaire ». Le choix et les actions des parents dépendent de leur sensibilité pour « ce qui touche l'école et [d']une autre [sensibilité] qui y est moins attachée » (*Ibid.*). Leurs préférences sont liées en partie aux souvenirs de leur vécu scolaire. Cela marque les expériences d'un enfant qui « incorpore une série d'expériences sociales dans la plus grande dépendance socio-affective à l'égard des adultes » (*Ibid.*). Comme nous l'avons déjà écrit (cf. 2.1.2), nos émotions et nos sentiments affectent nos souvenirs et notre vécu dans des milieux variés tels que dans l'environnement familial, mais aussi dans les dispositifs pédagogiques de langues additionnelles où les apprenants sont amenés à agir pour développer leurs compétences langagières à travers différentes expériences plus ou moins agréables. Comme le rappellent

Arnold et Douglas Brown (2005), il est alors essentiel de mettre en place des dispositifs pédagogiques avec une forte sécurité affective. En proposant de tels environnements d'apprentissage, les apprenants se sentent soutenus et mis en valeur (*Ibid.*), ils passent plus facilement à l'action pour réaliser les activités proposées par l'enseignant. Il est par conséquent important de tenir compte de la personnalité des apprenants pour mieux comprendre leurs actions puisque nous sommes en effet qui nous sommes, nous vivons et nous évoluons par l'action (Lahire, 2011).

4.2. Plurilinguisme et pluriculturalité

Un apprenant est une personne plurielle dont la personnalité s'est construite grâce à ses expériences, notamment au moyen de l'éducation comme par l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. Nous présenterons donc dans cette sous-partie les notions de plurilinguisme et de pluriculturalité, puisque les étudiants japonais sont susceptibles d'avoir un profil plurilingue et pluriculturel, que ce soit grâce à leur apprentissage d'une ou plusieurs langues additionnelles, aux divers environnements culturels (local, national, familial ou encore international) où ils ont évolué ou évoluent, et aux voyages ou séjours à l'étranger qu'ils ont pu réaliser.

D'après Dervin (2011) et Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), une personne n'est pas figée dans une culture, elle est le produit de ses actions et de ses expériences vécues, ainsi que des affects qui ont marqué celles-ci. L'apprentissage des langues est vu d'après Beacco (2018) comme un vecteur aidant au développement individuel et à la construction d'une identité pluriculturelle. Il explique que dans la Rome antique « la culture ne pense pas son identité comme une essence originelle à conserver, à définir ou à retrouver : l'identité romaine, au contraire, apparaîtra comme une dynamique active, qui produit simultanément deux composantes – latine et grecque – sans cesse construites et déconstruites » (*Ibid.*, 2018, p. 26). Chez les apprenants, un processus identique s'opère dans la construction, la destruction et la reconstruction de leurs compétences et de leurs connaissances linguistiques et culturelles. Comme l'écrit Bensa, « tout est appris, réinterprété, réévalué » (2010, p. 48).

Aujourd'hui, la plupart des individus sont plus ou moins pluriculturels puisqu'avec l'internationalisation des échanges, Internet ou la télévision, ils sont déjà au contact d'environnements culturels différents qui ne s'arrêtent pas à la frontière des pays. Cependant dans un même pays ou dans une même région certaines références sociales ou culturelles peuvent différer, du fait que nous n'avons pas tous le même niveau de vie, le même environnement géographique ou que des traditions régionales existent par exemple.

Dans les universités japonaises, les étudiants peuvent venir de certaines régions japonaises où la culture locale est forte. Même si la culture japonaise dominante reste très marquée car enseignée dans les écoles, il reste un grand nombre de « sous-culture [qui] peu[ven]t être représentée[s] comme un art de vivre avec des pratiques et des moyens différents de la culture dominante » (Raynal et Ferguson, 2008, p. 80) et différents éléments peuvent y être inclus tels que les classes sociales, les religions, les langues ou les dialectes locaux ou régionaux (les *hōgen* en japonais tels que le *kansai-ben*, le *osaka-ben*, le *hiroshima-ben*, le *nagasaki-ben*, etc.⁴²). La pluriculturalité des apprenants vient donc non seulement de leurs expériences avec d'autres langues et cultures étrangères, mais aussi de leurs environnements culturels locaux, sociaux et également familiaux.

À la pluriculturalité d'un individu s'ajoute son (éventuel) plurilinguisme avec lequel il construit également son identité. En s'appuyant sur le travail du Conseil de l'Europe (2001), Narcy-Combes et Narcy-Combes le définissent comme :

la capacité qu'a un individu, considéré comme acteur social, d'utiliser les langues de son répertoire à des fins de communication et de prendre part à des interactions interculturelles, dans lesquelles il possède des compétences et une expérience, à des degrés divers, en plusieurs langues et plusieurs cultures. Cette compétence n'est pas considérée comme la juxtaposition de compétences distinctes, mais comme l'existence d'une compétence complexe sur laquelle l'utilisateur peut s'appuyer. (2019, p. 101)

4.3. Fonctionnement translangagier et comportement transculturel

Lorsqu'une personne doit utiliser plusieurs langues dans une interaction, elle peut être amenée à devoir alterner les codes de ces langues et des références culturelles peuvent également entrer en jeu pendant les échanges puisque langue et culture co-évoluent (cf. 2^e partie, 1.2). Un apprenant japonais peut par exemple chercher à parler en français en s'appuyant sur sa langue initiale, le japonais, ou sur les autres langues additionnelles qu'il étudie, et également adapter son comportement d'un point de vue socioculturel en fonction de ses interlocuteurs. Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) parlent alors de fonctionnement translangagier et de comportements transculturels, deux notions qui sont liées.

⁴² Ici « *ben* » signifie « dialecte de » en japonais.

D'après eux, le fonctionnement translangagier (traduit de l'anglais *translanguaging*) « correspond aux pratiques linguistiques complexes des individus et des communautés plurilingues et aux approches pédagogiques favorisant les pratiques langagières adéquates » (*Ibid.*, p. 107-108). Ils ajoutent que le fonctionnement translangagier :

n'est pas le reflet d'un état intermédiaire du code employé entre la langue de départ et la langue cible comme l'interlangue (Py, 1991), il témoigne d'une évolution théorique où la gestion de l'ensemble des codes est vu comme le fait de réseaux non séparés (Lüdi, 2004). (*Ibid.*, p. 108)

Les résultats de la recherche sur le plurilinguisme amènent à penser que, dans leur production langagière, les interlocuteurs peuvent :

passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun d'entre eux faisant usage de sa capacité d'expression dans une langue et de compréhension dans une autre. Ils peuvent également suivre un mode unilingue (Grosjean, 2008), pas nécessairement uniculturel par contre, ajouterons-nous. (Narcy-Combes J-P., 2018, p. 59)

Narcy-Combes et Narcy-Combes expliquent, en se basant sur Halliday (1993), que « langue et culture(s) évoluent indissociablement » (2019, p. 152), ce qui correspond à la relation transductive « langue/cultures et contenus » que nous avons présentée auparavant (cf., 1.2). Au contenu, ces deux chercheurs associent l'action car ces deux éléments ne peuvent pas être dissociés. Ils poursuivent en expliquant l'importance « de permettre aux humains d'accéder et de comprendre les us et coutumes des groupes qu'ils rejoignent. La réflexion se complexifie quand un individu appartient ou a appartenu à des contextes culturellement très différents » (*Ibid.*). Concernant la relation à l'altérité, Beacco (2018), explique également l'importance d'aider l'autre à comprendre. Il pourrait être essentiel de tenir compte des comportements transculturels des apprenants. Par transculturel, il faut entendre d'après Baena (dans Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019) le fait qu'un individu a un vécu pluriculturel qui a affecté son comportement ainsi que ses pensées, et ce de manière dynamique, « qui nous [les individus] conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la "pensée" mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée qui l'amènerait à interpréter » (Chaplier et Narcy-Combes, 2020). Ainsi, les comportements transculturels influencent la construction et le comportement des apprenants au moyen de différents types de médias : musique, mangas, cinéma, modes vestimentaires, alimentation, etc. (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Dervin, 2011). Dervin ajoute que les comportements, ainsi que les discours concernant les

langues, les identités ou les cultures sont des constructions personnelles qui sont instables et liées à un moment T, d'où un individu pluriel (Lahire, 2011). Ces constructions personnelles évoluent en fonction des expériences que chaque personne vit, notamment lorsqu'elle se retrouve dans des environnements variés. Narcy-Combes et Narcy Combes rejoignent Puren (2002) qui s'intéresse à la co-construction culturelle car elle « dépend de phénomènes qui relèveraient des comportements transculturels » des personnes (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 154). Moore (2010) précise que tous ces phénomènes « sont vécus de façon mobile, fluide et interconnectée » que ce soit concernant « les relations sociales, les structures du savoir et les réseaux de pouvoir » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 154). Narcy-Combes et Narcy-Combes ajoutent que s'intéresser à l'influence des expériences transculturelles permet d'étudier comment se comportent et se construisent des individus en fonction de leur vécu. Dans la continuité de Dervin, Chaplier et Narcy-Combes avancent que « les individus vivent des expériences pluriculturelles mais réagissent transculturellement, c'est-à-dire que leurs comportements sont en quelque sorte métissés en fonction de leurs émotions et de leurs interprétations des situations » (2021).

Tous les éléments culturels des apprenants dépendent donc des connexions entre les différents environnements sur lesquels ils ont construit leur personnalité grâce à leurs expériences. Ils résultent aussi des interactions sociales qu'ils entretiennent avec leurs camarades et qui vont les aider ou les bloquer dans le développement ou la construction de leur langue additionnelle.

Ces connections découlent des interactions externes mais aussi internes (qui sont influencées par notre vécu), celles qu'une personne vit en elle-même, dans son organisme (Varela, 1996). Nous devons donc nous adapter à notre environnement ou l'adapter à nos besoins pour pouvoir y évoluer en organisant ou réorganisant nos actions.

5. L'énaction

5.1. La cognition incarnée : l'énaction

Depuis le milieu des années 90, des chercheurs mettent en avant une version incarnée de la cognition : l'énaction⁴³ (Aden, 2017 ; Varela, 1996). D'après Varela, l'énaction est basée sur

⁴³ Le terme « énaction » est un néologisme créé en anglais à partir du verbe *to enact* qui signifie « susciter », « faire surgir » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 29). Varela écrit le mot « enaction », mais certains auteurs comme Masciotra, Roth et Morel l'écrivent « énaction ». Pour notre recherche, nous avons choisi d'écrire le terme comme Masciotra et ses collègues.

l'autopoïèse, un phénomène qui « désigne le processus adaptatif d'une cellule vivante à un milieu donné » (Pelissero, 2019, p. 160). Le but est que la cellule puisse survivre dans son environnement en s'adaptant, en se réorganisant de manière complète ou partielle. Pelissero ajoute que cette adaptation :

modifie aussi le milieu hôte qui se trouve alors comme « complété ». Cette modification du milieu hôte est rendue possible par la capacité de celui-ci à s'adapter à un environnement, en somme par sa capacité à l'« accueillir ». Dans le cas contraire on parlera de « milieu hostile ». (*Ibid.*)

Ainsi, en évaluant des situations, notre organisme va pouvoir agir et s'adapter à celles-ci, s'il en a les moyens.

D'après Aden (2017), la collaboration de tout notre organisme est nécessaire quand les sens d'une personne entrent en jeu. Elle explique, à la suite de Maturana et Varela :

il faut [...] briser l'image d'une fonction cognitive basée dans le cerveau. [...] Ainsi, toute forme de mentalisation est incorporée (*embodied*) dans la mesure où le cerveau est une partie du corps dont l'activité est intrinsèquement liée à l'action du corps propre dans un environnement donné : « il nous est impossible de séparer l'histoire de nos actions - biologiques et sociales – de la façon dont le monde nous apparaît » (Maturana et Varela, 1994 : 9). (*Ibid.*, p. 5-6)

Narcy-Combes et Narcy-Combes rappellent qu'« une cognition n'est pas la représentation d'un monde pré-donné, mais la conception conjointe d'un monde et d'un esprit à partir de ce que vit un individu, cependant le monde reste dans l'individu » (2019, p. 160). De plus, « le monde que nous construisons dépend de nos perceptions et nos facultés cognitives sont le résultat de notre vécu et de nos expériences et ne peuvent échapper aux phénomènes neurophysiologiques » (*Ibid.*). Il est donc essentiel de tenir compte des expériences des apprenants et de leur vécu, de leur personnalité donc, puisqu'ils vont se baser sur ces éléments pour progresser dans leur développement langagier.

5.2. Énaction, émotions et environnement

D'après Varela (1996), en considérant un paradigme éactif du fonctionnement de l'organisme, le chercheur considère le « contexte immédiat [dans lequel se trouve un individu] et les effets de l'historique biologique et culturel sur la cognition et sur l'action » (*Ibid.*, p. 119). Notre

environnement joue donc un rôle majeur sur notre fonctionnement cognitif, sur nos actes et donc également sur nos capacités langagières.

Pour Aden :

les langues, qui se sont développées à partir de la capacité à « langager », ont permis aux humains de développer un système neuronal capable de simuler et de s'observer en train d'agir et en faisant cela, de changer la configuration de l'espace et du temps puisque la langue permet de se projeter là où on n'est pas, de développer les formes de mémoires, notamment corporelle et épisodique. Les études en neurosciences ont également confirmé que les humains peuvent comprendre les états mentaux d'autrui (désirs, intentions, croyances) au travers de leur présence corporelle (mécanismes d'empathie). (2017, p. 6)

Nous retrouvons ici la théorie de l'esprit évoquée précédemment (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Berthoz, 2015). Langage, cognition et émotions ont un lien essentiel dans le développement et la construction des langues chez une personne et ces trois éléments sont interreliés et interdépendants.

Ainsi, si on considère une vision de la cognition incorporée ou incarnée, il est crucial d'être conscient que d'un point de vue cognitif, chaque élément constituant l'organisme agit localement (dans les cellules), mais aussi en interaction avec les autres parties dudit organisme et avec l'environnement externe au corps (Varela *et al.*, 1993). Le développement des compétences langagières se réalise grâce aux interactions des neurones qui construisent des connexions dans l'organisme, mais aussi au moyen des échanges verbaux qu'une personne a avec les personnes présentes dans les dispositifs pédagogiques. La construction de nos capacités langagières ne se limite pas à la mémorisation d'une liste de vocabulaire ou d'une règle de grammaire (Masciotra *et al.*, 2008). Communiquer en langue étrangère ne se résume pas à la maîtrise d'une liste de mots ou d'expressions.

De plus, s'intéresser uniquement au fonctionnement cognitif d'une personne ne suffit pas pour comprendre son comportement. Comme nous l'avons expliqué, les émotions jouent un rôle crucial dans le développement des capacités langagières et il est en effet essentiel d'être attentif à l'affect des apprenants (Agaësse, 2018, 2017 ; Arnold, 2006 ; Krashen, 1982) ainsi qu'à l'influence qu'a celui-ci sur leur raisonnement (Damasio, 2010b) et leur comportement, sur leurs actions, et également sur leur développement langagier. À tous ces éléments, il convient d'ajouter l'historique individuel des apprenants (Aden, 2017 ; Shaules, 2015 ; Damasio, 2010b ;

Masciotra *et al.*, 2008 ; Varela *et al.*, 1993) et les environnements culturels et sociaux de ces derniers (Mesquita et Leu, 2007 ; Shaules, 2007, 2015).

Le développement langagier d'un apprenant est alors à considérer comme une expérience active (il construit ses connaissances et ses compétences dans l'action), plus ou moins personnelle et partagée (avec ses camarades de classe, l'enseignant, ses amis, etc.), dans laquelle l'apprenant engage tout son être et son organisme, dans un milieu socioculturel particulier (les espaces des dispositifs d'enseignement-apprentissage ou le pays dans lequel il se trouve) et donc avec ses expériences émotionnelles (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Aden, 2017 ; Masciotra *et al.*, 2008).

5.3. Une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage

Tenir compte de la personnalité et des émotions des apprenants est alors essentiel, si nous considérons le développement langagier dans une perspective éactive. Pour un enseignant, « partir de formes de littéracies plus proches de l'environnement socioculturel des apprenants favorise l'accès à la compétence académique. L'hypothèse est que, parce que les apprenants partent de ce qu'ils savent, la déstabilisation et le rejet peuvent être évités » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 118). Germain (2017) va dans le même sens concernant l'importance pour un enseignant de partir de ce que connaissent les apprenants et de les amener à partager leur vécu. Narcy-Combes et Narcy-Combes ajoutent que, si un enseignant donne du sens à leur environnement ou aide les apprenants à le comprendre pour qu'il leur devienne familier, ils pourront « s'adapter progressivement aux attentes éducatives et sociales qu'ils pourront alors comprendre et accepter » (2019, p. 118). Ils pourront alors s'engager psychologiquement et corporellement dans leur développement langagier et dans les activités proposées par les enseignants.

Aden rappelle que :

l'éaction n'est pas une théorie du langage, c'est un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi. C'est par le langage que nous co-crédons en permanence ce monde que nous habitons. Le langage ne se réduit pas aux langues, mais à l'intérieur du langage, les langues orales et écrites reflètent le niveau de précision et d'abstraction totalement unique dont notre espèce est capable ainsi que le tissage de l'affectivité avec la connaissance. (2017, p. 8)

Nous pouvons ici faire un lien avec les relations transductives proposées par Narcy-Combes et Narcy-Combes : « langage/discours/langue », « culture/discours/contenu » et « culture/co-culturel, pensée-conscience et discours » (2019, p. 15) et les liens qui existent entre le langage, le monde qui nous entoure et notre pensée par exemple.

Aden explique que mettre en œuvre une pédagogie s'appuyant sur un paradigme éenactif est complexe « car cela requiert une approche systémique et globale de la connaissance qui donne un statut central aux langues » (2017, p. 8). Il est important d'aider l'apprenant à s'investir dans son expérience d'apprentissage et à interagir avec ce qui lui est extérieur (la classe et ses acteurs par exemple) dans le but de développer sa langue additionnelle, mais aussi ses expériences avec le monde qui l'entoure (Masciotra *et al.*, 2008). D'après Aden, il est alors nécessaire, du moins partiellement, de repenser l'organisation du temps et de l'espace des dispositifs d'enseignement-apprentissage, et de s'intéresser à diverses disciplines notamment dans le but « d'utiliser de la façon la plus performante possible les répertoires langagiers des apprenants » (2017, p. 8), de faire réfléchir ces derniers sur leur expérience d'apprentissage et de les aider à mieux connaître leurs camarades grâce à la théorie de l'esprit (Berthoz, 2015).

D'après Masciotra, Roth et Morel (2008) qui s'intéressent aux liens entre éenaction et apprentissage, un apprenant est un « être en situation de », c'est-à-dire :

un être prêt, en position d'affronter les aléas de la situation. [...] Se positionner veut dire se situer dans l'ici et le maintenant, se centrer sur la situation et transformer la situation. Ces actions générales se réalisent simultanément plutôt que successivement. (*Ibid.*, p. 103)

Un apprenant va donc se tenir prêt à agir, à intervenir ou à réaliser une tâche en préparant tous les outils dont il va avoir besoin et ce, physiquement (avec du matériel) et psychologiquement (se tenir prêt à agir, rassembler et réfléchir à ses connaissances et à ses compétences, penser à des stratégies, etc.) pour ensuite passer à l'action. En créant une atmosphère dans laquelle les apprenants se sentiront en sécurité affective, l'enseignant endosse le rôle de médiateur et il accompagne les apprenants dans leur progression pour les aider à se mettre dans les meilleures dispositions possibles, « en situation de » (*Ibid.*), pour agir.

Selon Masciotra, Roth et Morel (*Ibid.*), un apprenant qui se met en situation est amené à comprendre le contexte de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle il se trouve, dans son déroulement, mais aussi dans l'anticipation de ce qui pourrait arriver (avec l'aide de l'enseignant comme accompagnateur) et il peut ensuite choisir l'action à réaliser. Un apprenant peut donc en fonction d'un contexte particulier définir ses stratégies (qui pourront l'aider à se

mettre à son avantage) avant d'agir ou après l'avoir fait (*Ibid.*). L'environnement social joue également un rôle essentiel puisqu'un apprenant se met en action en fonction des personnes qui sont autour de lui. Une personne n'a pas le même comportement avec des inconnus ou des gens qu'elle connaît.

Une personne met en images les actions qu'elle va réaliser avant de les mettre en action dans un champ d'action virtuel que Masciotra, Roth et Morel (*Ibid.*) nomment le « *spielraum* »⁴⁴. Tel un joueur de football qui va imaginer, très rapidement, l'action qu'il va réaliser, un apprenant est amené à mettre en images sa langue pour s'aider à construire ses structures linguistiques, pour les tester et les mettre en action, c'est-à-dire pour les utiliser pour communiquer à l'oral ou à l'écrit. Meilleure est leur maîtrise d'une langue, plus étendu sera leur champ d'attention.

Ici Masciotra, Roth et Morel rappellent qu'il est nécessaire de différencier *spielraum* et champ d'attention et ils indiquent qu'« un foyer lumineux [par exemple] aide à circonscrire le champ d'attention, mais il n'est pas révélateur de ce qu'il est possible d'y faire » (*Ibid.*, p. 115). Pour en faire un *spielraum*, un apprenant doit « s'y investir avec toutes ses ressources – cognitives, affectives, corporelles, énergiques – » (*Ibid.*) en fonction de la tâche qu'il a à réaliser. Le champ d'attention est ce que voit l'apprenant devant lui, alors que le *spielraum* est un espace imaginaire dans lequel il va pouvoir réaliser des actions de manière virtuelle avant de décider de les accomplir réellement. Lorsque nous marchons par exemple, nous observons une zone dans notre champ visuel et si un obstacle vient à apparaître, nous pouvons virtuellement mettre en place des stratégies et nous créer des images pour l'éviter dans un premier temps (de manière plus ou moins longue selon le temps dont nous disposons avant de devoir réagir), pour, dans un deuxième temps, réaliser concrètement une action de manière plus ou moins consciente.

Masciotra, Roth et Morel ajoutent que le *spielraum* :

offre des possibilités de prises sur l'environnement, mais ces prises ne sont des prises que si seulement l'acteur [la personne qui réalise l'action, un apprenant par exemple] dispose des moyens pour les saisir et qu'il les rend disponibles dans son engagement. (*Ibid.*)

Cependant, si par exemple un apprenant se retrouve face à des éléments langagiers totalement inconnus ou qu'il n'a pas les compétences pour réaliser une activité, il n'aura pas de « prises »

⁴⁴ Masciotra Roth et Morel expliquent que « *spielraum* signifie littéralement espace pour manœuvrer ou une salle de jeu » (2008, p. 55).

sur son environnement langagier et il lui sera difficile, voire impossible de réaliser cette activité virtuellement et par conséquent de manière réelle.

Comme nous l'avons vu avec Damasio (2010b), notre organisme interagit avec nos environnements. Toutes les parties qui constituent un individu sont en interaction avec ce qui l'entoure. Masciotra, Roth et Morel ajoutent que :

Les opérations de l'esprit telles raisonner, réfléchir, penser, percevoir, agir, sentir, et ainsi de suite, sont toutes des activités incorporées. Ces opérations sont énoncées avec et à travers le corps, et dans l'espace-temps. [...] Bien sûr l'environnement fait d'autant plus partie de l'activité d'une personne lorsque celle-ci s'y rend entièrement disponible et y engage toutes les ressources selon le projet qu'elle se donne et, ce faisant, transforme cet environnement en *spielraum*. (2008, p. 124-125)

Dans un dispositif d'enseignement-apprentissage, « être en situation d'apprendre signifie être en situation de progresser soi-même » (*Ibid.*, p. 134). L'environnement extérieur de l'apprenant est également constitué de ressources humaines et matérielles que l'enseignant va mettre à sa disposition pour le déroulement et la réalisation d'une activité et si l'apprenant peut les utiliser dans son *spielraum*, ces ressources font alors sens pour lui, bien que l'enseignant, pour l'aider dans sa progression et dans la construction de sa langue, doive tenir compte de ce qu'il peut ou ne peut pas faire (*Ibid.*).

Enfin, un apprenant peut analyser ses actions. Cela revient à « prendre un recul réflexif », qui « ne peut avoir lieu que dans les pauses de l'action, au moment où le temps le permet » (*Ibid.*, p. 103). Al Hoorie (2014, p. 62) ajoute qu'avec ce recul un individu a la capacité de s'opposer à certains automatismes qui s'activent inconsciemment en lui, et par conséquent de faire un choix en poursuivant une action de manière consciente ou de l'interrompre, de refréner l'émergence d'une pulsion qui la déclencherait. Il nomme cela le « *free won't* ». Ce retour sur leurs actions pour les apprenants est essentiel car il leur permet de se focaliser sur et d'analyser ce qui a fonctionné ou non et donc d'ajuster leurs futures actions. Il peut être complété par la correction ou les commentaires qu'un enseignant fournit sur les activités réalisées. Comme nous l'avons écrit, une personne qui a ressenti du plaisir à réaliser une action peut chercher à en réaliser une nouvelle du même type (cf. 3.2.3) et ici une action peut correspondre à une tâche donnée par un enseignant à des apprenants dans un dispositif pédagogique. De plus, si elle comprend également les difficultés qu'elle a rencontrées, elle peut s'en servir comme d'une expérience pour un exercice ultérieur et cela peut aussi l'encourager à prendre des initiatives.

Si l'on considère donc une vision incorporée, incarnée du développement langagier (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Aden, 2017 ; Masciotra *et al.*, 2008 ; Varela *et al.*, 1993), il est alors essentiel de l'envisager comme une expérience active et émotive (cf. 5.2) qui évolue en fonction des interactions entre organisme et environnement (Aden, 2017 ; Masciotra *et al.*, 2008). Cet environnement varie en fonction des lieux et des moments d'apprentissage, mais aussi du vécu, de la personnalité et du comportement des personnes qui accompagnent un individu dans ses expériences socioculturelles (camarades de classe, enseignants, amis, etc.).

6. Observation et analyse des émotions et du comportement

6.1. Classification et expression des émotions

Il existe différentes approches sur la catégorisation des émotions. Nous avons décidé de retenir celle d'Ekman présentée par Hapel (2012). Hapel explique que cette « approche catégorielle (Ekman, 1984, 1992 ; Izard, 1977) [...] fait essentiellement la distinction entre les émotions basiques et les émotions complexes et [...] classe les émotions sous forme de catégories » (*Ibid.*, p. 53).

De plus, Ekman (1971) a réalisé une étude interculturelle sur les émotions et Hapel rappelle qu'il a « travaillé sur les expressions faciales émotionnelles » et qu'il a expliqué que « l'expression faciale est le pivot de la communication entre hommes » (2012, p. 53). Ekman a pu observer des individus venant de pays différents et a confronté les modifications de leur visage en tenant compte d'émotions engendrées « par des situations pouvant être standardisées. Il a ainsi dégagé des patterns⁴⁵ correspondant à au moins six émotions de base qui seraient implicitement utilisées par tous les hommes » (*Ibid.*, p. 54).

Pour la description des émotions de base d'Ekman, nous nous basons également sur le *Facial Action Coding System* (FACS) d'Ekman présentée par Hapel (*Ibid.*, p. 146-151). Il s'agit ici d'une présentation des émotions dont il a « démontré l'aspect universel » (*Ibid.*, p. 146) et que nous avons retenues pour l'observation des étudiants qui ont participé à notre RI. Nous introduisons ici un tableau élaboré par Hapel afin de proposer une vue d'ensemble de cinq émotions parmi les huit qu'elle propose (les trois dernières, à savoir le dégoût, la honte et le mépris, n'ayant pu être observées pendant notre RI), de leur expression faciale et de leurs autres manifestations corporelles et vocales :

⁴⁵ C'est-à-dire des modèles.

Type d'émotion	Expression du visage la plus caractéristique	Autres manifestations corporelles et vocales
Joie	Sourire Contraction des muscles du pourtour des yeux	Rire
Tristesse	Sourcils en accent circonflexe Lèvre inférieure ressortie	Larmes
Peur	Yeux grands ouverts Lèvres étirées	Cris
Surprise	Yeux grand ouvert Bouche ouverte	Cris
Colère	Lèvres ouvertes ou lèvres fermées et pincées l'une contre l'autre. Regard furieux Sourcils froncés Mâchoires en avant	Voix grave Propos agressifs Gestes violents

Tableau 3 : Type, expression et manifestation de certaines émotions (Hapel, 2012, p. 150)

D'après certains chercheurs comme Ekman, les manifestations des émotions sur le visage sont essentielles à étudier puisque « l'interprétation de ces "expressions" est souvent celle d'actions de communication servant à informer autrui de son émotion » (Tcherkassof et Frijda, 2014, p. 523). Cependant, il est nécessaire de « considérer ces mouvements comme des actions, ou parties d'actions, qui servent à établir ou modifier une relation avec un objet » (*Ibid.*).

Par conséquent, lorsque l'on observe des manifestations émotives chez des étudiants, il convient de considérer leurs actions en fonction de l'environnement dans lequel ils se trouvent mais également selon les objets et les personnes avec lesquels ils interagissent. Il est alors important d'étudier leur comportement qui est « porteur de sens » et qui est dit « expressif » (*Ibid.*, p. 524). « Dans le domaine comportemental, le mouvement expressif [qui peut être plus ou moins intense] peut durer ou non, peut apparaître brusquement ou plus graduellement » (*Ibid.*, p. 523-524). Tout le corps d'une personne peut transmettre un « contenu intentionnel » et peut nous donner des informations sur les relations qu'elle entretient avec divers objets ou personnes qui l'entourent. Observer « une personne-en-mouvement-dans-une-certaine-situation » (*Ibid.*, p. 525-526) est essentiel pour étudier son comportement et observer ses expressions émotives dans leur déroulement, lorsqu'elle est en action.

Del Olmo ajoute à propos de l'expression des émotions que :

comme l'indique Saunder (2007 : 149), la communication des émotions passe par deux modes [...]. 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. (2014, p. 135)

L'expression verbale de l'émotion est ainsi sa manifestation par des mots ou expressions telles que « Je suis content. ». L'expression para-verbale correspond à des interjections comme un « Oh ! » de surprise ou des « Oui ! » de joie dont l'intensité est marquée par l'exclamation et l'apparition non verbale de l'émotion qui se manifeste par des expressions du visage (Hapel, 2012 ; Ekman et Friesen, 2003) et des gestes. Ainsi, une personne peut observer chez un autre individu les manifestations physiques de ses émotions, comme par exemple un poing serré qui se lève quand il gagne un jeu ou une bouche et des yeux grands ouverts pour exprimer de la surprise ou de la peur.

Afin d'observer et d'analyser le comportement émotionnel des apprenants, nous emprunterons également des modèles à la psychologie tels celui présenté dans la partie suivante.

6.2. Du modèle OCEAN pour analyser le comportement des apprenants

D'après Leroy (2020), psychologue, chercheur en psychologie clinique et enseignant de français à l'Université Keiō au Japon, les indices qui nous aident à analyser le comportement d'une personne (les affirmations identitaires, les régulateurs émotionnels, des traces plus générales de notre comportement) sont perçus par une autre personne et en conséquence il peut toujours y avoir un biais lors de l'étude comportementale d'un individu.

6.2.1. Présentation du modèle OCEAN

Quand nous parlons de l'étude de la personne, un individu est toujours partagé entre trois grands domaines qui sont « le psycho[logique], le bio[logique] et le social » (*Ibid.*). Nous nous sommes intéressé ici à chacun des domaines. La biologie nous a permis de mieux comprendre la cognition, le fonctionnement de l'organisme et celui des émotions. Toutefois, pour observer et analyser le comportement des apprenants, nous avons décidé de nous concentrer sur l'étude de la part psychologique et sociale de leurs comportements.

De nombreux courants composent la psychologie (*Ibid.*), mais certaines bases sont communes et nous permettent d'étudier le comportement d'un individu. C'est donc pour cette raison que

nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de notre RI le modèle OCEAN⁴⁶ (acronyme qui signifie : ouverture, contrôle, extraversion, amabilité et négativité), parfois également nommé le *Big five*. Ce modèle est issu de la psychologie clinique mais il est également utilisé dans la psychologie comportementaliste ou sociale pour des études comportementales. Il offre la possibilité d'observer et d'analyser des comportements de personnes (ici des étudiants ayant participé à cette RI) et notamment d'étudier le jeu des émotions.

Pour notre travail, nous avons choisi une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage, perspective d'après laquelle le comportement de l'individu a un rôle central dans son investissement dans les tâches qu'il réalise et aussi dans les échanges qu'il a avec les acteurs ou son environnement dans des dispositifs pédagogiques. Ainsi, nous pensons que le modèle OCEAN peut aider un enseignant à observer et étudier les comportements des apprenants de manière plus individuelle et à envisager des pistes de réflexion pour développer divers dispositifs d'enseignement-apprentissage correspondant mieux à la personnalité de ces apprenants.

Ce modèle a une valeur prédictive (avec des caractéristiques plus ou moins stables) et il permet de déterminer et de savoir ce à quoi un individu s'attend quand il va proposer quelque chose à quelqu'un, et d'observer ensuite l'impact de l'environnement social sur un individu. D'après Leroy (*Ibid.*), face à n'importe quel événement, n'importe quelle situation ou décision, notre comportement peut être déterminé par cinq bases ou « *Big five* » qui composent le modèle OCEAN : ouverture, contrôle, extraversion, amabilité, négativité (John *et al.*, 2008, p. 139).

La structure des « *Big Five* » regroupe à un haut niveau d'abstraction les points communs de la plupart des systèmes existant sur la description de la personnalité et met à disposition un modèle descriptif intégré pour des recherches sur la personnalité. (Plaisant *et al.*, 2010, p. 481)

Plaisant *et al.* ajoutent que ces bases :

ne représentent pas un point de vue théorique particulier ; ils dérivent de l'analyse empirique, factorielle, des termes du langage courant qu'on utilise pour se décrire ou décrire les autres. N'ayant pas pour but de remplacer les systèmes précédents, la taxonomie des « Big Five » a une fonction intégrative car elle peut présenter les différents systèmes descriptifs de la personnalité dans un cadre commun. (*Ibid.*, p. 482)

⁴⁶ Ce modèle OCEAN nous a été présenté lors d'un entretien par Patrice Leroy (cf. annexe 17). Pour un historique et les recherches sur la traduction lexicale des cinq bases de ce modèle (en fonction des langues utilisées), on pourra se référer à Goldberg (1990), à Plaisant *et al.* (2010) ou à John *et al.* (2008).

Le modèle OCEAN devrait nous permettre, dans une perspective énaïve de l'enseignement-apprentissage des langues, de mieux étudier le comportement des étudiants ayant participé à cette recherche (en fonction de différents environnements pédagogiques), notamment à travers leurs interactions, leur expression émotive et donc de mieux comprendre comment leur vécu ou leur personnalité impactent leur développement langagier. Ainsi, il pourrait nous permettre de mieux comprendre et d'analyser l'influence sociale des environnements dans lesquels des étudiants japonais ont vécu (au Japon ou dans un ou d'autres pays) sur leurs comportements d'étudiants japonais.

Cependant, ce modèle a des limites puisqu'il ne permet pas à un chercheur de développer une théorie complète de la personnalité, mais il permet tout de même de faire un compte-rendu descriptif de la personnalité d'un individu pour expliquer les relations structurelles entre les traits de sa personnalité et ce afin de mettre l'accent sur les régularités de son comportement (John *et al.*, 2008). Il nous semble donc important de l'employer puisque nous cherchons à analyser les émotions et le comportement des apprenants. D'après John *et al.* (*Ibid.*), comprendre certains traits de personnalité d'un individu est essentiel puisqu'ils influencent la façon dont cet individu interagit avec son environnement et dont il interprète la signification particulière que cet environnement ou cette situation ont pour lui. Selon ces auteurs, cette compréhension peut également permettre d'expliquer la manière dont cet individu est incité à faire des choix, tel que de décider des environnements sociaux dans lesquels il veut évoluer et qu'il veut parfois modifier (par exemple les cours que peuvent choisir ou non des étudiants, les lieux où nous voulons vivre, etc.). Les auteurs ajoutent que c'est grâce à l'interaction systématique d'un individu avec les possibilités et les risques environnementaux que les traits sont supposés influencer les résultats de la vie comportementale, émotionnelle, sociale et matérielle de l'individu.

Le modèle OCEAN (et ses cinq bases) peut alors nous aider à décrypter le comportement et les émotions des apprenants observés lors de cette recherche pour ensuite les guider dans leur développement langagier. Enfin, certaines études comme celle de De Fruyt, Szirmák et Nagy (2003) ont démontré que ce modèle pouvait être utilisé avec des personnes de différents pays.

6.2.2. Les cinq bases du modèle OCEAN

Nous avons choisi de nous appuyer sur les cinq bases du modèle OCEAN puisqu'en appliquant celui-ci à des apprenants, nous pensons pouvoir étudier différentes facettes de leur comportement, examiner l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et le type de théorie de l'esprit qu'ils

ont pu développer, mais aussi mieux comprendre les émotions que nous pourrions observer chez eux. Ainsi, en analysant le comportement des apprenants avec ces cinq bases, nous envisageons ensuite la possibilité de mieux étudier leurs échanges ainsi que la façon dont ils s'investissent dans leur développement langagier, sans oublier l'influence des environnements socioculturels.

Pour rappel, les cinq bases qui composent le modèle OCEAN sont les suivantes : l'ouverture, le contrôle, l'extraversion, l'amabilité et la négativité.

- L'ouverture mesure l'attitude d'une personne face à la nouveauté. Notre degré d'ouverture dépend de notre vécu personnel et il n'est pas possible d'obliger une personne à s'ouvrir face à la nouveauté. Une personne dynamique peut être considérée comme ayant un degré d'ouverture important car elle peut vouloir exprimer de la curiosité, de la tolérance ou davantage d'attention vis-à-vis d'une situation qu'elle ne connaît pas. Alors qu'un individu ayant un faible degré d'ouverture met en place des mécanismes de défense (Chabrol, 2005 ; Freud A., 2001), et pour ne pas montrer qu'il ne s'ouvre pas, il utilise ces mécanismes, tels que l'humour ou le refoulement par exemple, pour soutenir son degré de non-ouverture.
- Le contrôle mesure la rigueur, l'autodiscipline et le sens de l'organisation : une personne ayant un niveau de contrôle important et qui se fixe un objectif va tout faire pour aller dans le sens de cet objectif et pour l'atteindre. Une personne spontanée sera une personne avec moins de contrôle, qui aura besoin de moins d'autodiscipline, de précision ou d'organisation pour agir.
- L'extraversion mesure notre plaisir à être avec les autres. Il faut faire attention à la dictature de l'extraversion quand une personne veut en forcer d'autres à avoir une extraversion plus importante que celle qui est la leur, puisque quand on oblige certaines personnes à être plus extraverties, elles pourraient se sentir en insécurité émotionnelle et activer certains systèmes de défense.
- L'amabilité mesure la capacité à être généreux (donner de son temps, de son énergie par exemple), bienveillant et coopératif. Par exemple, pour qu'une activité fonctionne dans un dispositif d'enseignement-apprentissage, si certaines personnes peuvent avoir

du mal à agir, une autre – avec un degré d’amabilité important – peut essayer de se ridiculiser pour briser la glace, pour que les autres se moquent de lui et qu’ils se sentent bien. Si les étudiants participent à une activité ou à un jeu, ils montrent un degré d’amabilité important s’ils coopèrent et collaborent davantage. Pour celui qui se rend ridicule, cela peut être une marque de culpabilité systémique (Crespelle, 2009) qui peut s’observer en fonction de l’analyse que nous pouvons faire d’une personne à partir du modèle OCEAN. Une culpabilité systémique s’observe chez une personne qui se sacrifie pour qu’un système perdure en se désignant elle-même comme un « porte-drapeau » (*Ibid.*, p. 19) pour que le groupe continue de vivre, car sa sécurité individuelle passe par celle du système. Lors d’une activité de groupe par exemple, pour que la tâche proposée par l’enseignant soit réalisée, un apprenant peut parler plus que les autres, s’autodésigner comme le relais entre l’enseignant et le groupe pour être sûr que ses camarades et lui parviennent à terminer le travail et à le faire correctement, car si le groupe ne réussit pas, il se retrouve en échec. Il met alors tout en œuvre pour que cela n’arrive pas. Par ailleurs, alors qu’une personne aimable aura plutôt tendance à éviter d’adopter des comportements conflictuels (cf. 3.4.2), un individu chez qui nous observerions une culpabilité systémique pourrait avoir un comportement susceptible de gêner les personnes présentes dans son environnement. Nous pouvons par exemple imaginer une soirée organisée par une personne qui souhaite que tout se passe bien. En voyant que deux groupes ne se mélangent pas, elle peut ressentir le besoin de les aider à se rapprocher, alors que ces derniers pourraient se retrouver dans une situation inconfortable dans laquelle on les oblige à se comporter d’une manière qui ne leur correspond pas.

- La négativité mesure notre vulnérabilité aux émotions, c’est-à-dire comment un individu intériorise une situation négative quand il y est confronté et quelles émotions peuvent entraîner une instabilité émotionnelle chez lui : hystérie, colère, peur, etc. D’après Leroy (2020), il est essentiel d’en tenir compte dans des situations d’enseignement-apprentissage parce qu’un apprenant peut ne pas savoir comment se sortir d’une situation négative à cause de laquelle il ressent de la peur. Il se retrouve alors dans une situation d’instabilité émotionnelle ne sachant pas comment se comporter, ce qui peut l’amener à se renfermer.

Tous ces éléments évoluent sur une échelle qui varie selon des degrés d'importance plus ou moins grande (cf. figure 2) :

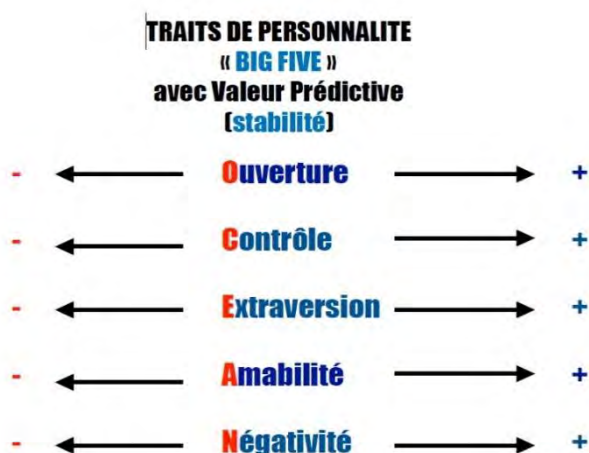


Figure 2 : Échelle du modèle OCEAN proposée par Leroy (2020)

Il ne s'agit pas avec le modèle OCEAN de faire une évaluation positive ou négative des apprenants. Les combinaisons sont multiples et cet outil nous permet d'éviter de porter des jugements de valeur et de mieux analyser le comportement d'une personne. Avec ce modèle, il n'est pas question, d'après Leroy (*Ibid.*), d'essentialiser des apprenants, c'est-à-dire de les enfermer dans des catégories cloisonnées, mais il est possible de comprendre les personnes et leur personnalité en faisant une étude détaillée. Ainsi, ce modèle pourrait par exemple nous permettre d'observer si le degré d'ouverture des Japonais ne serait pas mis à mal par les environnements de la société japonaise, notamment avec la pression que peuvent ressentir les Japonais pour réussir leurs études (cf. 1^{ère} partie, 4.2) ou par la pression que peut exercer l'appartenance à un groupe (cf. 3.4.2.1).

Nous retrouvons ici le paradigme éactif de l'enseignement étant donné que ce modèle nous permet de nous centrer sur un apprenant pour découvrir la personne qu'il est, sans l'enfermer dans un comportement parce qu'il est japonais par exemple, puisque, comme cela a été dit précédemment, un individu construit sa personnalité en fonction de différents environnements socioculturels.

6.2.3. Attitudes et motivations

6.2.3.1. Les attitudes

D'après Vaidis, une attitude est en psychologie sociale « une évaluation plus ou moins favorable d'un objet donné » (2006, p. 104). Il précise que le terme « objet » peut désigner

différents éléments comme l'éducation, une maison, la forme d'un objet familier, l'utilisation d'un ingrédient dans une recette, etc. Michelik ajoute que l'attitude est considérée comme « une variable intermédiaire qui prépare l'individu à agir d'une certaine manière à l'égard d'un objet donné » (2008, p. 2). Elle poursuit en expliquant que bien qu'une attitude puisse être déduite en fonction de ce qu'un individu peut dire, elle ne peut pas être observée contrairement aux comportements qui en découlent. Elle est alors supposée se trouver « derrière le comportement » et « impliquerait par conséquent une certaine tendance à l'action orientée vers l'objet de l'attitude » (*Ibid.*). Certes, les attitudes ne sont pas visibles, mais, il est possible d'en déduire le type en observant le comportement d'une personne puisque les attitudes affectent ce comportement. Un enfant n'aimant pas les carottes par exemple a dans un premier temps une attitude de dégoût qui entraîne un comportement : le refus de manger l'aliment en question. L'attitude a alors un lien avec les intentions d'une personne, ce qu'elle envisage de faire, et avec le comportement, qui peut être considéré comme un passage à l'action.

Contrairement à l'attitude, le comportement peut être observé. Cependant, bien que certains éléments communs puissent être observés chez différents apprenants, leur comportement varie selon leur vécu, des objectifs ou des motivations personnelles dans leur apprentissage d'une langue. Ils ont donc des comportements qui leur sont propres ainsi que différentes attitudes qui restent quant à elles invisibles. D'après Leroy (2020), les attitudes sont ajustables et elles sont le reflet d'une adaptation par rapport à une situation donnée alors qu'il n'est pas possible de changer le comportement des apprenants parce que d'après Toniolo celui-ci « n'accède à la conscience que [...] lorsqu'il émerge. Et il n'attend pas toujours qu'on le mette en œuvre pour se produire » (2009, p. 183). Cela revient à dire qu'un individu ne contrôle pas toujours un comportement et qu'il peut se produire sans qu'il ne l'ait décidé.

En fonction d'un environnement particulier d'enseignement-apprentissage, de ses interactions avec ses camarades, de son vécu et de ses motivations individuelles, un apprenant peut avoir différentes attitudes (aimer la langue française, apprécier un enseignant par exemple) qui peuvent motiver chez lui des comportements particuliers (passer plus de temps à étudier une matière, poser davantage de questions à un enseignant, etc.).

6.2.3.2. Les motivations

Les attitudes des individus sont liées à leurs motivations, elles-mêmes issues de leurs besoins fondamentaux (Maslow, 2004) et liées à leurs émotions (Narcy-Combes *et al.*, 2019). Concernant la motivation, Narcy-Combes *et al.* expliquent l'importance d'amener l'apprenant

à s'engager pour maintenir sa motivation. Cependant, pour qu'un individu reste motivé, sa motivation la plus essentielle est la confiance qu'il a en ses capacités d'influencer ses propres actes, ce qui est lié à la confiance que cette personne a en ses compétences.

Pour comprendre davantage les motivations d'un individu, il est nécessaire de comprendre comment se déclenchent les processus internes qui donnent énergie, but et persévérance à ses comportements. Parmi ces processus internes, nous faisons une différence entre motivation et motif, puisque « la motivation est une impulsion intérieure de l'être humain qui le pousse à agir pour satisfaire ses besoins, alors que les motifs sont la cause de cette impulsion » (Ekra, 2011). Notre motivation permet de maintenir notre intention pendant que nous réalisons une action et il est important pour un enseignant d'encourager les désirs et les intentions des apprenants quand ils ont une tâche à effectuer dans ses dispositifs pédagogiques (Narcy-Combes *et al.*, 2019). Narcy-Combes *et al.* ajoutent que des événements externes et des environnements socioculturels (situations générales, classe, atmosphère de travail, style parental, environnement culturel, etc.) peuvent avoir un impact sur les motivations internes d'une personne et peuvent déclencher des émotions spécifiques selon les cas. D'autre part, la motivation est décrite sous différentes formes telles que celles proposées par Deci et Ryan dans leur théorie de l'autodétermination (1985) : intrinsèque, extrinsèque et amotivation (Louche *et al.*, 2006). La première « est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure », la seconde « intervient dans les situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux (obtenir une récompense ou éviter une sanction par exemple) » et la troisième pour « les situations dans lesquelles l'individu n'établit aucune relation entre ses comportements et les résultats qu'il obtient » (*Ibid.*, p. 351-352). De plus, contrairement au cas de la motivation extrinsèque, l'autodétermination est plus forte pour la motivation intrinsèque puisque celle-ci « fait appel à des comportements émis librement » (*Ibid.*, p. 351) et qu'elle semble jouer « un rôle spécifique de valorisation sociale que la motivation extrinsèque n'exerce pas » (*Ibid.*, p. 356). Par conséquent, la motivation intrinsèque pouvant avoir un lien avec l'estime de soi (cf. 3.2.2.1), l'enseignant est donc amené à mettre en place un environnement dans lequel les apprenants se sentent en sécurité affective afin de faire émerger leurs motivations.

D'après Leroy (2020), les motivations sont également liées au besoin de réussite (économique, social, scolaire, etc.) d'un individu qui correspond chez la plupart des gens à un besoin d'estime de soi. L'enseignant pourrait alors être un médiateur et aider l'apprenant à répondre à son besoin de réussite. Il est important de préciser que l'estime de soi est souvent quelque peu altérée au

Japon car les Japonais peuvent éprouver des difficultés à pouvoir s'aimer et à pouvoir aimer l'autre (*Ibid.*) et cela peut être dû au système scolaire très compétitif qui existe au Japon (cf. 1^{ère} partie, 4.2) ou à la pression du groupe ou de la hiérarchie dans la société japonaise (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1).

Ce besoin de réussite passe aussi parfois par celui des autres (*Ibid.*). Lorsqu'un apprenant apprécie son enseignant par exemple, il peut vouloir s'investir davantage dans une activité car s'il parvient à l'achever, l'enseignant aura également réussi. De plus, en obtenant un résultat satisfaisant à une tâche proposée par un enseignant, l'apprenant peut aussi ressentir du plaisir et vouloir s'engager davantage dans d'autres activités du même type pour rechercher ce plaisir (Tcherkassof et Frijda, 2014). En réalisant ce travail l'apprenant cherche à satisfaire différents besoins tels que la certitude, l'obtention de résultats positifs et l'évitement de résultats négatifs (*Ibid.*). Leroy (2020) ajoute que nos besoins et nos motivations sont variables et individuels.

6.2.4. Influence sociale

Selon Leroy (2020), nous sommes tous des êtres « biopsychosociaux », le « bio » renvoyant à la vie biologique, le « psycho » à notre activité mentale et le « social » aux gens qui nous entourent et avec qui nous interagissons. D'après lui, « nous sommes des êtres biopsychosociaux car nos comportements, nos actes et même nos pensées sont fortement influencés par leur contexte, l'influence sociale étant la plus notable » (*Ibid.*). Il ajoute qu'il est important de ne pas oublier que nous avons tendance à attribuer nos réussites à notre personnalité ou à nos capacités alors que nous attribuons le plus souvent nos échecs aux circonstances et que nous faisons le contraire pour autrui.

Nos attitudes peuvent être à la fois sociales et individuelles et « l'individu s'identifie à différents groupes et, ce faisant, en intériorise les caractéristiques » (Pratte *et al.*, 2014, p. 4-5). Nous pouvons donc adopter certains éléments cognitifs, affectifs et comportementaux qui font l'objet de normes qui correspondent aux réponses typiques. Ces normes sont exigées par les personnes constituant un groupe (*Ibid.*). De plus, « la notion d'influence sociale met en évidence le pouvoir que le social a sur l'individu mais aussi les modifications qu'elle occasionne au niveau du comportement » (Dekeyser, 2020, p. 5), ce qui permettrait aux enseignants de mieux analyser les comportements d'apprenants japonais évoluant dans des dispositifs pédagogiques.

D'après Leroy (2020), l'influence sociale est constituée de cinq composantes (cf. figure 3)⁴⁷ :



Figure 3 : Les 5 composantes de l'influence sociale (document proposé par Leroy, 2020)

Comme on le voit dans la figure 3, l'influence sociale nous amène à réfléchir à notre comportement en fonction du conformisme, de la soumission, des rôles sociaux, des contraintes situationnelles et de la persuasion, concepts que nous développerons ci-dessous.

6.2.4.1. Le conformisme

Le groupe peut avoir une très forte influence sur les actions d'une personne. Par conséquent, une personne peut être poussée par conformisme à renoncer à ce qu'elle veut faire car elle ne peut pas toujours résister à la pression du groupe et elle cherche à être en accord avec ce groupe, comme l'expérience de Solomon Asch l'a démontré (Fisher, 2015). L'une des expériences réalisées par Asch (Dekeyser, 2020) consistait à présenter à sept individus une ligne tracée sur une fiche avec une longueur déterminée (cf. figure 4). Ils devaient ensuite retrouver parmi trois autres lignes tracées sur une autre fiche celle qui correspondait comme dans les cartes qui suivent.



Figure 4 : Lignes proposées dans l'expérience de Asch (Fisher, 2015)

⁴⁷ Cf. annexe 18 pour retrouver l'ensemble des figures sur l'influence sociale proposées par Leroy (2020).

Les chercheurs menant l'expérimentation avaient demandé à certains participants de sélectionner volontairement une fausse réponse. Seule la personne réellement testée n'était pas au courant de cette directive. Elle pouvait cependant entendre les réponses des autres et chacun répondait à tour de rôle. Les autres participants avaient tous choisi la même mauvaise réponse. La plupart des sujets testés ayant subi une pression sociale importante, ils ont donné la même réponse que le groupe. Les chercheurs se sont alors rendu compte de l'influence d'un groupe sur les choix d'une personne, et du fait que, même si la plupart des membres ont tort, le groupe peut influencer le comportement des autres individus. Par conséquent, dans un dispositif d'apprentissage, on peut supposer que des apprenants pourraient également subir une pression sociale et se conformer aux idées du groupe et des différents acteurs. Chez les Japonais, nous avons vu que cette pression peut par exemple s'exercer avec la pression du groupe auquel un individu appartient et également par rapport à la place que l'on occupe dans une hiérarchie (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1 et 3.2.2), que ce soit dans une entreprise ou à l'école par exemple.

6.2.4.2. La soumission

Fisher explique qu'il existe deux types de soumission, la soumission librement consentie et la soumission à l'autorité (Fisher, 2015). Milgram (1974), psychologue américain, a mis en place une expérience afin d'évaluer le degré d'obéissance d'une personne devant une autorité jugée comme légitime et de pouvoir analyser le processus de soumission à une autorité, entre autres lorsque cette soumission implique des actions qui peuvent poser des cas de conscience à cette personne. Deux personnes se rendaient dans un laboratoire, l'une était désignée comme le professeur et l'autre l'élève. Durant cette expérience, les personnes testées (les professeurs) devaient envoyer des décharges électriques de plus en plus fortes à des sujets (les élèves) qui ne répondaient pas correctement à des questions. Lesdits sujets (en réalité des acteurs qui simulaient la douleur) étaient interrogés un par un et se trouvaient dans une cabine. Avec cette expérience, les chercheurs voulaient observer jusqu'à quel point un individu pouvait se soumettre et continuer de faire souffrir les personnes à qui les questions étaient posées, et voir le degré d'obéissance d'une personne placée entre « une victime [...] [et] l'autorité légitime de l'expérimentateur » (Dekeyser, 2020, p. 7). Les résultats de cette expérience montrent « la propension assez incroyable d'adultes (62 %) qui se soumettent de manière quasi inconditionnelle aux ordres de l'expérimentateur quel que soit le degré de plainte de l'élève » (*Ibid.*). Dekeyser conclut qu'une personne peut effectuer des actes qui vont contre sa morale

lorsqu'une autorité la presse à agir et qu'elle peut se soumettre à celle-ci. Leroy ajoute que « nous avons, pour la plupart d'entre nous, un respect ou une crainte de l'autorité qui peut se révéler problématique dans certaines situations comme obéir aveuglément jusqu'au bout à des ordres stupides dont les conséquences peuvent s'avérer monstrueuses » (*op. cit.*).

Il convient de considérer la soumission dans notre contexte d'enseignement, puisque certains apprenants japonais sont fortement marqués par certains modèles éducatifs dans lesquels la pression est très forte avec par exemple l'autorité de leur mère (la *kyōiku mama*) pour la réussite scolaire (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3). De plus, comme nous l'avons vu dans notre première partie, la société japonaise impose un système hiérarchique qui se reflète notamment dans la langue et donc dans les échanges entre personnes (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1). Des étudiants plus jeunes peuvent par exemple se soumettre à des étudiants plus âgés car les normes sociales et linguistiques les y obligent.

6.2.4.3. Les rôles sociaux

Les individus se conforment souvent aux rôles sociaux que l'on attend d'eux, notamment lorsque ce rôle est extrêmement stéréotypé (Dekeyser, 2020). Zimbardo (2009) a réalisé une expérience sur ce sujet pour observer si le comportement brutal de certains gardiens de prison venait de leur personnalité ou de leur environnement de travail. Le chercheur et son équipe ont alors reconstitué cet environnement avec le plus de réalisme possible (mais avec interdiction d'utiliser la violence) avec 21 étudiants devant jouer des gardiens ou des prisonniers. Peu après le lancement de l'expérience, les gardiens ont commencé à être virulents, à proférer des insultes aux prisonniers qui jouaient leur rôle conformément aux règles données. Parmi ces derniers, certains se rapprochaient des gardiens alors que d'autres se rebellaient contre les règles. L'expérience a dû être arrêtée pour éviter tout risque de blessure (physique ou psychologique), au bout de six jours au lieu des quinze prévus initialement, car la situation s'est dégradée très rapidement. D'après Leroy, « nous jouons tous, plus ou moins, notre rôle au quotidien. Certains rôles, fictifs ou réels, choisis ou imposés, peuvent nous amener à des débordements comportementaux. Nous ne pouvons plus nous gérer. Abandonnant toute lucidité, nous ne sommes plus que l'expression de ce rôle » (*op. cit.*).

6.2.4.4. Les contraintes situationnelles

D'après Leroy, « certaines contraintes situationnelles, prévues ou imprévues, peuvent modifier temporairement notre comportement. Notre personnalité s'efface en étant dominée par la

situation qui nous impose un comportement précis » (*op. cit.*). Darley et Baston (1973) ont réalisé une expérience à ce sujet. Ils ont étudié l'influence de plusieurs variables situationnelles et de personnalité sur le comportement d'aide dans une situation d'urgence suggérée par la parabole du bon samaritain. Quarante-sept étudiants en théologie, des jeunes séminaristes, ont participé à cette expérience. Ils pensaient participer à une étude sur le sentiment religieux au cours de laquelle ils ont dû répondre à un questionnaire sur leurs motivations religieuses dans un premier temps, écouter un texte sur un thème dans un deuxième temps, puis se déplacer individuellement dans un autre bâtiment (par manque de place dans le lieu où ils se trouvaient) pour s'exprimer sur ce thème dans un troisième temps. Les chercheurs ayant mené l'expérience ont alors « manipulé » le temps dont les étudiants, répartis en trois groupes, disposaient pour se rendre dans l'autre bâtiment. Trois groupes ont été constitués. On a dit aux personnes du premier groupe qu'elles devaient y aller soit en prenant leur temps. Celles du deuxième groupe devaient, y aller rapidement. Celles du troisième groupe devaient s'y rendre très rapidement. En se rendant à l'autre bâtiment, chaque étudiant a ensuite rencontré un individu vêtu de manière peu soignée et affalé sur le bord de la rue qui semblait avoir besoin d'aide (en réalité un acteur). À la suite de l'analyse des données récoltées, Darley et Batson (*Ibid.*) se sont rendu compte que lorsque les séminaristes étaient soumis à une forte contrainte de temps (on leur avait dit qu'ils étaient en retard pour se rendre dans l'autre bâtiment), ils étaient davantage susceptibles de ne pas s'arrêter pour apporter de l'aide à l'individu qu'ils croisaient. Seulement 10 % des séminaristes qui avaient la pression temporelle la plus importante se sont arrêtés contre 63 % pour ceux qui avaient le plus de temps. Ainsi, d'après Darley et Batson (*Ibid.*), le fait d'être pressé par le temps a exercé une contrainte situationnelle qui a modifié leur comportement et a influencé leur prise de décision. Dans un dispositif pédagogique, un enseignant qui prend habituellement le temps de répondre aux questions de ses étudiants à la fin d'un cours peut, un jour, ne pas prendre le temps de le faire pour une raison personnelle ou pour arriver à un rendez-vous à une heure précise. Il est donc essentiel de tenir compte des contraintes situationnelles lorsqu'on observe des apprenants car elles peuvent les amener à se comporter différemment. À cause d'une contrainte, un individu peut oublier certaines composantes d'une situation, ou considérer le contexte d'une manière très différente de ses habitudes.

6.2.4.5. La persuasion

Il arrive parfois à un individu de se laisser convaincre d'agir d'une manière différente de celle qu'il avait prévue. Comme on peut le voir dans la figure 5, plusieurs facteurs peuvent nous amener à changer d'idée :

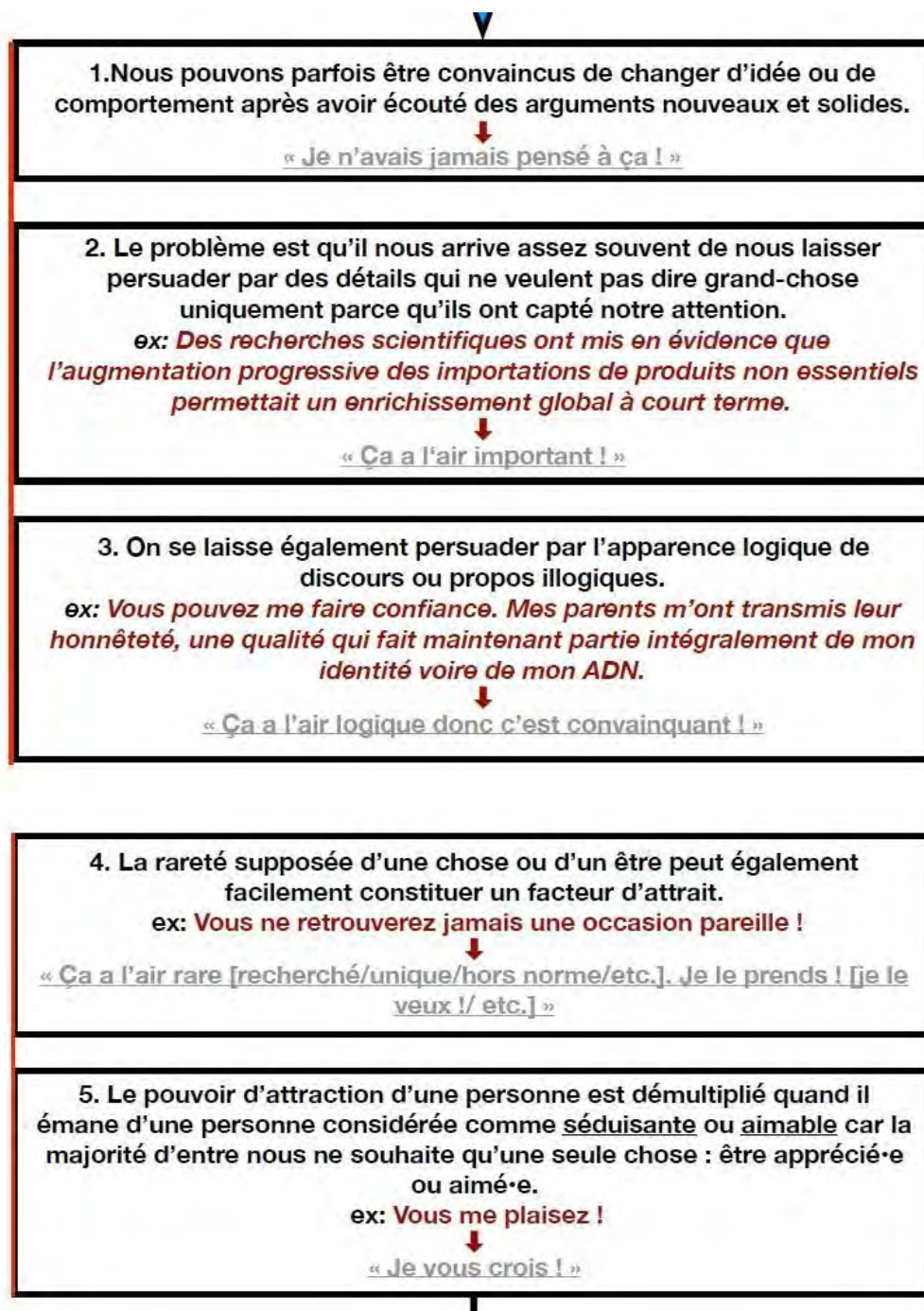


Figure 5 : Éléments pouvant convaincre un individu d'agir autrement (document proposé par Leroy, 2020)

Pour Leroy, le besoin d'être apprécié ou aimé par les autres amène une personne à « accepter des échanges de bons procédés » et « à faire des concessions » (*op.cit.*). Il poursuit en expliquant qu'« une des conséquences de ce besoin est que lorsque l'on veut convaincre quelqu'un d'adopter tel ou tel comportement, la meilleure des techniques consiste à faire croire, tout en étant le plus précis possible, que ce comportement est déjà très largement adopté par une très large majorité de personnes » (*op.cit.*).

6.2.4.6. Bilan

Le conformisme, la soumission, les rôles sociaux, les contraintes situationnelles et la persuasion sont essentiels si on tient compte de l'influence sociale sur le comportement ou la motivation des apprenants. Un individu étant social (Gueguen, 2015), il doit tenter de s'adapter à l'influence sociale des autres et du milieu dans lequel il se trouve afin de pouvoir y évoluer plus facilement, tout en vivant différentes émotions (Damasio, 2003). Cependant, toutes les composantes de l'influence sociale n'affectent pas un individu avec la même intensité et il a, en tant qu'individu ayant un passé, différentes manières de les appréhender en fonction de son vécu et du milieu dans lequel il évolue.

Comme nous l'avons vu, notre vécu, nos émotions, le contexte dans lequel nous nous situons et les personnes avec lesquelles nous devons interagir vont nous amener à avoir des motivations variables et des motifs d'action différents, et nos attitudes et nos comportements vont évoluer ou être influencés par ce et ceux qui nous entourent. Un enseignant n'a pas pour rôle d'agir sur la personnalité des apprenants pour les changer, mais il crée un environnement pédagogique qui permettra à chaque apprenant d'être le plus possible lui-même, le tout dans un lieu où ils pourront se sentir en sécurité affective, encouragés et soutenus. En ayant connaissance de tous ces éléments (biologiques, psychologiques et sociaux), l'enseignant peut également essayer de prédire le comportement ou les attitudes qu'auront les apprenants dans le but de mieux les accompagner dans leur développement langagier.

Pour notre recherche, nous avons par conséquent choisi d'utiliser le jeu de société comme outil pédagogique dans le but de laisser la personnalité des apprenants émerger dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage et de les placer dans une atmosphère où règne une faible influence des éléments sociaux que nous venons de présenter (conformisme, persuasion, etc.). Nous souhaitons favoriser les interactions entre apprenants (mais aussi avec l'enseignant), encourager leur motivation, les exposer le plus possible à la langue, faire émerger des émotions encourageant leur investissement, tout cela afin de les aider dans leur développement langagier.

7. Jeux, énonciation et émotions : quels liens dans l'enseignement-apprentissage des langues ?

7.1. Définitions du jeu et du jeu de société

De nombreux chercheurs dans différentes spécialités (éducation, sociologie, psychologie, didactique des langues, etc.) se sont intéressés aux jeux et aux jeux de société (Silva, 2019, 2008 ; Brougère, 2005 ; Chamberland et Provost, 1996 ; De Grandmont, 1995 ; Lhôte, 1994 ; Winnicot, 1975 ; Henriot, 1973 ; Callois, 1967 ; Huizinga, 1951), mais nous avons noté qu'il est difficile de définir ce qu'est le jeu car de nombreuses définitions existent (Agaësse, 2009). En se fondant sur les recherches de Callois (1967), Silva rappelle que le jeu est « une activité libre, séparée des autres activités humaines, incertaine, improductive, réglée et fictive » (2019, p. 172). Elle ajoute qu'« il n'y a pas une mais bien des notions de jeu, socialement construites pour répondre à des contextes et des besoins particuliers » (*Ibid.*, p. 173). Un jeu comporte des règles qui ne sont pas immuables (elles peuvent évoluer en fonction de ce que vont décider des joueurs), parfois du matériel, des manières de jouer qui peuvent changer selon un contexte. D'autre part, le but du jeu, fixé par les règles peut également être modifié par le ou les joueurs ou en fonction d'un contexte. En outre, des individus jouent pour jouer et « s'il y a un savoir disciplinaire visé, il doit être secondaire » de manière à laisser un apprenant « jouer pour jouer avec plaisir et non pour apprendre » (Desvages-Vasselin et Buznic-Bourgeaq, 2012, p. 46). Cela se rapproche de l'improductivité mentionnée par Silva et du fait qu'il n'est pas possible de savoir précisément comment se terminera un jeu. En outre, selon Winnicot, psychanalyste et pédiatre, le jeu est également « universel et [...] l'activité de jeu facilite la croissance et par là même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe » (1975, p. 90). Bettelheim (1976), psychologue, ajoute que le jeu permet donc de développer des interactions sociales et quand il est partagé, il apporte chez un individu la grande satisfaction de bien fonctionner avec autrui dans sa vie.

Le jeu de société est un type de jeu mais sa définition diffère quelque peu :

Le jeu de société est une activité culturelle de loisir à laquelle s'adonnent [traditionnellement⁴⁸] au moins deux personnes [(réelles ou virtuelles)] qui peuvent être amenées à jouer l'une avec l'autre, ou comme adversaires. Elles auront accepté en début de partie les mêmes règles afin

⁴⁸ Top 35+ des meilleurs jeux de société pour 1 joueur, pour jouer solo tout seul, <https://www.topito.com/top-shopping-jeux-societe-solo>, consulté le 25/04/2021. Alors qu'auparavant, il y avait peu de jeu de société pour un joueur (le solitaire par exemple), récemment de nombreux jeux de ce type sont sortis dans le commerce.

d'atteindre le but fixé par celles-ci en utilisant le matériel qui compose le support, en utilisant des stratégies, et enfin en admettant le fait de pouvoir perdre ou gagner avec l'intervention d'une part de hasard. (Agaësse, 2009, p. 33)

Les joueurs vont interagir pour gagner une partie, en s'affrontant ou en collaborant. Les joueurs acceptent des règles et les conséquences des parties ou alors « en apparence tout du moins », puisque tricher fait également partie du jeu (*Ibid.*). Nous pouvons également ajouter que, depuis quelques années, de nombreux jeux ont été adaptés pour être joués sur Internet. Les jeux de société peuvent donc être totalement numériques (jeux de société en ligne) ou bien constitués d'un matériel manipulable (comme des cartes, des pions, des dés, un plateau, etc.). Pour notre recherche, nous nous sommes intéressé au second type de support. En effet, le nombre de joueurs étant conséquent dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage (entre 20 et 30 personnes), il était compliqué de tous les faire jouer avec du matériel informatique. De plus, nous avons plusieurs exemplaires de différentes boîtes de jeux que nous souhaitons proposer aux étudiants japonais dans les dispositifs pédagogiques.

7.2. Jeu et enseignement-apprentissage

7.2.1. Historique de la relation des jeux avec l'enseignement-apprentissage

Les jeux ou les jeux de société sont utilisés depuis de nombreux siècles pour l'éducation (Agaësse, 2009). Platon les percevait comme un outil pour faire d'un enfant un bon citoyen : « n'usez donc pas de violence envers les enfants, faites plutôt qu'ils s'instruisent en jouant » (traduit et cité par Rabecq Maillard, 1969, cité par Chamberland et Provost, 1996, p. 8). Chez les Romains, jeu et enseignement-apprentissage sont liés puisque le mot latin *lūdus* peut avoir plusieurs sens tels que « jeu » ou « amusement » ou encore « enfantillage », mais il signifie également « école »⁴⁹. Stevens explique qu'à la Renaissance « la pédagogie humaniste se présente comme une symbiose du jeu et de l'étude. L'étude ressemble à un jeu et les lettres ne sont jamais absentes du jeu. Le colloque d'Erasme *Astragalismos sine talorum lus* est le récit d'une partie d'osselets en même temps qu'une leçon d'anatomie » (1978, p. 54). Erasme considérait ainsi le jeu comme essentiel à l'enseignement. Nous pourrions également citer Rousseau chez qui le jeu est important dans sa conception de l'éducation (Berry, 2011), les *Kriegsspiels*, des jeux de guerre (l'ancêtre du jeu de société *Risk*⁵⁰) ou encore des jeux de

⁴⁹ Définition de *ludus* <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=ludus>, consulté le 15/04/2021.

⁵⁰ Présentation du jeu *Risk*, <https://www.philibertnet.com/fr/hasbro/34128-risk-vf-5010993312306.html>, consulté le 15/04/2021.

stratégies (le *go* ou les échecs) que des militaires employaient pour s'entraîner aux stratégies militaires (Liardet, 1997).

Malgré les recherches sur ses intérêts pédagogiques du jeu (Brougère et Silva, 2016 ; Silva, 2008 ; Brougère, 2005), peu de recherches ont été faites sur ses apports d'un point de vue émotionnel et cognitif, notamment si nous considérons l'enseignement-apprentissage d'un point de vue énonciatif.

7.2.2. Jeu et cognition

De Grandmond (1995, p. 19) conçoit le jeu comme « un état subtil et privilégié qui déconnecte de la réalité. En effet, le jeu nous conduit dans une réalité bien à soi où l'on peut construire le monde, le défaire et le reconstruire à sa guise sans aucunes contraintes que celles que l'on voudra se donner ».

En jouant, les participants mettent en œuvre des stratégies pour remporter la partie et ils peuvent même parfois tricher, ce qui est selon Silva (2008) un très bon signe puisque cela indique que le joueur « est tellement séduit par le jeu qu'il est prêt à mettre en œuvre des stratégies de détournement afin d'atteindre le but visé » (*Ibid.*, p. 79). De plus, cela montre que l'attention du joueur est concentrée sur ce qu'il fait, à savoir, essayer de gagner.

Dans nos précédentes recherches, qui s'appuient sur les travaux de Piaget, dès le plus jeune âge « le jeu est une étape importante dans son [le] développement psychomoteur et cognitif » (2009). C'est par le jeu que les enfants construisent leur relation au monde et aux personnes qui les entourent, ce qui leur permet de développer des connaissances et des capacités cognitives, ainsi que leur compréhension émotionnelle. Les règles viennent un peu plus tard et vont les aider à pouvoir évoluer dans différents environnements socioculturels. Il est alors possible grâce aux jeux d'aider également des apprenants plus âgés, comme des étudiants, à développer ces capacités dans le but de les aider à construire leurs compétences en langue additionnelle.

7.2.3. De l'apport affectif et social des jeux en didactique des langues

D'après Hourst (1997), il est mieux pour un apprenant de prendre du plaisir en apprenant. Utiliser des jeux peut aider à faire émerger le plaisir chez des apprenants et à réduire le degré d'anxiété, qui comme nous l'avons vu peut bloquer des apprenants. Faire des erreurs dans l'utilisation de la langue peut parfois être frustrant pour une personne, mais grâce au jeu, l'atmosphère des dispositifs se trouve dédramatisée et ainsi faire des erreurs fait partie des étapes du jeu et n'empêche pas l'échange communicatif (Agaësse, 2017, 2009). Lorsque des

individus jouent, ils sont par conséquent moins anxieux vis-à-vis de leurs compétences langagières et plus décontractés. De plus, d'après Hourst, « lorsque l'on joue, on participe plus volontiers et on met en pratique plus facilement les mots étudiés. Le nombre de réponses faites par un apprenant au cours d'un jeu est en général plus grand que dans tout autre mode d'instruction » (Hourst, 1997, p. 37-38). En conséquence, un apprenant qui joue pratique davantage et il est encouragé de façon naturelle à interagir avec les acteurs des dispositifs pédagogiques et cela apporte une « meilleure cohésion de groupe » (*Ibid.*, p. 40-41). Ainsi, étant pris dans le jeu, un apprenant se soucie moins des productions langagières non conformes qu'il peut produire, il est moins stressé et peut aussi avoir plus d'échanges avec ses camarades (Agaësse, 2017). Son attention est portée sur le jeu et donc moins sur la langue. Il peut vivre son expérience au monde de manière plus intense car le jeu amène une « implication émotionnelle positive » (Hourst, 1997, p. 41) et il est essentiel de laisser les émotions s'exprimer pendant un apprentissage (Agaësse, 2009) parce que cette « implication émotionnelle positive » encourage les apprenants à interagir et à s'investir davantage dans les activités en se focalisant moins sur leurs erreurs (*Ibid.*).

Lorsqu'ils jouent, les apprenants oublient souvent qu'ils étudient, leur anxiété est réduite et leur motivation est renforcée inconsciemment et consciemment. Petit à petit, ils hésitent moins à intervenir et s'investissent davantage dans les activités. De plus, ils entretiennent souvent des relations plus amicales avec leurs camarades et des émotions telles que la joie peuvent se manifester (Agaësse, 2018).

Lors des séquences de jeu de société, il est surprenant et agréable d'observer des apprenants qui affichent habituellement de la réserve ou de l'anxiété s'affranchir ou échanger davantage avec leurs camarades mais également prendre du plaisir à réaliser les activités en jouant en français (Agaësse, 2017). Ces supports ludiques aident à dédramatiser l'environnement pédagogique et par conséquent à rendre moins stressant ou moins oppressant l'apprentissage d'une langue. Étudier une nouvelle langue peut sembler complexe aux yeux d'un apprenant (règle de grammaire mal comprise, manque de vocabulaire, manque de confiance dans ses capacités langagières, etc.), ce qui peut engendrer de la frustration, une estime de soi négative ou parfois des blocages. Pratiquer la langue dans un environnement dédramatisé tel que celui proposé par les jeux de société peut au contraire aider un apprenant à s'investir dans les tâches proposées (*Ibid.*). Brougère affirme que le jeu « en tant que jeu [...] produit des dispositifs pour s'éloigner du quotidien et de ses conséquences » (2005, p. 57). Quand un apprenant entre dans un nouvel environnement socioculturel proposé par le jeu avec les autres acteurs qui y participent (ses

camarades), il a moins peur de tenter des choses ou de prendre des risques, tels que celui de produire des PNCA (cf. 1.4), puisque d'après Bruner (1983) « le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées » (cité par Brougère, 2005, p. 56). Le jeu donne par conséquent la possibilité aux apprenants de se tromper.

Quant à l'enseignant, il accompagne ses apprenants pour les aider à s'investir dans les activités. Il répond à leurs questions, il est le médiateur entre le jeu et les joueurs, entre les apprenants et la langue et il veille à la sécurité affective et émotionnelle des acteurs présents dans les dispositifs pédagogiques (Agaësse, 2018) pour que ces derniers se sentent en confiance et interagissent physiquement et socialement.

7.3. Les *basic affective systems*

Afin de mieux comprendre les comportements des apprenants japonais et leurs émotions dans le jeu, il nous paraissait essentiel de présenter ici les *basic affective systems*. Pour ne pas créer de confusion avec les émotions de base que nous avons déjà présentées (cf. 6.1), nous choisissons ici d'employer l'expression « circuits émotionnels de survie »⁵¹ en français pour désigner ces « *basic affective systems* ». Cette traduction nous a été proposée par Leroy (2020). Ces circuits sont présents dans le cerveau et proposés par Panksepp et Biven (2012). Même si nous avons déjà parlé du cerveau précédemment (cf. 2.1.1) et bien que ces concepts concernent la neurobiologie, nous avons choisi de les présenter dans la partie concernant le jeu. Pour cette sous-partie, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Panksepp et Biven, chercheurs en neurobiologie et en psychologie, concernant les neurotransmetteurs, car ici les éléments psychologiques et sociaux ne peuvent être séparés de la part biologique des individus.

Le cerveau humain est composé du cerveau reptilien, du cerveau limbique et du néocortex (Gueguen, 2015). Les deux premiers produisent des molécules chimiques appelées des neurotransmetteurs (p. ex. dopamine, adrénaline, ocytocine, etc.) qui permettent la transmission de messages entre les neurones sous la forme d'une impulsion électrique et qui ont un impact sur les comportements d'une personne (LeDoux, 2003). Ainsi, selon Panksepp et Biven (2012), la plupart de ces neurotransmetteurs font réagir un individu et génèrent des émotions de base parfois aussi nommés primaires (cf., 6.1).

⁵¹ Le système nerveux, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/nerveux-systeme-agencement-des-reseaux-et-circuits-neuronaux/>, consulté le 15/07/2019. Ici, le terme circuit a pour sens l'ensemble des neurones qui sont interconnectés et qui font circuler l'influx nerveux dans l'organisme humain.

Les circuits émotionnels de survie se situent dans un processus mental lié à ce que Kahneman, quand il évoque les deux vitesses du système de pensée et de réaction d'un individu, nomme « Système 1 », un système qui « fonctionne automatiquement et très rapidement, avec peu ou pas d'effort et aucune sensation de contrôle délibéré » (2012, p. 24)⁵². Les circuits émotionnels de survie émergent donc avec des actions automatiques, qu'un individu réalise sans en avoir conscience.

Panksepp et Biven (2012) ont biologiquement déterminés sept circuits différents : le *SEEKING System*, le *FEAR System*, le *RAGE System*, le *LUST System*, le *CARE System*, le *PANIC/GRIEF System* et le *PLAY System*⁵³. Ces circuits peuvent produire des neurotransmetteurs à des niveaux différents du cerveau qui agissent sur le comportement d'un individu.

Trois d'entre eux nous ont semblé être trois éléments pertinents à être introduits dans cette RI car ils pourraient aider à mieux comprendre les comportements des apprenants : le *SEEKING System*, le *CARE System* et le *PLAY System*.

Le premier circuit, le *SEEKING System*, est l'ancêtre de toutes les émotions. Il permet à un individu de survivre, tout en explorant ce que lui propose son environnement, en s'engageant dans une quête qui lui permet de trouver les ressources et les partenaires nécessaires à sa (sur)vie. Lors de cette exploration, cet individu rencontre des objets ou des personnes et il choisit s'ils lui sont utiles ou non, il fait le tri entre les gains et les pertes, tel un enfant qui découvre son milieu et qui goûte divers objets avec sa bouche quand il les rencontre. Cet enfant est alors amené à utiliser son système d'affordance⁵⁴ avec lequel il pèse les gains et les pertes obtenus pendant ses expériences et les évaluations qu'il fait de son environnement pour obtenir des récompenses. Ici, la récompense touche au plaisir sensoriel de ce que quelque chose peut apporter de bénéfique ou de la satisfaction, comme la recherche de plaisir dans les actions qu'une personne réalise (cf. 3.2.3). Cependant, des barrières peuvent être imposées à des individus, telles que celles mises en place dans la société japonaise avec par exemple les *kyōiku mama* qui peuvent empêcher leurs enfants de découvrir leur environnement en les surprotégeant

⁵² Le Système 2 quant à lui « accorde de l'attention aux activités mentales contraignantes qui la nécessitent [...]. Le fonctionnement du Système 2 est souvent associé à l'expérience subjective de l'action, du choix et de la concentration » (*Ibid.*). Chez Kahneman, il ne convient pas d'entendre le terme système « au sens habituel, des entités dont les aspects des composants entrent en interaction. », mais comme une métaphore (*Ibid.*, p. 33).

⁵³ Les auteurs utilisant des majuscules, nous avons choisi de les conserver. Ces termes pourraient être traduits ainsi : système RECHERCHE, système PEUR, système COLÈRE, système ENVIE, système SOIN, système PANIQUE/CHAGRIN, système JEU. Cependant, ces traductions ne nous semblent pas refléter le sens de ces termes en anglais, que nous avons par conséquent décidé de garder dans leur langue d'origine.

⁵⁴ Le concept d'affordance désigne la capacité et la manière qu'une personne, ou n'importe quel être vivant, va avoir pour « s'adapter à son environnement et en construire les potentialités » et il est « liée à une perception de possibilités d'action et l'action rend possible la perception. » (Hope, 2019, p. 106-107).

ou en les contraignant à étudier (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3). Les jeunes Japonais peuvent par conséquent être alors enfermés dans une routine qui entraîne une baisse des niveaux de dopamine, d'où l'apparition d'un phénomène d'habituation chez eux, phénomène avec lequel ils s'habituent à une situation et cessent d'explorer ou de prendre des risques bien que le risque fasse partie du *SEEKING System* d'un individu (Panksepp et Biven, 2012).

Le second circuit qui nous intéresse est le *CARE System*. Il est essentiel puisqu'il est une émotion sociale ou une « empathie sociale » de base qui permet à un individu sans en être conscient d'aller naturellement vers les personnes qui l'entourent pour prendre soin d'elles. Nous pouvons par exemple observer ce phénomène chez un rat mâle qui s'occupe de ses petits si la femelle n'est plus là, ce qui amène Panksepp à insister sur le fait que nous sommes avant tout des êtres sociaux (*Ibid.*). Un individu est en général sensible à la douleur et aux émotions négatives que les personnes autour de lui éprouvent, ce qui peut l'amener à les aider pour les placer dans une relation de confiance dans l'environnement dans lequel elles se situent et ce, sans rien attendre en retour. Avec cette confiance, un individu peut évoluer dans de meilleures conditions dans un environnement, ce qui le conduit à un meilleur fonctionnement de son *SEEKING System*. Le fonctionnement de ce *CARE System* chez un enseignant pourrait servir à mettre un apprenant en confiance puisqu'il évolue avec lui et les autres apprenants dans les environnements pédagogiques (cf. 3.3). Dans une perspective éactive du développement des compétences langagières, un apprenant agit sur son environnement comme celui-ci agit aussi sur lui (cf. 5.3). Ainsi, nous pouvons supposer que grâce au *CARE System*, une relation de confiance puisse s'instaurer entre les acteurs des dispositifs d'enseignement-apprentissage, ce qui aiderait les apprenants à s'investir davantage dans le développement de leurs compétences langagières.

Le troisième circuit que nous avons retenu est le *PLAY System*. Le *PLAY System* est une émotion sociale qui détermine une action sociale et il repose sur le contact social et les interactions avec autrui. Une action sociale repose sur un contact ou un jeu, tels des enfants qui se mettent en tas les uns sur les autres, ou des chiens qui se bousculent pour téter leur mère ou qui se mettent à courir sans raison. Ce circuit introduit également la notion de « non-rentabilité », c'est-à-dire prendre du plaisir et s'amuser à travers des interactions ludiques entre individus ou à jouer, sans que ces « jeux » ne soient jamais soumis à des règles et à l'objectif de gagner ou de perdre. Ici, nous retrouvons la différence entre les termes anglais *play*, le jeu en général, et *game*, le jeu à règles (Plastow et al., 2009). D'après Panksepp et Biven (2012), le besoin de jouer est inné et il ne peut pas fonctionner sans réciprocité, ce qui montre que le contact social et les interactions

avec les personnes qui entourent un individu sont essentielles, tout comme les échanges qui doivent être de même nature ou partagés par ces individus. Selon eux, le *PLAY System* apprend en outre à un enfant à se familiariser avec les règles à suivre pour se conduire en société, tel que savoir quand coopérer, concourir et aussi perdre volontairement pour laisser une autre personne gagner (*Ibid.*). Lorsqu'un individu gagne toujours à un jeu par exemple, il peut décider de laisser une autre personne gagner ou de se retirer dans la bonne humeur pour éviter d'être rejeté par ses camarades de jeu. Panksepp et Biven expliquent que lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, il convient alors aux parents de comprendre l'importance de maintenir l'équilibre le plus optimal possible des émotions positives, ce qui pourrait aussi être le rôle d'un enseignant dans ses dispositifs pédagogiques avec des apprenants. Qui plus est, un enfant excessivement studieux ou sérieux peut avoir un *PLAY system* peu actif et pourrait alors rencontrer des difficultés pour comprendre les règles sociales et savoir par exemple quand coopérer, rivaliser ou, comme nous l'avons dit, se mettre en retrait ou laisser un individu gagner (*Ibid.*). Dans la société japonaise, l'évaluation a une place importante, notamment dans le système éducatif très compétitif (cf. 1^{ère} partie, 4.2.3). Le *PLAY System* peut ainsi avoir parfois du mal à se mettre en place dans un tel environnement, alors que le jeu est, d'après Panksepp et Biven, l'un de nos affects de base. De plus, pour que ce circuit fonctionne convenablement, il est nécessaire que le *CARE System* et le *SEEKING System* fonctionnent correctement, puisque sans volonté d'exploration et sans confiance dans un environnement, un individu interagit moins. Le *PLAY System* ne peut donc se mettre naturellement en place que quand une personne est habituée à son environnement. Le *PLAY System* est également fragile et le besoin de conformité (cf. 6.2.4.1) peut le détruire (Panksepp et Biven, 2012), comme le fait chez les Japonais de ne pas pouvoir exprimer certaines émotions devant autrui (cf. 3.4.2) ou le fait d'être en compétition pour entrer dans les meilleures écoles ou universités et donc de devoir étudier sans relâche, ainsi que le système éducatif japonais ou la famille l'encouragent à faire (cf. 1^{ère} partie, 4.2 et 3.2.3).

Ces trois circuits peuvent être inhibés chez un individu du fait par exemple de la hiérarchie présente dans la société japonaise qui peut contraindre un individu à rester à la place qui est la sienne dans le groupe (cf. 1^{ère} partie, 3.2), ce qui l'empêcherait d'explorer ou de prendre des risques par exemple. Pour Panksepp et Biven, il conviendrait alors que l'enseignant connaisse ces circuits afin de pouvoir stimuler le *SEEKING System* des apprenants en les aidant à se familiariser avec l'environnement pédagogique (*CARE System*) et à vouloir l'explorer (*SEEKING System*), sans oublier l'importance de la récompense, car, d'après ces auteurs et comme nous l'avons écrit, la récompense peut engendrer de la satisfaction. Découvrir un

nouvel environnement pourrait déstabiliser un apprenant, mais s'il s'y sent en sécurité (grâce au *CARE System* de l'enseignant ou de ses pairs), cela l'aiderait à avoir une meilleure confiance en soi et il pourrait davantage explorer et tenter de nouvelles actions (*SEEKING System*) qui pourraient ainsi fonctionner de manière plus efficace, ce qui l'amènerait à jouer pour jouer (*PLAY System*) quand il participe à un jeu pour pratiquer la langue additionnelle. Qui plus est, l'enseignant pourrait également mieux comprendre les comportements ou les émotions des apprenants pendant des activités de jeux.

Le fait que les Japonais soient sans cesse évalués, notamment lors de leur parcours scolaire (cf. 1^{ère} partie, 4.2.3), et qu'ils soient catégorisés dans des groupes (cf. 1^{ère} partie, 3.2.2) les amènerait à être moins interactifs socialement car ils pourraient ne chercher que la rentabilité pour obtenir une meilleure évaluation ou la sécurité lorsqu'ils échangent avec autrui. Par conséquent, le fait de jouer pourrait les amener à prendre du plaisir et à moins penser à l'évaluation de leur niveau de langue ou à la rentabilité ou aux bénéfices qu'une activité peut leur rapporter et aussi les aider à réactiver certains circuits inhibés, tels que le *SEEKING System* ou le *CARE System*, ce qui pourrait en retour les aider à s'investir davantage dans le développement de leurs compétences langagières. En jouant, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils retrouveraient un bon fonctionnement de leur *SEEKING System*, ce qui leur permettrait d'explorer davantage leur environnement et d'interagir avec lui, ce qui se rapprocherait d'une perspective énaïve de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles avec davantage d'interactions entre les apprenants et leur environnement.

7.4. Jeu et énaïve : l'émergence du langage par le jeu

En nous basant sur la perspective de Desvages-Vasselín et Buznic Bourgeacq sur les rapports entre le jeu et les pratiques sociales de références (2012), nous pouvons sans doute observer un lien entre l'apprentissage avec le jeu et la perspective énaïve de l'apprentissage de Masciotra, Roth et Morel (2008). En effet, avant d'agir dans un jeu les apprenants mobilisent dans un premier temps leurs connaissances et leurs compétences, issues de leurs expériences précédentes. Ces compétences et connaissances ne sont pas que langagières, puisqu'elles dépendent également des jeux auxquels ils ont déjà joué mais aussi des règles, du but et du fonctionnement du jeu auquel ils jouent, ainsi que de l'environnement proche dans lequel ils se situent (les autres joueurs, le matériel disponible et utilisable, etc.). Ensuite, avant de passer à l'action, ils tentent de mettre en place des stratégies pour réaliser des actions qu'ils vont d'abord tester dans leur *spielraum* (*Ibid.*). Enfin, ils réfléchissent aussi à leurs actions et à celles de leurs

camarades (*Ibid.*) pour continuer d'essayer d'avancer dans la partie. L'apprenant est donc dans une perspective énonciative, « un être en situation de » jouer qui utilise ses capacités langagières et cognitives et qui s'investit corporellement pour tenter de gagner.

De plus, dans une partie, de nombreux éléments entrent en jeu, comme indiqué sur le schéma suivant proposé par Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq (cf. figure 6) :

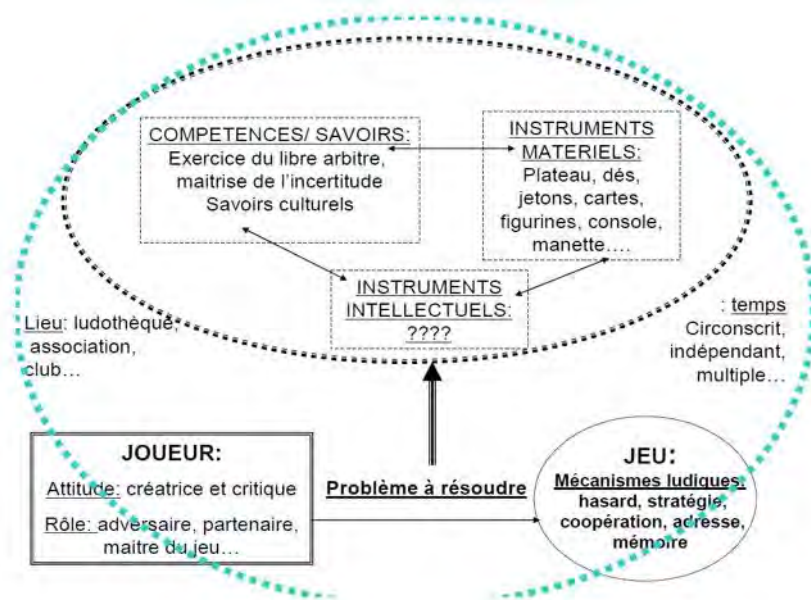


Figure 6 : Le jeu, des pratiques sociales de références ? (Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq, 2012)

D'après ce schéma, le jeu fonctionne comme un (quasi) système (éléments en présence, interactions) qui évolue dans le temps et l'espace. Dans celui-ci, les joueurs utilisent leurs connaissances et leurs capacités en manipulant divers matériaux, ils évoluent dans un rôle (déterminé par des règles) et ont des comportements ou attitudes variés. De plus, chaque joueur peut avoir une influence sur les autres participants et réciproquement. Le jeu peut également évoluer et ses règles être modifiées (cf. 7.1), et ce par les joueurs ou l'enseignant dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage.

Cependant, un élément important pour notre recherche semble absent dans le schéma. Il s'agit d'un facteur de l'environnement de jeu à ajouter au lieu et au temps : le milieu socioculturel, avec l'environnement humain notamment. Puisque l'apprenant-joueur est aussi un acteur social (Puren, H. S., 2009), acteur dans le sens d'une personne qui agit, qui est dans l'action, il doit tenir compte de son environnement social, par exemple les autres joueurs avec qui il évolue en coopération ou en opposition. De plus, des personnes n'agiront pas de la même manière selon qu'elles jouent en famille ou avec des amis qui peuvent provenir d'environnements culturels

variés, c'est pourquoi il nous semble important d'indiquer le contexte socioculturel sur le schéma.

Pour agir dans le jeu, un apprenant doit mettre en place ses actions et les imaginer virtuellement (Masciotra *et al.*, 2008). Il utilise des mécanismes ludiques (cf. figure 6) tels que tenir compte du hasard, utiliser des stratégies, coopérer, mémoriser (Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq, 2012). En fonction de ces mécanismes, il visualise ses prochaines actions, il met en place différents scénarios pour tenter de trouver le choix le plus adapté à la situation (De Grandmont, 1995) et décide d'agir ou de ne pas agir. Il réalise un retour personnel sur ses actions, afin de pouvoir comprendre ce qui a ou n'a pas bien marché à la suite de ses actions, ce qui lui permet d'adapter ses prochaines décisions (Masciotra *et al.*, 2008). De plus, chacun s'engage dans le jeu avec ses connaissances et ses savoirs, issus de son historique personnel et de son héritage biologique et culturel (Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993). Un joueur s'engagera corporellement dans une partie différemment selon qu'il a déjà joué au jeu en question ou non (Agaësse, 2009), s'il connaît les éléments culturels ou la thématique du jeu ou encore les actions à réaliser pour atteindre le but fixé par les règles. Son expérience personnelle, notamment ludique, aura une incidence sur ses stratégies et ses actions (*Ibid.*).

Ainsi, du point de vue d'une perspective éactionnelle de l'apprentissage, un sujet se trouve dans une situation d'agir qui se met en place selon différents éléments tels que les nombreux et variés environnements socioculturels proposés par les jeux de société. Les apprenants peuvent faire appel à des ressources externes (le matériel du jeu s'il y en a, les autres joueurs, etc.) ou internes (les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, leur vécu et leurs émotions). Comme Brougère l'avance, le jeu « en tant que jeu, [...] produit des dispositifs pour s'éloigner du quotidien et de ses conséquences » (2005, p. 57). Le jeu autorisant l'erreur, l'apprenant peut alors s'investir plus facilement et librement dans les parties en réalisant différentes actions (Agaësse, 2017), et il peut s'exprimer avec son corps et sa voix et ressentir diverses émotions qui affecteraient son expérience ludique et ses actions.

Il est essentiel de considérer la personnalité d'un individu puisque, comme l'affirment Narcy-Combes et Narcy-Combes, il « est un produit de l'activité sociale : l'individu se développe et sa personnalité se forme dans les activités de collaboration » (2019, p. 149). En effet, les apprenants vont être amenés à faire des choix dans les jeux en fonction de qui ils sont. Certaines personnes seront par exemple moins patientes que d'autres pour agir, alors que d'autres personnes peuvent vouloir bien s'organiser et vont mettre en place de nombreuses stratégies. En outre, en jouant à des jeux de société, les apprenants collaborent avec d'autres personnes

pour atteindre le but du jeu, que ce soit en s'affrontant ou en coopérant. La collaboration concerne par exemple le fait qu'ils acceptent de jouer ensemble et de suivre les règles, dans une certaine mesure puisque tricher fait également partie du jeu (Agaësse, 2009). Ils vont aussi rassembler leurs ressources langagières et leurs compétences, visualiser et réaliser des actions variées, ressentir différentes émotions, telles que le plaisir qui va les aider à s'investir dans les activités ou la colère qui peut les freiner dans leur progression et influencer leur raisonnement (Damasio, 2010b). Ils vont vivre leurs expériences de manière corporelle, en utilisant leurs capacités cognitives, en vivant des émotions ou en utilisant leurs sens pour regarder les autres, écouter ce qui est dit et manipuler du matériel. L'enseignant quant à lui va les accompagner en leur proposant de réaliser des tâches dans une atmosphère détendue et joyeuse (Agaësse, 2017). Il faut cependant noter qu'en participant à une activité de jeu organisée dans un dispositif pédagogique, un apprenant se retrouve dans une contrainte situationnelle (cf., 6.2.4.4). C'est-à-dire que cette situation lui est imposée par l'enseignant, et qu'il doit, d'une certaine façon, subir. Il a alors le choix de participer, de s'engager dans le jeu avec ses camarades, mais il peut également décider de rester plus en retrait et de subir le jeu. L'enseignant peut, en tant que médiateur, choisir les supports les plus adaptés à ses apprenants et les aider à accepter le contexte pour les faire pratiquer la langue grâce à des activités variées. En décidant de jouer avec des jeux de société et de passer à l'action, les apprenants vont pouvoir réaliser des activités de réemploi à travers les interactions avec les autres joueurs. De plus, cet environnement langagier et cette exposition à la langue vont constituer une partie du corpus de ressources nécessaires à leur construction langagière afin que leur parole et leur discours émergent. Cependant, le degré d'exposition à la langue additionnelle et son utilisation seront essentiels pour les amener à pouvoir progresser (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Conclusion de la seconde partie

Le jeu de société est ainsi un outil qui permet aux apprenants d'expérimenter le monde et d'interagir avec lui. Ils sont dans un environnement qui leur permet d'exprimer des émotions et d'agir avec moins de contraintes. De plus, le côté plus ou moins informel apporté par les environnements proposés par des jeux laisse les apprenants, dans un paradigme énonctif, être en situation de mener des actions, de mettre en place différents processus et d'interagir avec les acteurs des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous pouvons supposer que jouer pourrait faire émerger ou renforcer le *PLAY System*, le *CARE System* et le *SEEKING System*

des apprenants japonais (cf. 7.3), puisqu'en se retrouvant dans un environnement dans lequel il se sentiraient en confiance et soutenus, ils pourraient se laisser aller à explorer davantage l'environnement pédagogique et ludique et à manifester davantage d'émotions en interagissant avec leurs camarades dans les jeux en se souciant moins d'une évaluation de leur niveau de langue.

Dans la partie suivante, après avoir formulé notre problématique, nous introduirons la méthodologie que nous avons mise en place pour cette recherche, puis nous présenterons les observations et analyses réalisées avant de proposer les résultats de cette RI qui seront finalement discutés.

Troisième partie :
méthodologie, observation
et analyse des sessions de jeu et des
entretiens individuels

Introduction

Dans cette partie, nous formulerons dans un premier temps la problématique de cette recherche et nos hypothèses (cf. 1). Dans un deuxième temps, nous introduirons la méthodologie que nous avons utilisée dans cette RI (cf. 2). Dans un troisième temps, nous proposerons l'analyse des séances de jeu (cf. 3) puis celles des entretiens individuels (cf. 4) pour enfin dresser un bilan individuel pour chaque étudiant (cf. 5).

1. Formulation de la problématique et des hypothèses de recherche

Notre positionnement nous fait écrire que :

la partie dite « problématique » est en quelque sorte, la synthèse des synthèses et positionnements. Elle a pour objet de construire un tableau d'interactions et/ou une métaphore, ou un cadre théorique provisoire, dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses. (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 119)

De plus, cette partie « peut alors précéder une reformulation de la question de recherche (des questions de recherche) » (*Ibid.*) qui correspond à la question que nous avons introduite dans notre introduction générale. Notre question de départ était que de pratiquer et d'expérimenter la langue française avec des jeux de société amenait les apprenants japonais à davantage manifester leurs émotions dans leurs interactions sociales, que ce soit de manière verbale ou gestuelle, et que cela les aidait à développer leurs compétences langagières bien que les acteurs des dispositifs pédagogiques (apprenants et enseignants) soient issus d'environnements socioculturels différents.

Il convient ainsi de faire la synthèse des éléments contextuels et théoriques qui ont été introduits jusqu'ici à partir de notre question de départ, ce qui nous donnera la possibilité d'affiner notre problématique et les questions que nous avons au départ de cette RI⁵⁵.

Dans la première partie, nous avons pu situer cette recherche dans son contexte socioculturel, le Japon, afin de mieux comprendre les environnements dans lesquels se situent les apprenants japonais, ce qui est essentiel puisque notre partie pratique présentera l'analyse des émotions et

⁵⁵ Recherche-intervention.

des comportements d'étudiants japonais dans des dispositifs pédagogiques. Ce contexte présente des caractéristiques (géographiques, historiques, éducatives et sociales notamment) qui influencent la construction de la personnalité de ses habitants, caractéristiques qui sont essentielles puisqu'elles permettent d'exister en tant qu'individu issu d'un environnement culturel particulier et différent de celui des apprenants japonais à qui nous enseignons le français comme langue additionnelle. Il convenait alors de sélectionner les éléments les plus pertinents pour notre recherche et pour présenter le public japonais sans toutefois entrer dans un catalogue trop fourni, ni exposer une vision trop succincte ou stéréotypée de la société nippone. Nous avons ainsi introduit dans un premier temps l'insularité et la fermeture du territoire japonais ainsi que leur influence sur la codification particulière de la société japonaise (cf. 1^{ère} partie, 1). Dans un second temps, nous avons parcouru l'histoire de l'éducation de la période Meiji (1868-1912) jusqu'à nos jours (cf. 1^{ère} partie, 2), ce qui nous a aidé à comprendre l'influence du confucianisme, de la hiérarchie et de l'importance du groupe dans les relations entre individus (cf. 1^{ère} partie, 3.1 et 3.2), de l'école ou de la pression maternelle sur les jeunes Japonais qui sont sans cesse évalués et parfois mis sous pression pendant leurs études (cf. 1^{ère} partie, 3..2.3 et 4.2). Leur éducation amène notamment les Japonais à être très dépendants des autres en comptant sur l'*amae* (l'indulgence) de leurs pairs (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4). Ces éléments contextuels sont désignés par des chercheurs comme des spécificités de la société nippone qui émergent particulièrement dans l'emploi de la langue japonaise et dont l'usage varie en fonction de l'âge, du sexe ou des personnes avec qui parle un individu (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1), ce qui peut influencer leurs comportements.

Notre cadre théorique nous a également servi à affiner notre question de recherche. Nous souhaitons notamment étudier comment la production du discours dans des situations sociales avérées fait émerger ou fait mettre en place un code qui correspond aux descriptions de la langue additionnelle que nous enseignons (cf. 2^e partie, 1). Nous avons ainsi fait produire du discours à des étudiants japonais dans des situations sociales plus ou moins scolaires, des séquences de jeu pendant des cours et hors des cours que nous présenterons dans la partie pratique, en postulant que cette production du discours suivra progressivement le code normalement attendu de la langue que nous enseignons à ces étudiants, c'est-à-dire le français. C'est pour cette raison que nous présenterons dans la partie pratique les activités de jeu de société mises en place afin d'encourager les échanges en français chez des étudiants japonais pour étudier les éléments du discours et de la parole qui émergent dans leurs interactions. De plus, nos recherches sur la

cognition (cf. 2^e partie, 2) et sur les émotions (cf. 2^e partie, 3) nous ont permis de considérer l'importance particulière de ces dernières puisqu'elles agissent notamment sur le fonctionnement de l'organisme humain, tels que les systèmes cognitifs et la mémoire (cf. 2^e partie, 2.1.2 et 3.2). D'autre part une grande partie des émotions sont sociales (cf. 2^e partie, 3.2.2) et elles influencent les interactions ou les actions d'un individu (cf. 2^e partie, 3.2.3), ses comportements, son langage, les perceptions qu'il a sur ses capacités et l'image et la compréhension qu'il a des autres en fonction des environnements socioculturels dans lesquels une personne se situe, notamment dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 3.3). Cependant, la perception et l'expression des émotions peuvent varier selon différents contextes socioculturels (cf. 2^e partie, 3.4.1) qui parfois conditionnent des individus à adopter certains comportements en présence d'autres personnes, comme cela semble être le cas au Japon où l'harmonie émotive est prise en compte et est renforcée par le sentiment d'appartenance à un groupe chez une personne (cf. 2^e partie, 3.4.2). Nous proposerons ainsi dans notre partie pratique différents contextes de jeu dans lesquels les étudiants ont évolué, entre Japonais puis avec des personnes se trouvant en France, puisque nous visions à observer si les émotions et les comportements d'étudiants japonais variaient ou non selon le contexte ou selon les personnes avec qui ils jouaient.

Ces premiers éléments théoriques nous ont ainsi confirmé en premier lieu que nous pourrions utiliser des jeux de société (cf. 2^e partie, 7.1) et observer des séances de jeu, que nous introduirons dans notre partie pratique. En outre, nous avons choisi d'utiliser des jeux de société parce que nous pensons qu'ils peuvent amener des apprenants à échanger avec davantage de confiance en soi et moins de peur ou d'anxiété (cf. 2^e partie, 7.2.3). De plus, en nous basant sur les circuits émotionnels de survie (cf. 2^e partie, 7.3), nous pensions qu'aider des apprenants à se sentir en confiance (*CARE System*) les amènerait à prendre le risque d'intervenir davantage en français avec leurs partenaires de jeu et d'explorer leur environnement (*SEEKING System*), ainsi que de jouer et donc d'agir socialement (*PLAY System*), ce que nous étudierons dans la partie pratique. En observant des étudiants jouer, nous souhaitons par conséquent étudier comment les émotions, qui ont une influence si importante sur un individu, pourraient influencer le comportement et l'emploi du FLA⁵⁶ chez des étudiants japonais.

En second lieu, selon la théorie de l'énaction (cf. 2^e partie, 5), un individu se construit de manière différente des autres en fonction de son vécu et des environnements dans lesquels il

⁵⁶ Français langue additionnelle.

évolue ou interagit. Il conviendrait donc de prêter davantage attention à la pluralité des individus (cf. 2^e partie, 4), de considérer ce qui fait qu'une personne est particulière et plurielle bien qu'une certaine hétérogénéité puisse exister chez des individus d'une même communauté, telle que dans la société japonaise (cf. 1^{ère} partie 3 et 2^e partie 3.4). Il était alors important d'évoquer dans notre partie théorique les notions d'énaction, de complexité, ou de comportements transculturels par exemple (cf. 2^e partie, 4 et 5), afin d'explorer ce que les expériences de différents étudiants japonais qui jouent à des jeux de société faisaient émerger dans leurs comportements et leurs émotions quand ils utilisent le français comme langue additionnelle. Par conséquent, il paraît opportun de proposer dans notre partie pratique différents environnements de jeu pour observer et analyser les comportements des étudiants japonais en nous appuyant sur le modèle OCEAN issu de la psychologie clinique (cf. 2^e partie, 6.2) afin de tenter de proposer une analyse la plus fine possible des comportements gestuels ou émotionnels d'étudiants japonais pendant leurs échanges (présentés dans la partie pratique) et de voir l'influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2.4) que peuvent avoir différents environnements sur eux quand ils jouent ou parlent français.

Le cadre contextuel et théorique ci-dessus conditionne la question de départ que nous nous sommes posée et, au vu de la synthèse qui vient d'être présentée, les jeux de société correspondraient à ce que nous souhaitons faire pour aider des apprenants japonais à sortir du carcan scolaire, à mieux comprendre ce qui se passe dans leurs comportements émotionnels et à faire émerger plus spontanément chez eux le langage sous forme de parole et de discours, afin de les aider à développer leurs compétences en français langue additionnelle. Ainsi, dans les séquences de jeu de société proposées dans la partie pratique, il conviendra :

- d'analyser les comportements des étudiants japonais lorsqu'ils jouent et vivent leurs propres expériences langagières,
- d'analyser, avec nos yeux d'enseignant natif issu d'environnements socioculturels différents des leurs, la manière dont les émotions des étudiants (et leur type) se manifestent verbalement et non verbalement dans leurs comportements et dans leurs interactions avec leurs pairs ou avec des étudiants issus d'autres cultures,
- d'étudier l'influence que les comportements et les émotions des étudiants peuvent avoir sur le développement de leurs compétences langagières en FLA.

Nous proposons alors l'hypothèse suivante : jouer à des jeux de société avec d'autres Japonais ou avec un public issu d'autres cultures fait émerger chez un apprenant japonais des émotions telles que la joie, qui peuvent l'aider à dépasser le contexte éducatif japonais, qui favorisent les interactions orales et sociales avec des prises de paroles plus spontanées et qui l'aident à développer ses compétences langagières en FLA.

De cette hypothèse, nous pouvons introduire les deux thèmes suivants dans le but d'organiser notre réflexion :

- T1 : la mesure du dépassement du contexte éducatif japonais chez les étudiants et l'influence qu'ont pu avoir leurs émotions.
- T2 : l'évolution d'un point de vue émotionnel du degré de spontanéité des étudiants dans leur prise de parole d'un point de vue émotionnel.

Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) rappellent que les instruments qui offrent la possibilité d'étudier le cerveau d'une personne, ceux de la neuro-imagerie notamment, ne permettent pas d'observer la cognition directement, mais ils aident à obtenir des informations sur les processus biologiques. Ainsi, il convient d'observer les étudiants en situation pour observer leurs comportements et de mener des entretiens individuels avec eux afin de tenter de mieux comprendre comment les aider dans le développement de compétences langagières en tenant compte de leur expression émotive. Nous pensons que réaliser ce travail nous permettra de proposer des dispositifs pédagogiques plus efficaces et correspondant plus aux attentes et aux besoins des étudiants. Ainsi, nous avons choisi de réaliser une recherche (RI) et un protocole a été mis en place dans le but d'observer les émotions et le comportement d'étudiants japonais ayant choisi le français comme langue additionnelle, dans un milieu universitaire à Tokyo, au Japon.

Dans un premier temps, nous détaillerons dans cette partie le cadre méthodologique et le contexte de la partie pratique de cette RI avec les dispositifs pédagogiques que nous avons mis en place afin d'étudier le comportement d'étudiants japonais et leurs émotions puis nous proposerons les résultats et les analyses des observations. Dans un deuxième temps, nous analyserons le comportement des étudiants lors des séquences de jeu de société mises en place avec différents types de publics et nous confronterons les données avec celles des entretiens individuels d'autoconfrontation que nous avons organisés pour mieux comprendre comment l'expression émotive des étudiants japonais a pu influencer leur façon de s'investir dans les

activités de jeu mises en place et dans leur développement langagier. Dans un troisième temps, nous réaliserons une synthèse des données issues des observations et des analyses (des séances de jeu et des entretiens) qui seront discutés pour ensuite donner nos conclusions. Enfin dans un dernier temps, nous présenterons nos conclusions en citant les différentes difficultés et limites qui peuvent être rencontrées dans ce type de recherche et en proposant des pistes de réflexion envisageables pour poursuivre ce travail et développer des dispositifs pédagogiques pour aider des apprenants à développer leurs compétences langagières.

2. Présentation générale de la méthodologie

2.1. Description générale du public et du déroulement du projet

Lors du premier semestre 2018 (d'avril à juillet), nous avons organisé à l'Université de Tokyo (UT) des séquences de jeu entre étudiants japonais, dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de FLA, dans une salle de classe avec vingt-cinq étudiants qui suivaient un cours optionnel de français (la deuxième langue additionnelle pour la plupart d'entre eux) nommé « français intensif ». Ce cours s'ajoute aux cours obligatoires de deuxième langue additionnelle (la première étant la plupart du temps l'anglais qu'ils commencent à étudier au collège) qu'ils doivent suivre pendant leur première année à l'université (nous donnerons plus de détails sur ce cours et les conditions des expériences pédagogiques dans une autre partie). Lors de ces cours, nous avons fait jouer les étudiants à des jeux de société pour qu'ils pratiquent le français et qu'ils réemploient différentes ressources langagières, notamment des éléments lexicaux ou grammaticaux étudiés précédemment. De plus, après chaque session de jeu, nous avons proposé un questionnaire aux étudiants pour qu'ils partagent leur vécu, leurs échanges, leurs remarques et leurs sentiments sur les activités que nous leur avons proposées ainsi que sur les individus avec qui ils avaient joué.

Ensuite, afin de confronter les étudiants japonais à d'autres types de public francophone, nous avons organisé pendant le semestre suivant (en décembre 2018) des séances de jeu avec deux groupes d'étudiants se trouvant en France. Notre objectif était de mettre en place ces rencontres ludiques afin d'observer les comportements des Japonais et d'étudier les variables et les constantes dans leur expression émotive et dans leurs comportements lorsqu'ils se retrouvaient avec des personnes issues d'environnements culturels différents. Alors que pour la première série d'expérimentations, vingt-cinq étudiants étaient présents dans le dispositif pédagogique, huit étudiants volontaires se sont proposés dans ce groupe pour participer aux séances de jeu avec des partenaires se trouvant en France. En outre, les Japonais ont été divisés en deux

groupes en fonction de leurs disponibilités. Le premier a alors joué avec des étudiants étrangers apprenant le français en France au CIDEF (Centre international d'études françaises) de l'Université catholique de l'Ouest d'Angers (désormais UCO). Le second groupe, quant à lui, a joué avec des étudiantes françaises apprenant le japonais à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) à Paris. Toutes les séances de jeu ont été filmées afin d'être visionnées et analysées.

Enfin, des entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés de façon individuelle avec les huit étudiants à la suite des séances de jeu de décembre 2018. Une personne extérieure a dirigé ces entretiens afin de ne pas biaiser notre recherche. Le but de ces entretiens était de confronter les apprenants aux données vidéo des séances avec les partenaires français et de leur faire expliciter ce qu'ils avaient vécu et ce qui les avait fait rire, sourire ou être en colère par exemple pour analyser leurs expériences et les aspects culturels liées aux émotions qu'ils avaient manifestées lors des séances avec les apprenants se trouvant en France.

Pendant toute la durée des séquences de jeu, Ryo Nakagawa, un assistant japonais, était présent pour nous aider à organiser et diriger les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place. Ce dernier, à l'époque étudiant en master et actuellement doctorant (sociolinguistique historique), nous assistait pour placer les caméras dans la salle et circulait parmi les étudiants pour les aider dans la réalisation des différentes tâches qui leur avaient été données à réaliser. De plus, il avait un niveau de français C1 du DALF⁵⁷. Il était également chargé de la traduction des questionnaires sur les jeux et des questionnaires identitaires (du français en japonais), ainsi que celle des réponses des étudiants et des transcriptions des entretiens individuels (du japonais vers le français).

2.2. Objectifs des séquences de jeu et des entretiens

Pour notre RI, nous nous sommes appuyé sur une conception éactive de l'enseignement-apprentissage des langues (cf. 2^e partie, 5.3) et nous avons décidé de procéder à plusieurs étapes pour mener notre RI (jeux entre Japonais, jeux avec des étudiants étrangers qui apprenaient le français ou des étudiants français qui étudiaient le japonais, entretiens d'autoconfrontation). Nous avons observé les comportements et les émotions des étudiants de notre point de vue, celui d'un professeur étranger enseignant au Japon et ayant ses propres références sociales, culturelles et son vécu.

⁵⁷ Diplôme approfondi de langue française

Nous nous sommes particulièrement intéressé aux émotions (Damasio, 2003, 2010, 2012) observées chez des étudiants japonais qui apprenaient ou apprennent le français au Japon et qui ont participé aux jeux. Nous voulions étudier la place que les émotions occupent dans leur investissement dans les tâches proposées et dans la construction et l'émergence de la langue française quand ils jouent à des jeux de société. Pour notre recherche de terrain, nous nous sommes appuyé sur l'analyse de l'expression faciale des émotions, étudiée notamment par Hapel (2012), qui se base sur les recherches d'Ekman (1992) et la méthode qu'il a développée avec Friesen (1978) pour décrire les mouvements du visage, le *Facial Action Coding System* (FACS). Cette méthode est souvent employée dans les études qui s'intéressent à l'expression faciale des émotions comme nous l'avons présenté dans la partie théorique (Hapel, 2012, p. 54). En l'utilisant, nous souhaitions noter les émotions qui nous semblaient émerger sur les visages des étudiants et le niveau de l'impact émotionnel sur leur investissement dans les activités proposées, dans l'appropriation de la langue additionnelle, et comment cela se manifestait dans leurs comportements.

Dans un premier temps, deux types d'émotions ont donc été observés : la joie et la surprise. Nous avons choisi d'y ajouter la déception et la frustration et d'associer ces deux dernières car, bien qu'elles ne fassent pas partie des émotions proposées par Hapel (*Ibid.*), nous avons observé leur manifestation dans les comportements des étudiants et elles sont très proches d'autres émotions sur le plan de leur expression physique faciale (Ekman et Friesen, 2003). Ekman et Friesen expliquent par exemple que la frustration peut mener à la colère, mais que frustration et colère sont deux émotions différentes, ce qui peut être observé dans leur expression sur un visage (*Ibid.*). La déception quant à elle est parfois davantage considérée comme une réaction que comme une émotion ou un sentiment, une réaction à des attentes qui n'ont pas été comblées et qui amènent une insatisfaction, mais qui est accompagnée d'émotions ou de sentiments⁵⁸. Par conséquent, nous avons choisi de tenir compte de son apparition car elle peut entraîner de la frustration, de la colère, de la tristesse ou de la joie, et, d'après notre expérience, elle apparaît souvent quand des individus jouent, particulièrement si les attentes des participants ne sont pas satisfaites (quand ils perdent une manche ou une partie à un jeu par exemple). Globalement, la frustration et la déception ont été assez peu observées dans les comportements émotifs des étudiants lors des deux séances de jeu, mais il nous a semblé pertinent de les présenter car elles peuvent nous aider à mieux comprendre leurs actions et leurs réactions.

⁵⁸ Sur la déception, voir <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/d%C3%A9ception>, consulté le 06/10/2021.

Pour étudier le comportement des étudiants, nous avons analysé les expressions des émotions sur les visages des étudiants qui ont participé aux deux types de séquences de jeu (entre Japonais, puis face à des étudiants issus d'autres modèles culturels par l'intermédiaire de vidéoconférences). Il était notamment important de considérer l'intensité des émotions ou la durée des émotions (en particulier pour les rires) puisque notre recherche s'appuie sur l'influence de celles-ci dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage de langues. De plus, pour représenter ces émotions avec leur intensité, nous avons choisi un code afin de les classer dans des tableaux. Ainsi, nous avons, comme Hapel (2012), utilisé des émoticônes ou des + ou des - pour réaliser ce travail de relevé et de classement des émotions.

Rappelons que les émotions et les sentiments relèvent de phénomènes internes (cf. 2^e partie, 3.1) qui sont plus ou moins perçus consciemment et que l'individu exprime plus ou moins explicitement ou sincèrement (Damasio, 2003). De plus, comme nous l'avons dit en parlant de l'expression des émotions chez les Japonais (cf. 2^e partie, 3.4), l'expression de certaines émotions peut ne pas être acceptable d'un point de vue socioculturel. Il était alors pertinent d'étudier cet aspect dans les comportements des étudiants participant aux jeux non pas avec des Japonais, mais avec des partenaires habitant en France (étrangers et français). En outre, il fallait tenir compte du fait que nous avons réalisé des relevés de l'expression émotive avec notre propre façon d'analyser les situations et les comportements des étudiants, en tentant d'être le plus rigoureux possible dans l'utilisation des outils proposés et dans la méthodologie de notre RI.

Au total nous présentons trois types de séquences :

- Les séquences de jeu de société pendant des cours, entre étudiants japonais ;
- Les séances de jeu de société avec des étudiants étrangers avec Skype ;
- Les entretiens individuels d'autoconfrontation.

Après avoir mis en place des séquences de jeu de société et avoir distribué des questionnaires (à la fin des cours pendant lesquels nous avons mis en place les séquences de jeu) dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage traditionnels et avec uniquement des étudiants japonais, il était souhaitable de confronter ensuite ces derniers à des étudiants ayant des environnements socioculturels et langagiers différents et de les faire jouer ensemble en vidéoconférences et en dehors des cours (cadre semi-formel car les séances se déroulaient dans

l'université) afin d'observer si l'expression des émotions et le comportement des Japonais évoluaient dans différents types de contexte.

Afin de découvrir le profil plurilingue et pluriculturel des huit étudiants qui ont participé à toutes les séances, nous leur avons distribué un questionnaire identitaire. Ces questionnaires étaient essentiels d'un point de vue énonctif et tenaient compte du profil culturel des étudiants, de leur vécu, de leurs expériences antérieures au contact de différentes langues ou cultures, mais aussi ils permettaient d'avoir un aperçu de leurs représentations de la langue française et de leurs choix concernant le français et les séances de jeu. Ainsi, nous avons pu collecter des données concernant leur identité générale (âge, sexe, origine, langues ou dialectes parlés, études suivies) mais aussi des informations sur les raisons qui les ont amenés à apprendre le français, à suivre le cours optionnel de français intensif, leurs objectifs, mais aussi les motifs pour lesquels ils ont choisi de participer à notre RI, leurs impressions sur leurs progrès et sur leurs expériences personnelles. Enfin, pour conclure ce questionnaire, nous leur avons demandé de noter les six items suivants de 1 à 5 (1 étant la note la plus faible et 5 la plus forte) :

- leur niveau d'investissement selon leurs représentations dans leur participation,
- leurs échanges avec les partenaires habitant en France (étudiantes françaises ou étudiants étrangers étudiant le français en France),
- leurs échanges entre camarades japonais,
- leurs progrès dans la langue,
- le rôle de l'enseignant,
- les retours qu'ils ont eus à la suite des séquences de jeu.

En nous appuyant sur les informations récoltées dans les questionnaires identitaires, nous avons pu comparer les éléments qu'ils ont indiqués dans ces questionnaires avec l'étude de leurs comportements (en nous basant sur le modèle OCEAN) pendant les séances de jeu.

Enfin, nous avons organisé des entretiens individuels d'autoconfrontation en suivant la méthodologie proposée par Theureau (2010) dans le but de confronter les données recueillies, les observations et les analyses des séances de jeu du printemps et de l'automne. Ces entretiens ont été réalisés dans le but d'étudier les variables et les constantes dans les comportements émotionnels, gestuels ou langagiers des étudiants que nous avons observés à travers leurs interactions sociales et physiques. En leur faisant revivre certaines expériences (grâce aux images vidéo des jeux) et en leur demandant de partager leur vécu et leur ressenti, nous

souhaitions les écouter pour examiner comment leur comportement et leurs émotions affectaient leurs actions et leur investissement dans les tâches données et comment tous ces éléments évoluaient dans des contextes différents et impactaient la construction et l'émergence du langage chez eux d'après une perspective éactive (cf. 2^e partie, 5.3).

2.3. Organisation des séances de jeu du printemps 2018

2.3.1. Objectifs

Deux séquences de jeu de société ont été utilisées afin d'observer les comportements et les émotions des apprenants dans leur emploi de la langue et de leurs compétences langagières. Pour nos observations, nous nous sommes intéressé aux langues natives et additionnelles utilisées par les étudiants et à leurs références culturelles mais aussi surtout aux émotions que ces derniers ont exprimées lors des différentes parties de jeu. Pour ce faire, nous avons alors relevé les différents comportements émotionnels et gestuels qu'ils ont produits et l'intensité de leur comportement lors de leurs échanges avec leurs camarades.

2.3.2. Contexte

2.3.2.1. Dispositif pédagogique

Nous proposons le tableau ci-dessous pour donner les détails du dispositif d'enseignement-apprentissage de français additionnel intensif du premier semestre de printemps pendant lequel nous avons mené les expériences pédagogiques :

Caractéristiques du cours	Cours optionnel s'ajoutant aux cours obligatoires de 2 ^e langue additionnelle	25 places (pour plus de 100 candidats) quelques faux débutants et 2 étudiants avec un niveau A1+ du DELF	Sélection par tirage au sort (sans distinction d'année ou de niveau)	2 séances d'1h45 par semaine	Semestre de 13 semaines (avril - juillet, 1 ^{er} semestre de 2018)
Les étudiants	22 garçons et 3 filles	Tous japonais	Âgés de 18 à 20 ans	Tous en 1 ^{ère} année à l'université	Niveau à atteindre : DELF A1
Détails des séances	Lundi et jeudi	Cours du lundi : découvertes et pratiques de nouveaux éléments linguistiques	Cours du jeudi : idem + réemploi à travers l'utilisation de jeux ou d'autres types d'activités	Durée des séquences de jeu : 15 - 40 mins Étudiants en groupe (4 à 8 joueurs selon les jeux)	Distribution du questionnaire à la fin de la séance du jeudi, à rendre le lundi suivant

Tableau 4 : Détails du dispositif d'enseignement-apprentissage de français intensif

Pendant les séquences, les étudiants jouaient en petits groupes avec les jeux sélectionnés (en fonction de leurs intérêts et de leurs contenus pédagogiques) pendant le cours du jeudi pour réemployer des éléments lexicaux, syntaxiques, grammaticaux et phonologiques qui étaient introduits dans la classe du lundi. Concernant le questionnaire distribué en fin de partie le jeudi, bien que beaucoup d'étudiants l'aient rendu le lundi suivant lors des premières semaines, seulement une douzaine l'ont remis lors des trois ou quatre dernières semaines de cours.

2.3.2.2. Étudiants sélectionnés

Après avoir visionné les vidéos du semestre de printemps, nous avons choisi trois étudiants, une fille (M) et deux garçons (O1 et O2), car ils avaient participé à l'ensemble des séquences de jeu. Cinq autres de leurs camarades avaient également participé à toutes les séquences (printemps et automne) et ils auraient pu être retenus pour l'analyse des séquences de jeu du printemps mais ils n'étaient pas toujours visibles sur les enregistrements (dos à la caméra ou encore cachés par d'autres camarades). Nous n'avons donc pas assez de données concernant l'observation de leurs émotions et de leur comportement. M, O1 et O2 quant à eux étaient presque toujours visibles sur les différentes données vidéo lors des deux séances de jeu que nous avons retenues. Par conséquent, nous avons pu obtenir suffisamment de données pour les observations et l'analyse. En outre, toutes les informations personnelles les concernant viennent du questionnaire identitaire (cf. annexe 5) qu'ils ont rempli. Ce questionnaire était essentiel puisqu'un individu ne peut se passer de l'instantané d'un moment qu'il crée en observant une personne et de la théorie de l'esprit qu'il se fait de cette personne (cf. 2^e partie, 3.2.2.4). En conséquence, il faut être conscient que chaque individu se crée une image d'une autre personne, une projection avec laquelle il ne tient pas compte de « l'aval de cette personne », puisqu'une personne est comme une rivière qui coule, qui a une origine, un passé, un présent et un avenir. Ainsi, le fait de prendre seulement un instantané ne nous permet pas de considérer réellement qui est une personne et comment elle évolue dans divers environnements, puisqu'en considérant le développement langagier d'une perspective émergentiste, tout est dynamique et en constant développement. De ce fait, nous pouvons mieux comprendre ou analyser plus en détails le comportement des étudiants de manière dynamique en associant des connaissances sur leurs éléments identitaires et en étudiant leur comportement dans divers contextes.

Nous souhaitons récolter des données sur les profils pluriculturels et plurilingues des étudiants dans le but de connaître les langues qu'ils avaient étudiées, s'ils avaient un vécu dans d'autres environnements culturels, s'ils avaient déjà quitté le Japon et afin de connaître leurs représentations des langues qu'ils parlaient ou avaient déjà étudiées. De plus, grâce aux informations fournies par les étudiants, nous avons envisagé la possibilité de comparer leur parcours, leurs buts dans l'apprentissage du français, leur choix de suivre le cours optionnel de français intensif et de participer à notre RI avec des étudiants venant d'autres milieux culturels, ainsi que leurs motivations dans l'apprentissage du français comme langue additionnelle. D'après leurs réponses au questionnaire identitaire, les trois étudiants sont tous nés au Japon et avaient 19 ou 20 ans lors des séquences de jeu. De plus, ils étaient dans la section humanités de l'UT et ils avaient choisi cette université en raison de son haut niveau de renommée et d'éducation, ainsi que des débouchés professionnels qu'elle propose. Ils présentaient cependant des profils culturels et linguistiques différents. O2 et M avait notamment un profil pluriculturel plus important puisqu'O1 n'était encore jamais sorti du territoire japonais à l'époque des séquences de jeu. O2 par exemple, a passé six années en Malaisie et il y a étudié dans un lycée international dans lequel il devait parler anglais. Quant à M, c'est une femme avec un profil également pluriculturel qui diffère d'O2, puisqu'elle a effectué trois séjours à l'étranger sur de courtes périodes (États-Unis et Italie). Ainsi, avec des profils pluriculturels assez divers, nous souhaitons étudier comment leurs émotions se manifestaient et apparaissaient chez eux, comment ils s'investissaient dans les activités de jeu et si, du fait de leur vécu et de leurs environnements socioculturels pluriels, leur comportement différait de leurs camarades dans l'utilisation du français et du japonais.

M

Dialecte régionale parlé	Le Nigata-ben ⁵⁹ (qui se glisse dans son japonais de temps en temps)
Langues additionnelles	L'anglais (étudié depuis le secondaire) : <i>EIKEN</i> ⁶⁰ niveau 3 (5 étant le niveau le plus faible et 1 le plus fort) obtenu au collège Le français (étudié depuis l'université) L'italien
Voyages et séjours courts à l'étranger	Les États-Unis (2 fois entre 10 et 14 jours, avec un programme international du lycée et pour une émission de télévision) et l'Italie (une semaine dans le cadre d'un cours d'archéologie de l'université)
Séjours longs (3 ans et plus)	Aucun
Ordre de préférence des langues qu'elle étudie ou parle	Japonais, français, italien, anglais
Représentations sur la langue française	La belle sonorité du français
Raisons et objectifs pour le choix du français	Le conseil de ses aînées (des étudiantes dans les années supérieures à l'université) qui lui ont dit qu'il valait mieux choisir le français que d'autres langues minoritaires pour chercher des livres à consulter ou rédiger le mémoire de licence Peu de personnes maîtrisent le français donc cela est motivant
Raisons et objectifs du choix de la classe de « français intensif »	Pour étudier sérieusement, devenir capable de parler couramment et spontanément la langue et enrichir son lexique
Raisons et objectifs pour participer aux séances de jeu de l'automne	Pour augmenter le nombre d'occasions de s'exposer au français et enrichir son lexique

Tableau 5 : Profil identitaire de M

Concernant son niveau d'anglais, M pense pouvoir participer à une conversation ordinaire mais reconnaît que sa compréhension orale est faible. De plus, elle dit que cette langue n'est pas son point fort. Concernant le français, elle écrit qu'elle aime la sonorité de cette langue et elle précise que quand elle était petite, elle n'aimait pas sa voix grave car elle pensait que ce n'était pas beau pour les Japonaises. Cependant, après avoir vu un film dans lequel une Française parlait un « français très beau » avec une voix grave, elle a commencé à aimer le français. D'autre part, le fait qu'elle soit une femme nous a semblé un élément culturel et social pertinent à étudier car la place des hommes et des femmes n'est pas la même au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1), et qu'il y a plus d'hommes à l'UT. Nous souhaitons observer son comportement lorsqu'elle jouait avec les étudiants. Lorsque nous avons lu ces informations, nous avons pensé que M avait une certaine appréhension sur ses capacités à construire les langues, bien qu'elle semble connaître ses faiblesses (compréhension orale), mais elle paraissait avoir une forte motivation quant à ses objectifs (écrire son mémoire en français).

⁵⁹ Au Japon, le suffixe « ben » est placé après le nom d'une région pour en désigner la langue régionale.

⁶⁰ Examen du *EIKEN* (examen d'anglais du Japon), <https://www.eiken.or.jp/eiken/en/association/>, consulté le 06/07/2020.

O1

Dialecte régionale parlé	Aucun
Langues additionnelles	L'anglais (étudié depuis le secondaire) : niveau 6 au IELTS ⁶¹ (les niveaux vont de 0 à 9, 9 étant le plus élevé) Le français : étudié depuis l'université, il pense avoir un niveau 2bis ou 3 du DAPF ⁶² , le diplôme d'Aptitudes Pratique au Français du Japon comprenant 5 niveaux, 1 étant le plus élevé)
Voyages et séjours courts à l'étranger	Aucun
Séjours longs (3 ans et plus)	Aucun
Ordre de préférence de la langue qu'il étudie ou parle	Japonais, français, anglais
Représentations sur la langue française	× (absence de données)
Raisons et objectifs pour le choix du français	C'était la langue qui le captivait le plus. Il s'est intéressé [au français] et a pris le cours.
Raisons et objectifs du choix de la classe de « français intensif »	Pour apprendre beaucoup de l'enseignement d'un locuteur natif Être capable de parler français dans des conversations ordinaires et d'utiliser la langue française dans des pays francophones
Raisons et objectifs pour participer aux séances de jeu de l'automne	Pour parler avec des Françaises ou des Français du même âge que lui. Pour comprendre à quel degré il pourrait se faire comprendre en français et à quel degré il pourrait comprendre le français des partenaires

Tableau 6 : Profil identitaire de O1

Ayant un niveau intermédiaire en anglais, O1 pense cependant avoir un niveau plus faible que la moyenne de son université, ce qui peut être dû à sa représentation de l'UT qui est la meilleure université du Japon et au fait que tous les étudiants sont « très forts » d'après lui en anglais. Ceci pourrait alors être une information pertinente à considérer lorsque nous observerons son comportement et son expression émotionnelle sur les vidéos des séquences de jeu, puisque tout comme M, O1 a une image quelque peu négative de son niveau de langue, ce qui pourrait-être lié aux modèles culturels de ces derniers, mais aussi à un manque de confiance en soi (cf. 2^e partie, 3.2.2). Il était alors pertinent d'analyser leurs données (émotions et comportements) et de les comparer avec celles de O2 qui présentait un profil pluriculturel différent.

O1 n'a pas parlé de ses représentations sur la langue française mais il a suivi le cours car il s'est intéressé à cette langue et il a expliqué dans son questionnaire trouver l'apprentissage de l'année écoulée agréable et intéressant. De plus, il a précisé qu'il aimait le français car il était content de se rendre compte de ses progrès et qu'il avait sentiment d'avoir développé davantage de compétences pour s'exprimer oralement.

⁶¹ Examen d'anglais IELTS, <https://www.ielts.org/about-ielts/what-is-ielts>, consulté le 06/072020.

⁶² Examen du DAPF (Diplôme d'Aptitudes Pratique au Français), <http://apefdapf.org/dapf/presentation/proposfr>, consulté le 06/07/2020.

Dans les réponses d'O1, nous avons noté que les émotions telles que la joie ou d'autres sentiments avec une valence semblant positive comme le plaisir ont pu jouer un rôle dans la construction de ses compétences langagières. Il est ainsi possible que les expériences qu'il a vécues dans la classe et ses interactions sociales avec ses camarades l'aient aidé à progresser. Il convenait donc d'observer l'évolution de son comportement lors des séquences de jeu.

O2

Dialecte régionale parlé	Aucun
Langues additionnelles	L'anglais (étudié depuis le secondaire) : étudié quand il était élève d'un lycée international en Malaisie, TOEIC : plus de 900 points Le français (étudié pendant trois mois au lycée puis à l'université)
Voyages et séjours courts à l'étranger	États-Unis, France, Singapour, Thaïlande, Espagne (voyages en famille, souvent moins d'une semaine)
Séjours longs (3 ans et plus)	Malaisie (5 ans car son père y travaillait).
Ordre de préférence de la langue qu'il étudie ou parle	Français, japonais, anglais
Représentations sur la langue française	Prononciation de la langue française belle et élégante. Il la trouve « cool ».
Raisons et objectifs pour le choix du français	Parce qu'il s'y intéressait depuis longtemps (langue étudiée au lycée)
Raisons et objectifs du choix de la classe de « français intensif »	Pour suivre des conseils des étudiants de 2 ^e année qui avaient pris cette option un an auparavant Pour apprendre la manière ou l'art de parler français et pour devenir capable de converser en français
Raisons et objectifs pour participer aux séances de jeu de l'automne	Pour aider l'enseignant (nous-mêmes) Bien communiquer en français.

Tableau 7 : Profil identitaire de O2

O2 présentait un profil pluriculturel différent de ses camarades puisqu'il a vécu dans un autre pays et a dû suivre des cours en anglais lorsqu'il était en Malaisie. Il est d'ailleurs celui qui a le meilleur niveau dans cette langue d'après le score qu'il dit avoir au TOEIC. À la suite de la lecture de sa fiche identitaire, du fait qu'il a vécu une expérience plus longue auprès d'autres modèles culturels et de sa volonté d'aider l'enseignant, nous avons pensé qu'il pourrait être plus actif et que nous serions à même de relever plus d'éléments dans l'observation de son comportement et de ses émotions.

Dans une perspective énaactive (cf. 2^e partie, 5.3), chacun construit sa langue d'une façon différente en fonction de son vécu, des expériences qu'il vit et de ses interactions sociales et physiques. De plus, comme le disent Narcy-Combes et Narcy-Combes « les événements éveillent des réactions qui, selon le vécu de chacun, vont l'amener à se comporter en fonction

de la façon dont il ou elle se représente les faits » (2019, p.155). Ces trois étudiants proposaient ainsi des profils et des parcours très divers du point de vue de leur historique personnel et d'un point de vue linguistique ainsi que pluriculturel. En outre, ils avaient des profils plurilingues différents et des niveaux divers des langues qu'ils apprenaient ou avaient apprises. Par conséquent, il nous semblait essentiel d'observer et de comparer leurs données afin de mieux comprendre l'expression de leurs émotions ou de leurs comportements quand ils s'investissaient dans les activités pour utiliser et construire leur langue.

2.3.3. Présentation des jeux utilisés pour les séances du printemps

2.3.3.1. Choix des jeux de société

Nous avons choisi les jeux en fonction des éléments langagiers étudiés durant le semestre du printemps 2018 dans la classe de français intensif. De plus, pour réaliser notre sélection, nous y avons joué en amont (dans un cadre privé ou avec des étudiants) pour comprendre leurs mécanismes et réfléchir à leur exploitation pédagogique.

Alors que le cours du lundi consistait le plus souvent à découvrir de nouveaux éléments lexicaux, grammaticaux, phonologiques ou à en pratiquer d'autres, une partie de la séance du jeudi matin était dédiée à différents jeux : jeux de société mais aussi des jeux construits par l'enseignant ou d'autres trouvés sur différents sites internet. Parmi les jeux utilisés lors de notre RI pendant le printemps 2018, nous avons choisi d'en présenter deux : *Dobble maison* et *Sandwich*. Le premier est un jeu reprenant le lexique des objets de la maison et il a été proposé aux étudiants après un cours traitant de ce sujet. De plus, une fiche avait été mise en ligne une semaine à l'avance sur la plateforme de l'UT (ITCLMS⁶³), afin que les étudiants cherchent le vocabulaire. Par ailleurs, ils avaient été encouragés à le faire par groupe en dehors du dispositif pédagogique. Le second jeu quant à lui consiste à faire des sandwiches avec soixante-trois ingrédients différents et à argumenter sur le fait que les sandwiches préparés individuellement sont meilleurs que ceux réalisés par leurs camarades. Ce jeu a été utilisé à la suite de plusieurs cours sur l'alimentation et les goûts des étudiants.

Pour présenter les jeux retenus, nous avons employé une grille qui s'appuie sur le modèle de Silva (2008, p. 61-67) qui a l'avantage de décomposer un jeu en différentes parties qui le constituent : la boîte et son contenu, la règle du jeu et les mises en situation du support ludique.

⁶³ ITCLMS est une plateforme que peuvent utiliser les enseignants pour communiquer avec les étudiants de l'Université de Tokyo, leur donner des devoirs, des tests, etc.

2.3.3.2. Dobble maison

Nom du jeu : <i>Dobble</i>
De 2 à 8 joueurs, 6 ans et + De nombreuses versions existent : <i>Standard, Kids, Hollywood, etc.</i>
Durée : 5 à 15 minutes
Contenu : 55 cartes et 5 cartes règles
Règle et déroulement https://www.youtube.com/watch?v=Dnd-mZ92vr8ett=44s
Variantes possibles : il existe quatre autres mini-jeux avec le même but : être le premier à nommer à haute voix un symbole commun. On peut recréer ce jeu en reprenant sa matrice, pour étudier l'alimentation, les loisirs, etc.
Objectifs et contenus pédagogiques proposés : Communicatifs : les apprenants doivent d'abord se rappeler des mots le plus rapidement possible. Il leur faut aussi bien communiquer entre eux pour faire le consensus sur qui a repéré le symbole identique le plus vite. Linguistiques : vocabulaire de la maison, le nom des pièces, des meubles ou des ustensiles, expressions nécessaires pour jouer ensemble telles que « c'est à toi de jouer », « À toi ! » ou « pioche ! » par exemple. Être capable de mémoriser du vocabulaire, de le réemployer, d'utiliser les articles définis, indéfinis et partitifs. Être capable de prononcer correctement le lexique. Culturels : négociation faite en français. Connaître la structure d'une maison typique française, les meubles et des objets qu'on peut y trouver.

Tableau 8 : Fiche du jeu *Dobble*

2.3.3.3. Sandwich

Nom du jeu : <i>Sandwich !</i>
De 3 à 10 joueurs, 7 ans et + Durée : 15 minutes.
Contenu : 63 cartes
Règle et déroulement https://lerepairedesjeux.fr/2011/03/sandwich-regles-video-christophe-raimbault-joueur-videoregle-jeu-societe-plateau-test/
Variantes : on peut aussi demander aux joueurs d'expliquer et d'argumenter leurs choix et leurs classements, comment ils ont fait leurs sandwiches. On peut aussi classer les sandwiches du plus mauvais au moins mauvais, choisir de remplacer le pain des sandwiches par un autre contenant (crêpe, galette, pizza, etc.), choisir un thème (sandwich de régime, de monstre, de la mer), etc.
Objectifs et contenus pédagogiques proposés : Communicatifs : les apprenants doivent expliquer leur goût et leur préférence. Pour cela, les apprenants citent le nom des aliments ou racontent quelques expériences personnelles qui justifient leurs choix. Les apprenants sont aussi invités à commenter les goûts et les préférences de leurs camarades. Linguistiques : vocabulaire des aliments, être capable d'exprimer ses goûts et ses préférences alimentaires, de donner et de classer l'ordre de ses préférences, de convaincre d'autres apprenants et de dire pourquoi leur sandwich est le meilleur, travail sur le rythme ou la prosodie du français. Culturels : confrontation des alimentations française et japonaise. Comparaison de leur propre mode de vie avec ceux des autres, découverte de l'alimentation en France ou dans d'autres pays, la gastronomie et la cuisine française.

Tableau 9 : Fiche du jeu *Sandwich*

Pour des raisons pratiques, nous avons choisi de ne pas indiquer certaines composantes indiquées par Silva (*Ibid.*) tels que la boîte, son matériel ou le prix des jeux dans le but de synthétiser les informations. Nous avons aussi ajouté à ce tableau quelques objectifs et des

contenus pédagogiques possibles (communicatifs, linguistiques et culturels) exploitables dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues.

2.3.4. Méthodologie de recueil des données des séquences de jeu du printemps 2018

2.3.4.1. Données récoltées

Pour notre RI, nous avons récolté deux types de données. Le premier concerne les données vidéo enregistrées. Une caméra était disposée dans chacun des quatre coins de la salle afin de pouvoir filmer le plus d'étudiants possible en train de jouer. Ces derniers ont été avertis au début du semestre qu'ils seraient filmés et ils ont signé une décharge pour que nous puissions utiliser les données récoltées pour nos recherches. En échange, nous nous sommes engagé à ne pas utiliser leurs noms et prénoms, mais seulement les initiales de leurs prénoms ou noms de famille. Le second type de données vient des réponses anonymes aux questionnaires que nous leur avons distribués à la suite de chaque séquence de jeu et qui leur étaient distribués en version papier.

2.3.4.2. Présentation du questionnaire distribué après les séances de jeu du printemps

Le questionnaire (cf. annexe 1) a été rédigé en français puis il a été traduit en japonais pour que les étudiants puissent bien comprendre le sens des questions et y répondre de manière plus détaillée. Les réponses données en japonais ont ensuite été traduites en français, puis cette traduction a été vérifiée par l'assistant qui nous accompagnait pendant notre recherche.

Le questionnaire est composé de trois parties :

1 : dix-sept questions dont les réponses sont une note de 1 à 5 (1 étant le minimum et 5 le maximum) :

- 1. Non, pas du tout.
- 2. Plutôt non.
- 3. Ni oui, ni non.
- 4. Plutôt oui.
- 5. Oui, vraiment.

L'objectif était de connaître les émotions ou sentiments que les étudiants pensaient avoir ressentis pendant la séquence de jeu et si cela avait gêné ou favorisé leur investissement dans l'activité, comment ils avaient apprécié l'activité, si elle avait été compliquée, si

les consignes avaient été claires, s'ils avaient eu les outils et les compétences nécessaires pour la réaliser. Ils devaient également indiquer ce qu'ils pensaient du soutien de l'enseignant ou encore de l'influence positive ou négative de tous les acteurs de la classe, du temps de jeu (suffisant ou non) et du nombre d'échanges avec leurs camarades. Pour les items 14 et 15, les étudiants pouvaient ajouter les sentiments qu'ils avaient ressentis, ou donner des détails sur ces derniers.

2 : la deuxième partie comprend des questions ouvertes pour connaître les éléments que les étudiants ont le plus et le moins appréciés, pour parler de leurs sentiments, sur ce qui les a aidés, gênés, bloqués, sur les améliorations à apporter par l'enseignant, s'ils voulaient utiliser plus de jeu dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage proposés, sur l'impact de nos sentiments (en tant qu'enseignant médiateur de la langue française, cf. 2^e partie, 5.3) sur eux-mêmes, et ce qu'ils pensaient de notre comportement, sachant que nous sommes issu d'un environnement culturel différent (en donnant des exemples avec les gestes, expressions, voix, regards et l'attention de ce dernier). Enfin, il y avait une dernière rubrique qui donnait l'occasion aux étudiants d'ajouter d'autres commentaires s'ils le souhaitaient.

3 : cinq émoticônes étaient proposés pour qu'ils expriment leur sentiment général après l'activité, allant de « je ne suis pas content » à « je suis très content ».

2.3.4.3. Méthodologie de relevé des données observées sur les vidéos des séances de jeu du printemps

Pour catégoriser les données observées sur les vidéos et les classer, nous avons choisi de classer les interventions des étudiants dans le tableau ci-dessous :

Jeux	Occurrence	Durée de l'intervention	Émotion	Geste	Intensité	Langue employée	Bilan	Remarques particulières
Dobble								
Sandwich								

Tableau 10 : Tableau modèle pour le relevé des données

Ainsi, nous avons relevé chacune des occurrences de leurs interventions (quand les étudiants étaient visibles sur les images vidéo), sa durée, son intensité, les émotions que nous observions sur le visage des étudiants, leur comportement gestuel et la langue qu'ils employaient. En réalisant ce travail, nous souhaitons étudier chez les trois étudiants retenus et en fonction de la langue qu'ils utilisaient (le japonais ou le français) :

- leur fréquence d'utilisation du français et du japonais ;

- le nombre d'émotions qu'ils manifestaient ;
- leur comportement gestuel pendant les séquences de jeu et si certains gestes se produisaient lorsque nous observions des émotions ;
- l'intensité de leur intervention.

Nous avons choisi de classer les occurrences comme suit : l'occurrence, la durée de l'intervention (1 si courte – moins de 3 secondes –, 2 si moyenne – entre 3 et 6 secondes –, 3 si longue – plus de 6 secondes –), le nombre d'émotions par occurrence, le nombre de gestes par occurrence (quand le chiffre sera en gras, cela voudra dire qu'une émotion a été exprimée en même temps que le geste), l'intensité de l'intervention ainsi que la langue employée. Pour cette dernière catégorie, nous avons voulu observer si les langues se mélangeaient, en référence aux fonctionnement translangagier et à ses liens avec les comportements transculturels (cf. 2^e partie, 4.3), et nous avons utilisé le code suivant pour relever des éléments de langue : 1 si le français était employé, 2 si c'était le japonais et 3 si les deux langues étaient parlées lors de l'intervention, 4 si nous ne savions pas quelle langue parlait l'étudiant et enfin 5 s'il utilisait une autre langue. Concernant les cases émotions et gestes, le point d'interrogation « ? » signifie que l'étudiant n'était pas visible et que nous ne pouvions observer ni ses émotions ni ses gestes lors de certaines des occurrences relevées. Pour ce qui est des émotions, nous avons choisi de colorer le nombre d'émotions et de gestes quand l'étudiant exprimait une autre émotion que la joie : bleu pour la surprise, rouge pour la déception et la frustration, vert pour le dégoût et jaune pour la colère. Nous avons choisi ces émotions, car ce sont celles que nous avons observées lors des différentes séances de jeu.

Enfin, nous avons ajouté deux cases à notre tableau pour compléter notre relevé : un bilan reprenant les types d'interventions (courtes C – moins de 3 secondes –, moyennes M – entre 3 et 6 secondes –, longues L – plus de 7 secondes –), le nombre et le type d'émotions exprimées (joie, surprise, déception et frustration, dégoût), également le nombre de gestes avec, entre parenthèses, le nombre de ceux qui sont réalisés en même temps que des émotions et finalement le nombre d'interventions dans les différentes langues utilisées par les étudiants (en français **Fr**, en japonais **Jp**, dans les deux langues **Fr/Jp**, quand on ne sait pas **?** et quand c'est une autre langue **Autre**). Enfin, la dernière case est liée aux remarques particulières que nous pourrions avoir à faire sur leurs interventions.

Pour chacun des étudiants, un tableau présentera les occurrences pour les deux jeux sélectionnés, *Dobble maison* et *Sandwich* (pour les tableaux individuels, cf. annexe 3).

2.4. Organisation des séquences de jeu en vidéoconférence du semestre d'automne 2018 avec Angers et Paris

2.4.1. Mise en place et rencontre avec les partenaires

Pour les séances de jeu du semestre de printemps 2018, nous voulions confronter les étudiants japonais à des étudiants d'autres environnements culturels et notamment occidentaux, puisque lors du semestre précédent, ils avaient joué uniquement entre Japonais. L'objectif était d'étudier comment ils se comportaient dans des environnements différents et si ces environnements pouvaient influencer leurs émotions et leurs actions d'un point de vue énonciatif (cf. 2^e partie, 5.3) et à travers leurs expériences transculturelles (cf. 2^e partie, 4.3). Pour cela, nous avons donc cherché des partenaires qui souhaitaient faire jouer leurs étudiants avec des étudiants et étudiantes japonais. Nous avons contacté une collègue mexicaine qui nous a grandement aidé à nous mettre en relation avec des enseignants-chercheurs du Mexique. Cependant, pour diverses raisons telles que le décalage horaire de 15 heures ou des mouvements de grèves dans les universités mexicaines, les demandes n'ont pu aboutir.

Ensuite, nous avons pris contact avec Yves Loiseau un enseignant-chercheur de l'UCO à Angers, ancien responsable pédagogique du CIDEF et responsable du master de didactique des langues mention français langue étrangère dans la même université. Il nous a aidé à prendre contact avec des étudiants de français de cette école de langue et à organiser deux séances de jeu en vidéoconférence. Ces étudiants, tous de différentes nationalités et étudiant le français comme langue additionnelle, étaient quatre lors de la première séance et six lors de la seconde. Lors de la première session, il y avait une absente qui est venue avec une amie lors de la seconde. Comme il y avait six étudiants au lieu de quatre à Angers lors de la seconde séance, l'enseignant et l'assistant, côté japonais, ont également joué pour avoir le même nombre de joueurs.

D'autre part, nous avons aussi pris contact avec des enseignants de l'INALCO à Paris, mais ces derniers n'étant pas disponibles, ils n'ont pu répondre favorablement à notre requête. Cependant, une de leur étudiante (en master de didactique des langues étrangères et en master de japonais également), Ludivine Plouzeau, nous a contacté pour nous aider à mettre en place des vidéoconférences avec un groupe d'étudiants français de son université. Cette dernière est ainsi passée par le réseau Facebook de la section japonaise de son université pour trouver trois autres étudiantes.

Grâce à ces deux partenaires, nous avons pu confronter les étudiants à deux types de public. Le premier, celui d'Angers, était composé uniquement d'étudiants étrangers apprenant le français au CIDEF et ils avaient un niveau entre le DELF A1 et le DELF A2 (Diplôme en langue française). Le groupe des Parisiennes quant à lui était composé de quatre étudiantes françaises apprenant le japonais à l'INALCO.

Les deux jeux choisis ont été proposés et présentés aux partenaires angevins et parisiens.

2.4.2. Dispositif des séances d'automne avec des jeux de société

Pour les séances de l'automne (entre novembre et décembre 2018), nous avons recherché des étudiants volontaires parmi ceux présents dans les dispositifs du semestre de printemps. Comme nous l'avons dit, huit étudiants nous ont répondu favorablement, dont seulement une femme. Nous les avons alors répartis en deux groupes en fonction de leur disponibilité aux dates proposées et nous avons essayé d'organiser les séances de façon à avoir deux fois les mêmes étudiants avec un même groupe. Quatre étudiants y ont donc participé avec le groupe d'Angers et pour le groupe de Paris, nous avons cinq étudiants, dont un du groupe d'Angers, O1, car ce dernier étant disponible pour l'ensemble des séances, nous avons décidé de lui proposer de participer à chacune d'entre elles, ce qu'il a accepté. Cela nous a effectivement semblé important d'avoir un étudiant présent dans toutes les séances de jeu car, en observant les données le concernant, nous avons pu étudier si des constantes ou des variables apparaissaient dans ses comportements et ses émotions en fonction des partenaires avec qui il jouait.

Les groupes étaient alors les suivants :

Angers	N, M2, O1, R1 et R2
Paris	O2, O1, J et M

Tableau 11 : groupes de jeu

2.4.3. Déroulement des séances de jeu avec Angers et Paris

Les séances se sont déroulées dans l'ordre présenté dans le tableau suivant :

Séance 1 Angers	28/11/2018
Séance 1 Paris	29/11/2018
Séance 2 Paris	06/12/2018
Séance 2 Angers	12/12/2018

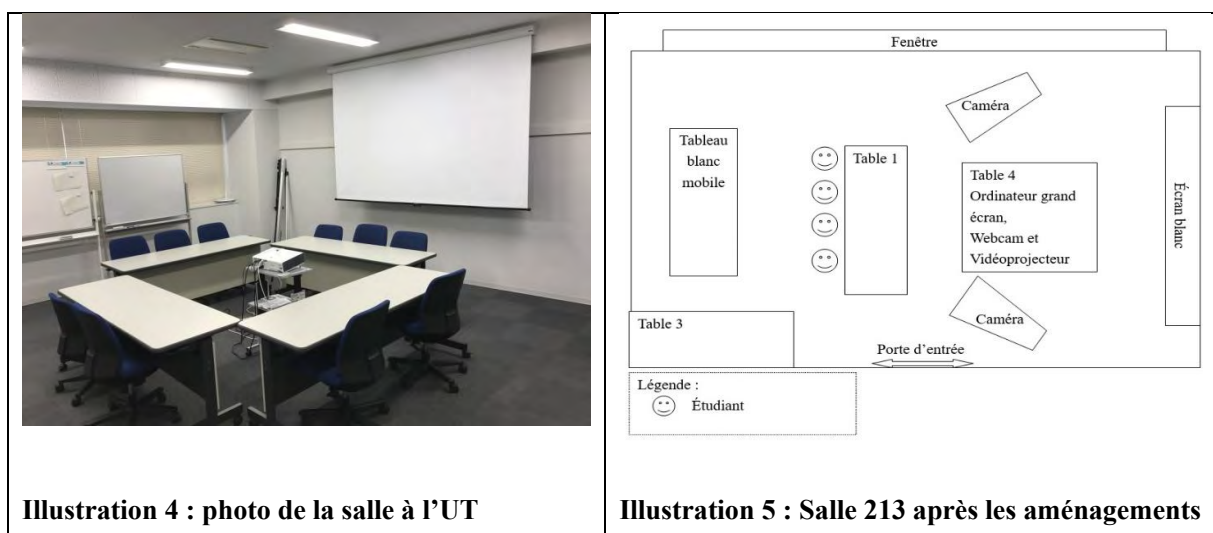
Tableau 12 : Déroulement des séances

Comme on peut le lire dans le tableau 12, les séances avec les étudiantes de Paris se sont déroulées entre celles d'Angers. Toutes les séances avaient lieu les fins d'après-midi entre 17

heures et 19 heures au Japon, soit de 9 heures à 11 heures en France. De plus, pour Angers, les séances ont eu lieu dans une salle réservée par Yves Loiseau, spécialement conçue pour faire des vidéoconférences. À Paris, Ludivine Plouzeau utilisait son ordinateur personnel et avait réservé une salle de cours typique de l'INALCO avec un accès à Internet par le Wifi. Pour Tokyo, une petite salle de conférence de l'université avait été réservée par nous-même (cf. 2.4.4, illustration 4). Dans les pages qui suivent nous dénommerons les séances comme suit : S1 et S2.

2.4.4. Disposition de la salle pour les séances de jeu

On peut voir la salle de l'UT dans sa configuration d'origine et ensuite les aménagements sur les illustrations ci-dessous :



Afin d'être dans de meilleures dispositions pour jouer et parler en mode de vidéoconférence et pour que les étudiants soient visibles sur les enregistrements vidéo, la salle a été aménagée pour que les étudiants soient filmés de face par deux caméras, placées de chaque côté d'un ordinateur, placé devant eux, qui les filmait également. De plus, un tableau blanc était placé derrière eux pour noter les scores des jeux. Les images des partenaires français étaient diffusées sur l'écran de l'ordinateur et aussi sur un écran blanc grâce à un vidéoprojecteur.

2.4.5. Organisation des séances

Comme l'objectif était que les étudiants aient un comportement le plus naturel possible et de façon à influencer le moins possible leurs comportements conscients ou inconscients dans les jeux, il ne leur a pas été expliqué que le but des séances de jeu était d'observer leurs expressions

émotionnelles. En outre, les jeux ont été choisis dans le but de faire parler les étudiants et de les faire s'exprimer à travers leur voix, leur langage corporel et leurs émotions. De plus, les étudiants en France et au Japon devaient jouer ensemble ou les uns contre les autres à un jeu (ou deux selon le temps).

L'objectif pédagogique était de les amener à s'exprimer, à échanger et à discuter en français. En effet, lorsque les Japonais parlaient avec les partenaires présents en France, ils devaient utiliser le français et, même si les étudiantes parisiennes pouvaient parler japonais (à des niveaux très variables), elles ne devaient pas l'utiliser lors de la première séance. Elles ont cependant pu le parler lors de la seconde, et ce, dans le but d'observer si les comportements des Japonais variaient ou non. D'autre part, quand ces derniers parlaient entre eux, aucune consigne ne leur avait été clairement donnée mis à part le fait d'essayer de pratiquer le plus possible la langue française pendant les séances. Ils pouvaient donc utiliser leur langue initiale s'ils le souhaitaient. L'enseignant a ainsi voulu les laisser évoluer sans trop de contraintes pour observer leurs différents comportements et confronter ensuite les données récoltées et les analyser.

Les enseignants/intervenants avaient pour rôle d'animer les jeux, de guider les étudiants, de les soutenir, d'éclaircir des points de règles ou de fonctionnement qui auraient pu être compliqués à comprendre pour les étudiants. Ils ont également pu intervenir dans les parties et jouer. Les rôles ont aussi été discutés par les différents acteurs encadrant les séances.

2.4.6. Présentation des étudiants japonais ayant participé aux séances de jeu de l'automne

2.4.6.1. Présentation générale

Comme nous l'avons dit en amont (cf. 2.3.4.1), nous avons réalisé et distribué des questionnaires identitaires aux étudiants par courriel dans le but de mieux les connaître. Ces questionnaires ont été rédigés en français et en japonais et les participants ont globalement répondu en japonais avec parfois un ou deux énoncés ou quelques mots en français.

Tous les étudiants à Tokyo étaient japonais, avaient le japonais pour langue initiale et étudiaient à l'UT. Ils avaient ainsi tous choisi de passer l'examen pour entrer dans cette université qui est considérée comme la meilleure du Japon et aussi celle avec l'examen d'entrée le plus renommé et le plus difficile (cf. la compétitivité du système éducatif japonais, 4.2). Quand nous écrivons qu'ils ont « choisi » d'y entrer, cela veut dire qu'ils ont choisi de tenter l'examen d'entrée et

qu'ils l'ont réussi. D'autre part, ils étudient tous le français comme deuxième langue additionnelle, la première étant l'anglais.

Sur les huit étudiants (que nous nommerons avec une initiale) qui ont participé aux séances de l'automne (et également à celles du printemps), nous en avons sélectionné cinq pour les observations et les analyses, ce qui rejoint le choix que nous avons présenté (cf. introduction générale) concernant le fait d'avoir des profils d'étudiants les plus différents possibles.

2.4.6.2. Présentation détaillée des étudiants

Parmi ces cinq étudiants, trois étudiants, qui ont également été choisis pour les observations et analyses des séquences du printemps (M, O1 et O2), ont été présentés précédemment (cf. 2.3.2.2). Deux personnes n'ont pas encore été présentées. Il s'agit de N et J. Dans cette partie, nous proposons ainsi de découvrir les profils de ces deux étudiants et nous présentons pour chacun d'entre eux un tableau avec les informations qu'ils nous ont données dans leur questionnaire identitaire, tout comme nous l'avons fait pour leurs camarades. Chaque tableau est également suivi de quelques commentaires.

N

Dialecte régionale parlé	Aucun
Langues additionnelles	Anglais (niveau 2 du <i>EIKEN</i> ⁶⁴) et français
Voyages et séjours courts à l'étranger	Australie (2 semaines pour un programme scolaire)
Séjours longs (3 ans et plus)	France (3 ans quand son père y travaillait)
Ordre de préférence de la langue qu'il étudie ou parle	Japonais, français, anglais, japonais classique
Raisons et objectifs pour le choix du français	Parce qu'il a habité en France
Raisons et objectifs du choix de la classe de « français intensif »	Parce qu'il voulait prendre un cours de communication au niveau plus avancé et parce qu'il voulait prendre notre cours Pour développer ses compétences en communication, son vocabulaire, sa prononciation et sa compréhension orale
Raisons et objectifs pour participer aux séances de jeu de l'automne	Pour parler avec les partenaires qui étaient en France. Pour communiquer avec d'autres francophones.

Tableau 13 : Profil identitaire de N

Il nous a semblé pertinent d'étudier N car il a habité dans un autre pays comme O2. Ainsi nous avons pu examiner les variables ou les constantes dans les comportements de ces deux étudiants ou dans l'expression de leurs émotions lors des parties de jeu. Ces derniers ont en effet vécu

⁶⁴ Examen d'anglais du Japon *Eiken*, <https://www.eiken.or.jp/eiken/en/association/>, consulté le 06/07/2020.

une expérience similaire dans un autre pays que le Japon et de ce fait nous pensions pouvoir observer quelques similarités dans leurs comportements.

Concernant son intérêt pour les langues, N a souligné un fait qui lui semblait intéressant ou amusant (la traduction de 面白い *omoshiroi* peut signifier les deux) : la communication en langue additionnelle est limitée alors qu'il aime les langues. Cette représentation a pu être confrontée à son comportement lors des séances de jeu avec les partenaires français. En effet, lors de celles-ci, il ne semblait pas avoir de difficultés à communiquer et il est possible qu'il ait été la personne la plus à l'aise lors des séances de jeu en vidéoconférence. Cependant, pour confirmer cela, il fallait poursuivre notre analyse en étudiant les données de façon plus précises et approfondies.

J

Dialecte régionale parlé	Un des dialectes de la région de Hokkaido
Langues additionnelles	Français (<i>Futsuken</i> ⁶⁵ niveau 2bis), allemand (<i>Dokken</i> ⁶⁶ niveau 3), arabe (<i>arabiago kentei</i> ⁶⁷ niveau 6) ⁶⁸ . Il a dit connaître aussi quatre autres langues avec d'après lui un niveau de conversation ordinaire ou simple (norvégien, suédois, néerlandais, persan), mais il n'a pas donné de niveau précis. Le mannois (langue celtique appartenant à la branche du gaélique) et l'inuktitut (un dialecte inuit) pour lesquels il n'a pas donné de détails sur son niveau
Voyages et séjours courts à l'étranger	États-Unis, Canada, Pérou, Brésil, Argentine, Corée du sud, Chine, Malaisie, Singapour, Émirats arabes unis, Afrique du sud, Zimbabwe, Zambie, Botswana, Angleterre, France, Italie, Suisse, Allemagne, Autriche, Belgique, Pays-Bas, Danemark, Suède, Norvège, Islande, Lettonie, Estonie, Russie, Finlande, Irlande, Australie (six à sept jours en général)
Séjours longs (3 ans et plus)	Aucun
Ordre de préférence de la langue qu'il étudie ou parle	Norvégien, mannois, inuktitut, islandais, français, same du Nord (langue parlée en Laponie, au nord de la Norvège), xhosa, persan, syriaque classique, arabe, hébreu.
Raisons et objectifs pour le choix du français	Parce que c'est une langue qu'il a déjà étudiée. Parce qu'il voudrait avoir l'occasion de lire le texte original de Ferdinand de Saussure.
Raisons et objectifs du choix de la classe de « français intensif »	Parce que ses aînés (étudiants des années supérieures) lui ont conseillé de prendre ce cours et qu'il y a beaucoup de camarades qui l'avaient également pris Son objectif était de devenir capable d'écrire et de lire le français et de le parler. Il se préparait afin de se débrouiller pour le jour où il aurait l'occasion d'aller étudier dans un pays francophone.
Raisons et objectifs pour participer aux séances de jeu de l'automne	Car on lui a dit que c'était une occasion d'échanger avec des étudiants du français en France. En général il a peu d'occasions d'échanger avec des étudiants du français. Il voulait raccourcir l'intervalle entre la réflexion sur ce qu'il voulait dire et la prise de parole en français.

Tableau 14 : Profil identitaire de J

J a un profil plurilingue et tout comme M, il parle le dialecte local de sa région depuis qu'il est né (un dialecte de Hokkaido). De plus, il peut aussi parler plusieurs langues à différents niveaux et il a obtenu des certifications officielles pour certaines d'entre elles. D'après les informations qu'il a données, il est par conséquent l'étudiant qui connaît le plus de langues différentes et qui

⁶⁵ Examen de français du DAPF, <http://apefdapf.org/dapf/presentation/proposfr>, consulté le 06/07/2020.

⁶⁶ Examen d'allemand du Japon *Dokken*, , <http://www.dokken.or.jp/>, consulté le 06/07/2020.

⁶⁷ Examen d'arabe du Japon qui a eu lieu de 2007 à 2017, <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%A2%E3%83%A9%E3%83%93%E3%82%A2%E8%AA%9E%E6%A4%9C%E5%AE%9A>, consulté le 30/08/2021.

⁶⁸ Il est à signaler que les examens cités entre parenthèses sont des examens de langues du Japon.

peut s'exprimer dans le plus de langues différentes. En outre, il a un profil très pluriculturel étant donné qu'il a déjà voyagé dans de nombreux pays dans le cadre de séjours touristiques ou linguistiques et pour des compétitions internationales (sur lesquelles il n'a pas donné de détails). J'aime ainsi beaucoup les langues étrangères, notamment le mannois (langue celtique appartenant à la branche du gaélique) parce qu'il l'a étudié au lycée, le norvégien car il écoute souvent des chansons dans cette langue et l'inuktitut (un dialecte inuit) puisque c'est la langue qu'il étudie au moment où il répond à son questionnaire.

Lorsque nous avons lu ses réponses, nous avons pensé que son profil plurilingue (dix langues) et pluriculturel serait pertinent à observer car nous envisageons le fait qu'il serait l'une des personnes les plus à l'aise dans l'utilisation de son français lors des jeux avec les partenaires d'Angers.

Mis à part O1, les cinq étudiants retenus ont donc un profil plurilingue et pluriculturel plus varié, à des degrés différents, ceux-ci ayant vécu des expériences différentes, de types différents (voyages, expatriation, séjours linguistiques, etc.), étudiant plus ou moins de langues (plus de 10 pour J). Nous pensons par conséquent qu'avec tous ces profils divers nous pourrions mieux comprendre leur comportement et leur personnalité en les observant pendant les jeux, dont *Concept*, que nous présentons dans la sous-partie suivante.

2.4.7. Le jeu : *Concept*



Illustration 6 : Jeux *Concept* et *Time's up*

Nous avons souhaité utiliser trois jeux mais pour des questions de temps nous avons pratiqué les séances de jeu avec seulement deux d'entre eux : *Concept* et *Time's up* (cf. illustrations ci-dessus). Ces deux jeux ont été utilisés lors de la séance de test et lorsque les apprenants ont joué avec les partenaires se trouvant en France.

L'ensemble des données récoltées étant très importante et toutes les étudiant auraient représenté un travail trop important pour notre recherche. Nous avons par conséquent décidé de nous concentrer sur le premier jeu : *Concept*. Il semblait en effet plus pertinent de le sélectionner car il s'inscrit mieux dans le paradigme de l'énaction (cf. 2^e partie, 5). Nous pensions ainsi qu'avec ce jeu, nous pourrions avoir plus d'éléments sur la façon dont des étudiants construisent leurs compétences langagières, les interactions qu'ils ont (sociales ou physiques) et comment les émotions influencent leurs comportements et leur investissement dans les activités et dans leur utilisation du français. Nous voulions également observer à travers l'utilisation de ce jeu comment les étudiants, ayant vécu dans des environnements socioculturels différents, utilisaient leur français et comment leurs capacités évoluaient lors des séances et avec les personnes avec qui ils jouaient (Japonais et partenaires d'Angers et de Paris) et aussi analyser leurs comportements émotionnels et gestuels pendant les parties quand ils devaient essayer de faire deviner différents mots ou expressions.

2.4.7.1. Fiche du jeu

Pour présenter le jeu *Concept*, nous avons repris le modèle de grille réalisée par Haydée Silva (2008) comme pour les jeux utilisés lors du printemps 2018 (cf. 2.3.3).

Concept
De 4 à plus de 12 joueurs, à partir de 10 ans. Il existe également une version pour les enfants avec la thématique des animaux. Durée : environ 40 minutes.
<p><i>Contenu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un plateau représentant des symboles divers et variés (genre, couleur, nature, etc.). • 110 cartes de mots à faire deviner. Sur chaque carte, neuf mots sont répartis en trois catégories (trois mots chacune) : facile, difficile, « challenge ». • Cinq séries de pions de couleurs différentes (vert, bleu, rouge, jaune, noir) pour représenter des concepts et des sous concepts. Un pion en forme de point d'interrogation symbolise le concept général à trouver, les autres pions, avec une forme de point d'exclamation, représentent les sous concepts pour détailler les informations concernant le mot à trouver. • Des jetons points valant un ou deux points chacun (représentés par des dessins d'ampoules allumées. Il existe des jetons valant un point (une ampoule) et d'autres valant deux points (deux ampoules). • Un bol de rangement. • Quatre aides de jeu
<p><i>Règle :</i> https://www.youtube.com/watch?v=HXG_azOnris (vidéo)</p> <p><i>Le but du jeu :</i> dans <i>Concept</i>, le but est de faire deviner des mots en associant des icônes. Une équipe de deux joueurs (voisins de table) pioche une carte et choisit un mot à faire deviner aux autres joueurs. Ensemble, en se concertant, ils vont placer judicieusement des pions sur les icônes du plateau. Le joueur qui devine le mot gagne 2 points tout comme l'équipe qui a fait deviner le mot (1 point chacun). Après avoir joué 12 cartes, le joueur qui a le plus de points remporte la partie.</p>

Déroulement : il faut tout d'abord former des équipes de deux personnes. Chacun son tour, une équipe va prendre une carte sur laquelle neuf mots sont répartis sous trois catégories : facile, difficile, « challenge ». Celles-ci représentent le niveau de difficulté des mots. Les joueurs vont choisir un mot et leur mission sera de le faire deviner avec les icônes représentées sur le plateau. Le pion « concept principal » (vert) est le premier pion à poser, il représente le mot à faire deviner. En posant des cubes de la même couleur, l'équipe apporte des précisions au concept principal. Elle peut si elle le désire développer des sous-concepts en posant les pions et cubes correspondants (on pourra regarder les exemples de démonstration un peu plus loin, dans le déroulement de la séquence de découverte du jeu).

Précisions données par la règle du jeu :

Ces règles sont destinées à toutes les personnes souhaitant jouer à ce jeu de société et non seulement dans un but d'enseignement-apprentissage.

- Les autres joueurs peuvent faire autant de propositions qu'ils le souhaitent.
- Les équipiers peuvent se parler et se concerter discrètement. Il est d'ailleurs vivement conseillé de le faire car chaque joueur ne pensera peut-être pas aux mêmes choses.
- Les équipiers peuvent dire « oui » lorsqu'une bonne réponse ou une piste correcte est donnée, mais ils ne peuvent pas communiquer directement avec les autres joueurs.
- Les équipiers sont libres de poser les cubes comme ils le souhaitent, ils NE sont PAS obligés de les poser à tour de rôle.
- L'ordre dans lequel vous déposez vos cubes peut avoir de l'importance ! N'hésitez pas à remonter l'ordre d'apparition des cubes.
- Les équipiers peuvent utiliser autant de cubes qu'ils le souhaitent pour faire deviner le mot, mais attention à ne pas trop embrouiller les autres joueurs. Il n'y a pas de limite ou de pénalité pour le nombre de pions utilisés !
- Après un certain temps, si le mot n'est toujours pas deviné, les joueurs choisissent une troisième personne pour leur venir en aide. Si malgré ce coup de main, personne ne trouve, le mot est abandonné et personne ne marque de points ce tour-ci.
- Les aides de jeu présentent une signification non-exhaustive des icônes universelles. N'hésitez pas à lire leur description pour découvrir toute leur richesse.
- Si les autres joueurs sont perdus, n'hésitez pas à retirer tout ou une partie des cubes du plateau et recommencer d'une autre manière.

Variantes possibles : on pourra recréer des cartes pour les adapter aux niveaux des étudiants. On pourra aussi décider de donner plus de points si les mots sont dans les catégories plus complexes afin de récompenser et d'encourager les prises de risques.

Variantes : pour que les apprenants aient plus l'occasion de parler quand ils doivent faire deviner un concept, on pourra les faire jouer en binômes. Pour plus de concertation, on peut également imposer aux joueurs qui doivent trouver les mots de ne pouvoir donner qu'une seule réponse (ou un nombre de réponses limitées). On pourra aussi si l'on ne trouve pas la réponse débattre avec les apprenants sur la ou les manières qu'il aurait fallu utiliser pour faire deviner les mots ou expressions. On pourra autoriser les joueurs à parler pour transmettre les informations du plateau à ceux qui doivent deviner le mot.

Objectifs et contenus pédagogiques proposés :

Avec ce jeu, les participants sont libres de mener leur réflexion ou leur raisonnement en collaboration avec les autres apprenants. En passant par des concepts et des sous concepts, les apprenants devront faire preuve d'organisation, d'imagination et de créativité. Ils devront aussi faire des choix et prendre des risques. Ils auront également à se mettre à la place des autres joueurs pour essayer de comprendre comment ils réfléchissent afin de pouvoir leur donner les meilleurs indices possibles. Ils devront enfin coopérer pour atteindre le but du jeu. Enfin, on pourra aussi utiliser l'argumentation ou le débat en expliquant par exemple comment on aurait pu faire deviner un mot qui n'a pas été trouvé.

Communicatifs : être capable d'utiliser une stratégie pour faire deviner un mot sans parler, avec des images, être capable de poser des questions, pouvoir organiser ses idées et son discours. Quand un mot aura été trouvé, on demandera à celui qui l'a trouvé mais aussi à celui qui l'a fait deviner d'expliquer ses choix et son raisonnement. On pourra donc amener les apprenants à utiliser les temps du passé pour expliquer et raconter cela. Cela permet d'avoir un retour sur l'activité, d'approfondir les compétences et de revoir le vocabulaire.

Linguistiques : les différents types de questions, les adjectifs, les phrases simples ou composées, les temps du passé, les connecteurs logiques, du lexique sur des thèmes variés. Le jeu aborde de nombreuses thématiques sur lesquelles les enseignants pourraient travailler avant ou après avoir utilisé le jeu. Travail sur le rythme et la prosodie du français, sur la prononciation du lexique.

Culturels : découverte de certaines expressions, de certains personnages (célébrités, personnages historiques, imaginaires, etc.), de certains noms de lieu, etc.

Tableau 15 : Fiche du jeu *Concept*

2.4.7.2. Adaptations réalisées pour simplifier le jeu et favoriser les échanges entre étudiants

Certaines modifications ont été apportées au jeu comme pour adapter le vocabulaire au niveau des étudiants (A1+ / A2). Le plateau de jeu et les fiches détaillant les images des concepts présents en image sur celui-ci, ont été annotés avec des lettres et des chiffres pour faciliter la transmission des informations entre les étudiants, comme nous pouvons l'observer sur la fiche des concepts proposée ci-dessous (cf. illustration 7 et annexes 6 et 7). Sans cette grille (réalisée en collaboration avec Yves Loiseau), il aurait été compliqué pour les joueurs de transmettre des indications sur les mots à trouver puisque les joueurs présents dans un pays ne pouvaient pas voir le plateau de jeu de l'autre pays ni les pions ou jetons qui étaient placés dessus.

	A	B	C	D	E	F	G	H			
1	Objet Paquet Carton	Famille Sacré Groupe	Réel Historique	Fictif Imaginaire	Neige Pile Neige - Froid	Éclair Électro Terra - Coère	Ligne droite Droit	Arc Courbe Boulié	1		
2	Genre Femelle Famille	Homme Masculin Mère	Jeune - Nouveau Enfant Bébé	Vieux - Ancien Passé	Nuit Soleil Lune	Soleil - Chaud Lumière Jour	Croix Croisement	Ligne brisée Percu Accidents	2		
3	Travail Métier	Loisirs Sports Activité	Lent Tortue	Rapide Vif Lévrier	Has Bélier	Eau Liquide Aquatique	Spirale Ivyssa - Felle Poi	Sinusoidal Ondulation Cheveu - Rivière	3		
4	Faune Animal	Flora Plante Nature	Défense Protection Mur	Conflit Arme Combattra	Air Vent Sourire	terre	Anneau Cercle	Rond	4		
5	Littérature Écriture Livre	Musique Chanson Note	Vie Coeur Amour	Mort Mal Maladie	Rocher Minéral Dur	Bois	Triangle	Étoile	5		
6	Cinéma Film Caméra	Arts Sculpture Peinture - Dessin	Joyeux Pouvoir	Triste Négatif	Méta	Tous	Rectangle Carré	Plat	6		
7	Télévision Émission Série	Titre Marque Nom	Électronique Informatique	Mécanique Industriel	Plastique Caoutchouc	Papier Feuille	Cube Pavé	Sphère	7		
8	Idée Pensée Concept	Expression Langue Dialogue - Banca dessinés	Argent Riche Cher	Pauvre Durée	Opposé Contraire Inverse	Casser Séparer Mettre	Pyramide	Cylindre	8		
9	Lieu Pays Voyage	Bâtiment Construction Ville	Religion Mythe Croyance	Pouvoir Politique	Fragment Multitude Poudre	Partie de Morceau de Pièce de	Cône	Croix Treu Percé	9		
10	Date Événement Jour	Fêtes Anniversaire	Sciences Mathématiques Chimie	Medical Médicament Soigner	Déjà Interne	Grille Réseau Prison	Grain Plus gros Plus petit	Point Plus point Plus bas	10		
11	Véhicule marin Maritime Nageur	Véhicule volant Aérien Voler	Tête Visage	Bras Main	Zéro Néant Nul	Unité Un	Gros - Long Plus large Plus long	Mince - Fin Plus étroit Plus court	11		
12	Véhicule routier Voiture Rouler	Outils	Torse Ventre Corps	Jambe Pied	Rouge	Orange	Rose	Blanc	Haut Hauter Bis Descendre	12	
13	Jeux Jouer	Vêtements Accessoire Costume	Oreille Son Entendre	Nos Odeur Sentir	Jaune	Vert	Noir	Gris	Gauche Déjà Avant	Droite Fin Après	13
14	Alimentaire Nourriture Comestible	Maison Intérieur Domestique	Dent Vue Voir	Bouche Gout Manger	Bleu	Violet	Mauve	Blanc	Transparent Improbable Verre	Tourner Enrouler Cycle	14

Illustration 7 : Fiche explicative utilisée pour les parties de *Concept*

Ainsi, un étudiant japonais qui pose par exemple un jeton vert doit annoncer la lettre et le nombre correspondant à la case sur laquelle il le place : « Je pose le pion vert sur A3 ». Cela permet alors aux personnes en France de reproduire le plateau en disposant un pion sur la même case A3 et de comprendre qu'il s'agit du concept « objet/paquet/carton ». C'est donc dans le but de simplifier et d'aider à la communication des informations que ce document a été construit.

2.4.7.3. Exemples de démonstration issus du livret des règles du jeu proposés aux étudiants

Après avoir expliqué les règles du jeu aux étudiants, nous leur avons présenté des modèles dont ceux présentés sur l'illustration 8 ci-dessous (cf. l'ensemble des modèles en annexe 8), afin qu'ils prennent connaissance et conscience des mécanismes du jeu et également pour les aider à comprendre comment expliquer des mots avec les différents concepts représentés sur le plateau et sur les fiches descriptives qu'ils devaient utiliser pendant les parties (cf. annexes 6 et 7).



Un liquide alimentaire blanc ? Du lait tout simplement.



Nous cherchons ici un animal qui vit dans l'eau. À quoi pensez-vous spontanément ? Un poisson.



Il n'y a pas que des animaux dans Concept. Si je vous indique :



C'est bien une **tronçonneuse**, car c'est un outil mécanique qui coupe du bois.



Concept ne se limite pas à des mots faciles :

Il est possible, par exemple, de faire deviner cette personnalité célèbre.



Un artiste à l'oreille coupée ? Vous avez deviné ? C'est **Vincent van Gogh** bien sûr !

Jusqu'ici, vous l'avez remarqué, nous n'avons utilisé que des pions d'une seule couleur. Les pions d'autres couleurs permettent d'ajouter des Sous-Concepts pour préciser le Concept principal que l'on cherche.



Nous cherchons ici un bâtiment métallique.



Qui se situe dans un lieu/pays aux couleurs bleu-blanc-rouge. (et non un bâtiment bleu/blanc rouge)
Il s'agit donc de la **Tour Eiffel**.



Illustration 8 : Exemple d'explications de mots du jeu *Concept*

Sur ces deux fiches, plusieurs exemples sont donnés pour indiquer aux joueurs comment expliquer un mot en utilisant les concepts et les sous concepts, les pions et les jetons, et ce avec une difficulté croissante. Ces documents permettent de mettre en image la façon de faire deviner un mot avec des exemples qui nous semblaient simples pour que les joueurs/étudiants puissent comprendre plus facilement les mécanismes de jeu. Cependant, il a fallu réaliser une séquence test avec le jeu pour que les étudiants puissent s'approprier le jeu et employer les ressources proposées par l'enseignant pour ensuite jouer avec les partenaires se trouvant en France.

2.5. Séance de découverte du jeu sans vidéoconférence

2.5.1. Objectifs de la séance de test

Pendant la séance de test des jeux qui s'est déroulée le 7 novembre 2018, les objectifs étaient les suivants :

- Transmettre aux étudiants les expressions et le vocabulaire nécessaires à la pratique des jeux de société, sous forme de ressources langagières proposées à l'oral.
- Expliquer les règles des jeux, le déroulement des parties.
- Faire pratiquer les jeux aux étudiants afin qu'ils prennent quelques habitudes et qu'ils pratiquent le lexique et les expressions nécessaires aux jeux.
- Observer les étudiants et leur emploi des ressources transmises oralement.

2.5.2. Présentation de la séance de test

Pendant cette séance, les étudiants ont pu pratiquer les jeux afin de les découvrir, d'en comprendre les règles et les fonctionnements et d'essayer d'expliquer des mots pendant une partie. De plus, cela a été l'occasion de leur transmettre oralement certaines ressources langagières (cf. 2^e partie, 1.3) pour qu'ils puissent les pratiquer, ainsi que de réfléchir à certaines stratégies de communications pour jouer lors des séances avec les partenaires se trouvant en France. Nous souhaitons aussi commencer à observer comment ces ressources émergeaient dans la langue des étudiants et si leurs émotions ou leurs comportements interféraient dans leur réemploi, avec par exemple l'observation des PCA et des PNCA produites (cf. 1.4).

Ces ressources langagières ont été transmises aux étudiants sous forme de grains de contenus, expression que nous expliquons dans la sous-partie suivante.

2.5.3. Grains de contenus

Un grain de contenu est un item pédagogique qui est « la plus petite unité pédagogique d'un parcours pédagogique »⁶⁹ ou autre. Un grain constitue l'ensemble des éléments (ici discursifs - actes de parole - et gestes + notions) qu'un enseignant va associer pour organiser le parcours d'apprentissage des apprenants. Pour que les étudiants puissent jouer aux jeux de société proposés, il fallait qu'ils puissent employer différentes ressources langagières, pour exprimer divers grains de contenus, pour pouvoir participer, parler et échanger en français avec les partenaires se trouvant en France. C'est dans ce but que nous leur avons transmis oralement les grains ou les ressources langagières à employer en fonction des tours de jeu présentés dans le tableau ci-dessous :

Concept
Tours de jeu
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Phase explicative</i> Après avoir choisi un mot sur les cartes, les apprenants doivent communiquer des informations en plaçant des pions et des jetons de couleurs (vert, bleu, rouge, jaune, noir) sur un plateau avec des cases représentant différentes catégories.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Phase de recherche des mots</i> Les apprenants en voyant les informations données doivent faire des propositions pour trouver le mot choisi par l'autre équipe.

Tableau 16 : Tours de jeu

Les grains de contenu sont ici des actions que devaient réaliser les étudiants pour jouer au jeu. Nous proposons ci-dessous la liste de ces actions de jeu et nous les avons classées en fonction des tours de jeu issus des règles :

Tours de jeu	Grains
<i>Phase explicative</i>	Annoncer la position d'un pion ou d'un jeton
	Annoncer la couleur d'un pion ou d'un jeton
	Confirmer une réponse
	Refuser une réponse
<i>Phase de recherche des mots</i>	Proposer une réponse
	Demander une confirmation de réponse
<i>Actions pouvant être réalisées lors de chaque tour, par n'importe quel joueur</i>	Demander de répéter
	Annoncer les points

Tableau 17 : Grains de contenu détaillés

En proposant ces grains de contenus, nous avons pu ensuite les relever sous forme de contenu et les classer lors des interventions des étudiants pendant les parties. Nous voulions repérer et classer le nombre d'occurrences de ces différents éléments pour les observations et les analyses.

⁶⁹ Définition du grain de contenu, <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/granularite-individualisation-1>, consulté le 06/07/2019.

2.5.4. Méthodologie de l'analyse de contenu de la séance de test

Observer les émotions des étudiants étant le but principal de notre RI, nous avons dans un premier temps transcrit tout ce qu'ils avaient dit lors de la séance de test pour noter quand les étudiants avaient exprimé des émotions⁷⁰. Puis, nous avons réparti les données en relevant leurs interventions que nous avons classées dans un tableau (cf. annexe 9 et tableau 18). Pour chaque intervention, nous avons noté le contenu de l'intervention, le discours (hésitation, pause, langue utilisée), les émotions exprimées, les gestes effectués et les PNCA.

2.5.5. Évaluation du niveau de français attendu

Nous avons évalué les étudiants car cela fait partie de l'enseignement en contexte institutionnel. Ainsi, dans ce cadre plus contraint, nous avons également eu l'occasion de voir comment leurs émotions et leur comportement pouvait les aider ou les freiner dans l'appropriation des ressources langagières que nous leur avons présentées lors de la séance de test des jeux.

Les étudiants ayant participé ont été évalués en fonction du niveau qu'ils avaient au moment des séquences de jeu de décembre 2018 et qui se situait autour du niveau A2 du CECRL. Pour évaluer si leur niveau français correspondait ou non au niveau attendu, nous nous sommes référé à une méthode élaborée par J.-P. Narcy-Combes (2005) :

- (-) : au-dessus du niveau attendu pour le groupe.
- (0) : niveau de production attendu.
- (+) : niveau de production supérieur au niveau attendu.

Nous avons ainsi utilisé cette méthode pour observer le comportement des étudiants dans leur emploi du français et aussi étudier s'ils parvenaient à mémoriser et à réemployer les ressources langagières (proposées lors de la séance de test) pendant les séquences de jeu avec les partenaires français.

Pour notre recherche, nous avons préféré employer les termes de PNCA et de PCA (cf. 2^e partie, 1.4) car le terme d'erreur ne nous semblait pas approprié dans le cadre de notre RI pour étudier les comportements langagiers des étudiants.

⁷⁰ Pour l'ensemble des séances filmées pour notre recherche, certains éléments n'ont pu être transcrits car ils n'étaient pas toujours suffisamment audibles.

Concernant la production de PNCA par les étudiants, Porquier et Besse indiquent que :

L'analyse des erreurs doit avoir un double objectif : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue. Ces deux objectifs s'articulant l'un à l'autre permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (Henri Porquier et Rémy Besse cités par Belhadj, 2019, p. 190-191)

Il était donc essentiel d'analyser les PNCA dans les interventions des étudiants, d'observer le contexte et le moment de leur apparition (p. ex. le tour de jeu, la ou les personnes avec qui ils parlent, le thème de l'intervention, cf. 2.6.3) pour comprendre comment les étudiants construisaient leurs compétences langagières, ainsi que la façon dont leur français émergeait sous forme de parole ou de discours. Il convenait également d'analyser le rôle que les émotions et les comportements des participants pouvait jouer sur les productions des PNCA mais aussi la manière dont celles-ci ont influencé leurs émotions et sentiments. Nous pensions alors que l'étude des PNCA et du niveau des étudiants nous permettrait d'analyser ce qui influençait leurs productions en français.

2.5.6. Classement des données

Voici le modèle du tableau utilisé pour classer les données (pour les tableaux individuels des étudiants, cf. annexe 9) :

Contenu	Discours	Langue	Émotions	Gestes	Évaluation

Tableau 18 : Modèle du tableau de classement des données

Nous avons effectué ces relevés pour observer, classer et analyser les émotions observées chez les étudiants en fonction de ce qu'ils disaient (contenu), de la manière dont ils le disaient (discours), de leur comportement gestuel, des PNCA produites et de l'intensité de leur intervention. En faisant ce travail, nous avons souhaité comparer les observations et analyses réalisées pour chaque étudiant et en étudier les variables et les constantes en fonction des contextes de jeu, c'est-à-dire les séances et les environnements dans lesquels ont joué les étudiants.

La première catégorie concerne le contenu des échanges verbaux. Il était essentiel de le relever afin de voir si les étudiants avaient (ou pas) réemployé les ressources et d'étudier leurs éventuels progrès dans la langue française mais aussi de noter (ou pas) l'influence que les partenaires se trouvant en France pouvaient avoir sur l'utilisation du français chez les étudiants japonais.

Les éléments du discours (seconde catégorie) étaient importants à relever pour étudier comment les étudiants japonais exprimaient le contenu puisque leurs interventions pouvaient être marquées par des pauses plus ou moins longues, des hésitations, des moments où des personnes coupaient la parole à d'autres, etc. Ces éléments constituent des indices émotionnels ou comportementaux chez les participants japonais.

Relever les erreurs linguistiques et langagières nous semblait également pertinent car ces erreurs pouvaient nous indiquer comment la construction langagière des participants se présentait, s'ils produisaient plus de PNCA, s'ils en faisaient moins, s'ils en répétaient certaines, etc.

Selon Di Pastena *et al.* « la communication interpersonnelle repose sur un échange dynamique de pensées et de sentiments qui se fait à l'aide de mots mais aussi du regard, des expressions faciales, de la posture et de gestes impliquant un mouvement des membres supérieurs » (2015, p. 464). C'est pourquoi nous avons repéré non seulement les émotions quand nous en observions sur le visage des étudiants mais également les gestes qu'ils réalisaient. À propos des gestes, Tellier déclare que « lorsque nous parlons nous produisons spontanément des gestes coverbaux, c'est-à-dire en lien avec la parole » (2014, p. 3).

Après avoir réalisé les séquences de jeu, l'intégralité des conversations a été transcrite. Puis, pour classer les contenus, nous avons décidé d'utiliser la méthodologie de Laurence Bardin (2013), adaptée par d'autres chercheurs comme Hapel (2012) : l'analyse de contenu. L'analyse de contenu « est une méthode très empirique, dépendante du type de "parole" à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise. Il n'y a pas de prêt-à-porter en analyse de contenu, simplement quelques patrons de base, parfois difficilement transposables » (Bardin, 2013, p. 34). Elle permet d'affiner et de catégoriser les données qui ont été transcrites. À partir des données classées par thèmes (qui sont décrits ci-dessous), des hypothèses ont été formulées puis elles ont été validées ou invalidées en fonction des analyses qui ont été menées pour la séance de test (entre Japonais) puis pour les séances avec les partenaires français (groupe d'Angers et groupe de Paris).

Les données transcrites à partir des vidéos ont donc été classées pour chaque étudiant et par séances du jeu *Concept* en tableaux individuels. Pour classer chacune des interventions des étudiants, nous avons choisi les catégories suivantes :

- Thèmes abordés
- Nombre d'occurrence
- Émotion
- Geste
- Intensité
- Langue
- Bilan reprenant le nombre d'émotions par catégorie (joie/surprise/déception et frustration), le nombre de gestes (avec entre parenthèses le nombre d'émotions se produisant au moment où des gestes sont effectués, et le nombre d'erreurs globales)
- Remarques particulières

Pour chaque intervention, nous avons relevé le nombre d'émotions observées chez les étudiants et les gestes qu'ils réalisaient puisque ces deux catégories sont liées. En effet, les gestes peuvent accompagner des émotions ou en être « les réactions expressives » (Del Olmo, 2014, p. 33). De plus, ils « correspondent à l'aspect social des émotions » car ils permettent de les communiquer (*Ibid.*). Nous avons également décidé d'ajouter l'intensité de l'intervention des personnes pour mieux mesurer l'influence des émotions sur ce que les étudiants ont exprimé (volume de la voix, rapidité d'intervention, expressivité plus ou moins importante des émotions ou des gestes, intervention plus ou moins dynamique, etc.) ainsi que les PNCA produites par ces derniers pour observer si leur nombre variait dans les situations où des émotions étaient exprimées. D'autre part, nous avons ajouté une case « bilan » pour avoir une vue d'ensemble du type d'émotions et de leur nombre, du total de gestes et du nombre d'émotions qui les accompagnaient et du nombre total de PNCA. Tous ces éléments nous ont ensuite permis d'examiner le comportement des étudiants lors des jeux, afin d'observer comment leurs émotions influençaient leur investissement dans les activités proposées, dans leurs échanges avec leurs camarades et les partenaires et dans leur utilisation et leur construction langagière. Enfin, nous avons considéré une dernière case pour noter des remarques complémentaires.

Nous avons utilisé un code couleur pour classer les types d'interventions des étudiants dans les tableaux de relevé de données des séances de jeu, pour mieux comptabiliser ce qui a été observé et surtout afin de classer ces interventions des étudiants selon les thèmes que nous avons choisis. Bien que nous ayons utilisé cette méthode, il peut y avoir des biais, l'un des objectifs de cette recherche étant aussi de considérer la position d'un enseignant français qui vient de France (donc d'un environnement culturel différent notamment occidental) et qui enseigne le français comme langue additionnelle dans une université japonaise (avec son vécu, ses références culturelles, sociales et linguistiques) et qui se trouve face à des étudiants qui interagissent avec le monde pour le construire et construire leurs compétences langagières et qui ont aussi leurs propres filtres culturels, éducatifs, éducatifs, familiaux, etc. (cf. 2^e partie, 4.3). Par ailleurs, en considérant l'enseignement-apprentissage d'une perspective éactive (cf. 2^e partie, 5.3), il est essentiel, comme nous l'avons vu précédemment, de mettre l'accent sur le vécu et les composantes sociales et culturelles des étudiants (cf. 2^e partie, 4), mais cela est aussi essentiel de considérer ces éléments chez l'enseignant. En effet, tous les acteurs d'un dispositif d'enseignement-apprentissage interagissent et partagent des expériences via des interactions sociales et quand un enseignant mène une recherche, il reste toujours une part de subjectivité qui vient de ses références ou de son vécu. Cependant, il est essentiel d'en être conscient pour mener les observations et les analyses afin d'essayer d'être le plus objectif possible, il nous fallait faire preuve d'une grande rigueur dans le classement, l'observation et l'analyse des données.

Pour classer les types d'interventions des étudiants, nous avons choisi différents thèmes. De plus, nous les avons sélectionnés en nous basant sur les transcriptions des contenus des séances de jeu et sur les analyses des vidéos. Nous avons également choisi ces thèmes en fonction des grains de contenu réalisés sous différents types d'actions par les étudiants et oralisées avec les ressources langagières qui leur ont été proposées (donner une réponse, donner une information sur un mot à trouver, confirmer une réponse, réfuter une réponse, etc.). Les thèmes ont aussi été sélectionnés en fonction du contenu de leurs interventions langagières (reprise d'éléments donnés par les partenaires français lors des échanges, échanges entre les acteurs présents au Japon, indication ou aide apportées par les Japonais aux partenaires français, réaction à des informations données par les personnes se trouvant en France aux Japonais) et de la langue qu'ils utilisaient ou des personnes avec qui ils échangeaient (lorsque les étudiants parlaient en japonais par exemple).

Les thèmes ont été classés par un numéro. Ceux donnés en exemple ci-dessous sont ceux qui ont été utilisés pour classer le contenu de la séance de test. Ils ont été complétés pour les séances en confrontation avec des partenaires se trouvant en France puisque de nouveaux types d'échanges pouvaient apparaître.

Thèmes⁷¹ :

1 Proposer une réponse pour essayer de trouver les mots⁷²

2 Donner une information pour faire deviner les mots

3 Confirmer une réponse lorsque les autres joueurs posaient des questions

4 Réfuter une réponse lorsque les autres joueurs faisaient des propositions

5 Les étudiants parlent en japonais (Pas de relevé de PNCA pour cette catégorie)

6 Échanges au Japon en français

7 Réaction à des informations données

Pour les thèmes 5, 6 et 7, certains propos ne faisant pas partie du jeu ou étant « hors-jeu » ont été relevés, comme quand ils ont pu être déconcentrés par exemple.

Dans ce tableau, le nombre d'occurrences a été compté pour chaque thème et ce pour chaque catégorie proposée. Cependant, comme nous avons réalisé un tableau par étudiant, cela représentait une quantité de données importante qui est proposée en annexe (cf. annexe 10).

Dans le tableau, les éléments en gras concernent les interventions des étudiants directement liés au fonctionnement des jeux et au réemploi de ressources langagières et ceux en italique les autres types d'échanges en français.

⁷¹ Ici les thèmes sont des actions, les thèmes en gras concernent le réemploi de ressources langagières et ceux en italique les autres types d'échanges en français.

⁷² Nous avons choisi de mettre des couleurs pour classer nos données dans les annexes et pour faciliter la lecture de celles-ci dans les tableaux qui reprendront ces thèmes dans la suite de notre travail également.

Voici le modèle que nous avons choisi :

Thèmes (ressources langagières reprises en gras)	Occurrence	Émotion	Geste	Intensité	Langue	Bilan	Remarques particulières
1 Proposition							
2 Information							
3 Confirmation							
4 Réfutation							
5 Japonais							
6 <i>Échanges au Japon</i>							
7 Réaction							

Tableau 19 : Modèle de tableau pour classer les occurrences par thème

Dans le tableau, nous avons donc réparti les thèmes choisis pour chaque intervention, nous avons noté l'occurrence, le nombre d'émotions, de gestes et de PNCA réalisées lors de chaque intervention. Pour les gestes, nous avons indiqué entre parenthèses le nombre de gestes qui étaient réalisés en même temps que celui des émotions. Enfin, dans la case bilan, figure le nombre total d'émotions (joie, surprise, frustration/déception), de gestes (avec entre parenthèses le nombre total d'émotions exprimées en même temps que ces derniers), et de PNCA. Enfin, une case « remarques générales » a été ajoutée pour y noter d'éventuelles annotations pertinentes.

2.6. Séances avec les partenaires français

Si le développement des compétences langagières des apprenants est considéré d'un point de vue énonciatif (cf. 2^e partie, 5.3), le comportement et l'engagement dans des activités langagières varient en fonction du vécu des personnes et de l'environnement dans lequel des apprenants se trouvent. Par conséquent, il était essentiel d'observer des étudiants dans des environnements proposant des interactions sociales de types différents afin d'examiner si leurs références culturelles, langagières, sociales ou d'autres ont un impact sur leur comportement et dans l'expression de leurs émotions. Pour le vérifier, nous avons ainsi souhaité observer comment le comportement des étudiants sélectionnés et leurs émotions évoluent en fonction des personnes avec qui ils jouent, avec des étudiants d'Angers et ceux de Paris. Pour les séances que nous avons organisées avec Angers et Paris, nous nommerons les premières S1 et les secondes S2 et nous précisons entre parenthèses si elles concernent le groupe angevin ou le groupe parisien si besoin.

2.6.1. Présentation générale des étudiants partenaires

2.6.1.1. Le groupe d'Angers

Des informations sur les étudiants du CIDEF nous ont été transmises par Yves Loiseau tout comme les enregistrements vidéo et audio que ce dernier avait réalisé à Angers. En outre, les étudiants angevins ont signé une autorisation pour que nous puissions utiliser les données vidéo les concernant, à condition que leur nom n'apparaisse que sous forme d'initiales. Qui plus est, ils étaient dans la même classe de français avec un niveau autour du A2. Lors de la S1 (le mercredi 28 janvier), quatre personnes ont participé aux activités (deux hommes et deux femmes) et deux autres femmes ont rejoint le groupe lors de la S2.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons synthétisé les informations concernant les étudiants que nous avons reçues. L'âge donné par les étudiants est celui qu'ils avaient au moment des séances de jeu. Ils avaient tous un profil pluriculturel puisque ce sont des étrangers apprenant le français en France.

Nom	Âge	Pays d'origine
T A-B (Absente lors de la S1)	20 ans	Arabie Saoudite
J K	24 ans	Corée
T A D	24 ans	Vietnam
M M M H (Absente lors de la S1)	20 ans	Arabie Saoudite
N C	20 ans	Etats-Unis avec des origines latino-américaines (parle espagnol)
V F	31 ans	Ukraine

Tableau 20 : Profil identitaire des partenaires d'Angers

2.6.1.2. Le groupe de Paris

Le tableau ci-dessous présente quelques informations sur les étudiantes françaises de l'INALCO (en licence ou en master) qui ont participé aux séances parisiennes. Les profils de ces dernières étaient très variés puisqu'elles avaient toutes un profil pluriculturel et plurilingue varié.

Nom	Âge	Nationalité	Langues parlées	Contacts avec d'autres environnements culturels
L P (organisatrice et joueuse)	22 ans	Française	Français, anglais, japonais et des notions en allemand. N2 (7ans d'études)	Europe et Japon (après les expérimentations pour le Japon)
F Z	24 ans	Italienne	Italien (langue initiale), français (langue initiale), anglais (Cambridge), allemand et japonais. Pour le niveau de japonais, elle n'a pas eu de certification	Jusqu'en 5 ^{ème} à Rome (école française), 4 ^{ème} au lycée français de Tokyo (LFIT). Puis études en France. Amérique en plus de l'Europe et le Japon (père journaliste qui a beaucoup voyagé dans le monde)
J D	24 ans	Française	Français, anglais chinois, espagnol, japonais	Afrique en plus de l'Europe et du Japon
A D	19 ans	Française (avec des origines algériennes)	Français, vietnamien, japonais, anglais, allemand, dialecte arabe	Uniquement l'Europe

Tableau 21 : Profil identitaire des partenaires de Paris

2.6.2. Présentation des quatre séances

Dans le tableau suivant, nous proposons la liste des différents acteurs ayant participé aux séances de jeu :

Séances	Personnes présentes	Remarques
Angers 1	<u>Japon</u> : O1, O2, J, M2 (4) <u>France</u> : JK, TAD, NC, VF (4)	Une étudiante angevine absente (TAB)
Paris 1	<u>Japon</u> : O1, M, N, R1, R2 (5) <u>France</u> : LP, FZ, JD, AD (4)	JD arrivée avec un peu de retard
Paris 2	<u>Japon</u> : O1, M, N, R1, R2 (5) <u>France</u> : LP, JD, AD (3)	FZ pas présente, JD et AD arrivées en milieu de séance
Angers 2	<u>Japon</u> : O1, O2, J, M2 (4) <u>France</u> : France : JK, TAD, NC, VF, TAB, MMMH (6)	Une étudiante angevine a participé sans s'être inscrite auparavant

Tableau 22 : Étudiants présents lors de chaque séance

Comme on peut le lire dans ce tableau, il y avait quatre Japonais dans le groupe d'Angers et cinq dans celui de Paris. De plus, l'un des étudiants a participé à toutes les séances (O1), et c'est lui qui a choisi de venir à chaque fois, ce qui était important car nous avons eu la possibilité d'étudier son comportement en fonction des différents environnements dans lesquels il était. Pour les séances avec Angers, les étudiants étaient par équipe de deux, cependant pour Paris, les Japonais étant cinq, l'assistant a joué avec eux pour constituer des paires et lors de la S2,

nous avons formé une équipe de deux et une équipe de trois joueurs. En faisant cela, nous avons souhaité laisser les étudiants jouer entre eux afin de les laisser vivre leurs propres expériences.

2.6.3. Méthodologie de recueil des données et de leur analyse

La méthodologie a été la même que pour les séances de test (cf. 2.5.6, méthodologie). Tout ce que les étudiants japonais ont dit ou exprimé dans leurs comportements a été transcrit en observant les vidéos afin de réaliser une analyse de contenu. Puis les données ont été classées dans les différents tableaux décrits plus haut et leur prestation a été évaluée.

Le contenu a une nouvelle fois été classé selon les catégories suivantes :

- Thèmes abordés
- Nombre d'occurrences
- Émotion
- Geste
- Intensité
- Direction et orientation
- Langue
- Bilan reprenant le nombre d'émotions par catégorie (joie/surprise/déception et frustration), le nombre de gestes (avec entre parenthèses le nombre d'émotions se produisant au moment où des gestes sont effectués, et le nombre d'erreurs globales)
- Remarques particulières

Dans le but de mieux comptabiliser et classer les interventions des étudiants japonais, les mêmes thèmes que pour l'analyse du contenu de la séance de test ont été choisis pour organiser les tableaux de relevés de données des séances de jeu. Cependant, les étudiants se trouvant face à un autre type de public et n'étant plus seulement entre Japonais, il était essentiel d'ajouter certains thèmes. De plus, comme nous inscrivons notre recherche dans un paradigme énoncé de l'enseignement-apprentissage des langues (cf. 2^e partie, 5.3), les interactions sociales sont par conséquent des facteurs essentiels à étudier dans la construction et le développement des compétences langagières des étudiants. Par conséquent, les thèmes additionnels étaient importants pour mieux analyser le comportement et le jeu des émotions chez les étudiants japonais grâce à leurs interactions avec les partenaires se trouvant en France.

Les trois items ajoutés pour les séquences de jeu via téléconférence concernaient la reprise d'éléments donnés par les partenaires français (numéro 6), les échanges avec les partenaires

français (numéro 7) et les indications données par les Japonais pour aider les étudiants se trouvant en France (numéro 8). Comme on peut le constater, ces nouveaux éléments ne concernent pas le réemploi des grains de contenu ou des ressources langagières proposées aux étudiants. Cependant, ces catégories leur ont parfois semblé essentielles, notamment pour les aider à progresser dans les jeux.

Thèmes choisis⁷³ :

1 Proposer une réponse pour essayer de trouver les mots⁷⁴

2 Donner une information pour faire deviner les mots

3 Confirmer une réponse lorsque les autres joueurs posaient des questions

4 Réfuter une réponse lorsque les autres joueurs faisaient des propositions

5 Les étudiants parlent en japonais (Pas de relevé de PNCA pour cette catégorie)

6 Reprise d'éléments donnés par la France

7 Échanges avec les partenaires en France en français

8 Échanges au Japon en français

9 Indications pour aider les partenaires dans leur recherche des mots et pour comprendre les indices donnés (« presque », « A comme argent »)

10 Réaction à des informations données ou à des situations de jeu

Une fois les thèmes déterminés, les interventions des étudiants japonais ont été classées pour chaque séquence du jeu *Concept* dans des tableaux individuels (cf. annexes 11 et 13) et colorées en fonction des thèmes.

Contenu	Discours	Langue	Emotions	Intensité	Gestes	Évaluation
Mot test <i>On va commencer ?</i>	<i>Veut interpeler les FR</i>		x	3	x	=

Tableau 23 : exemple de tableau réalisé pour reprendre et classer toutes les interventions des étudiants.

⁷³ Ici les thèmes sont des actions, les thèmes en gras concernent le réemploi de ressources langagières et ceux en italique les autres types d'échanges ayant eu lieu en français.

⁷⁴ Nous avons choisi de mettre des couleurs pour classer nos données et pour faciliter la lecture des données dans les tableaux qui reprendront ces thèmes dans la suite de notre travail.

Nous avons réalisé ce tableau pour chaque étudiant en reprenant les occurrences des étudiants par thématique. L'objectif était d'observer le nombre d'émotion observées pour chacun, selon les occurrences relevées et pour chacune des séquences de jeu. Celles-ci ont été relevées en référence à leur expression faciale, notamment étudiée par Hapel (2012). Ont été également relevés le nombre de gestes, le nombre de PNCA et le degré d'intensité de leurs interventions par thématique (langue utilisée, interactions sociales avec quels partenaires, réactions, ressources données lors de la séance de test réemployées, etc.). En faisant ce classement, il convenait de tenir compte de l'aspect culturel des comportements des joueurs que ce soit dans l'expression émotive ou gestuelle de ces derniers (les tableaux dans lesquels sont transcrites en intégralité les interventions des étudiants et réparties selon les catégories et les thèmes proposés en annexe 11).

À la suite de ce travail, nous avons créé des tableaux individuels pour comptabiliser le nombre total d'interventions, d'émotions, de gestes, de PNCA. Nous souhaitons observer pour chaque étudiant comment les données évoluent selon les thématiques choisies et en fonction des séances de jeu ou des personnes avec lesquelles ils jouaient (partenaire au Japon et en France). Nous en avons réalisé un par étudiant. Chaque tableau reprend les données pour les deux séquences de jeu avec *Concept* (la première ligne reprend les données de la S1 et la deuxième de la S2 des expérimentations) :

Prop	Info	Conf	Réf	<i>Jap</i>	<i>Repr</i>	<i>ÉchFR</i>	<i>EchJP</i>	<i>Indic</i>	<i>Réac</i>	Total

Tableau 24 : Tableau individuel pour le classement des données

Dans ce tableau, on retrouve les thèmes choisis pour classer les différentes occurrences (nombre d'interventions, d'émotions, de gestes - plus les émotions exprimées au même moment que ceux-ci entre parenthèses - et de PNCA). La partie en gras reprend les éléments observés avec l'emploi des grains de contenus donnés aux étudiants sous la forme de ressources langagières (lors de la séance de test). Les éléments en italique concernent les échanges en français qui ne faisaient pas partie des ressources, mais plutôt d'échanges plus informels.

Nous précisons ici que nous avons classé dans ces tableaux uniquement les éléments audibles pour les analyses des séquences de jeu de l'automne 2018.

2.7. Les entretiens d'autoconfrontation

2.7.1. Méthodologie

Afin de confronter ses observations et ses analyses, un chercheur peut employer différents outils. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser l'entretien d'autoconfrontation, un type d'entretien qui se fonde sur un modèle développé par Jacques Theureau (2010). « Cette confrontation constitue un moyen essentiel pour obtenir de la part des acteurs des données verbales et gestuelles concernant leur activité » (*Ibid.*, p. 288). De plus, ce type d'entretien a :

deux visées, la première étant l'expression contrôlée de la conscience préreflexive des acteurs, la seconde, dite analytique, étant à la fois la participation de ces acteurs à l'analyse de leur propre activité en bénéficiant du produit de la réalisation de la première visée et la poursuite de l'expression, cette fois contrôlée plus difficilement, de leur conscience préreflexive. (*Ibid.*, p. 287)

En outre, pour mener des entretiens d'autoconfrontation, il est essentiel de « faire revivre » leurs activités à des apprenants et ce « grâce à ces mêmes traces dans l'environnement » (*ibid.*, p. 288-289).

En adoptant cette méthodologie et en tenant compte du décalage qu'il peut y avoir entre des séances pédagogiques et le moment des entretiens, Theureau explique qu'il est possible de relier l'apprenant à son environnement qu'il soit social (les autres apprenants et les acteurs encadrant le projet par exemple) ou physique (la salle, le matériel technique, les jeux, etc.). De plus, l'activité d'une personne (ici des joueurs-apprenants) n'est pas quelque chose de seulement interne à la personne, ce qui nous rapproche de l'énaction (cf. 2^e partie, 5) dans le sens où un apprenant construit sa langue à travers ses interactions physiques (avec le matériel des jeux) et verbaux (avec les personnes présentes) et que l'environnement dans lequel il se situe va influencer son comportement. En effet, l'apprenant laisse des « traces dans cet environnement qui sont constitutives » de l'activité verbale ou gestuelle de celui-ci (*Ibid.*, p. 288). En outre, c'est en confrontant *a posteriori* les étudiants à ce qu'ils ont fait ou dit pendant les séances filmées, qu'un chercheur peut obtenir des données orales ou physiques, notamment « grâce à ces mêmes traces dans l'environnement » (2010, p. 288-289). Lors de ces entretiens d'autoconfrontation, les étudiants ont par conséquent été, d'une certaine façon, remis en situation en partie avec « des observations et/ou enregistrements du comportement » (*Ibid.*, p. 289).

La manière dont intervient le chercheur correspond également à différentes procédures :

rester au plus près de la vidéo et de ce qui vient d'être dit par l'acteur ; effectuer des retours en arrière suffisamment long de la bande vidéo ou autres interventions pour remettre l'acteur en situation dynamique en cas d'arrêt prolongé sur un instant ; intervenir en cas de passage de l'acteur à la comparaison avec d'autres périodes d'activité ou de généralisations, de questions « pourquoi ? » ; intervenir en cas de divergence entre ce qu'exprime l'acteur et son comportement manifeste de façon à remettre l'acteur en situation dynamique d'activité ; mais aussi solliciter l'intervention de l'acteur qui peut arrêter ou accélérer le défilement de la bande vidéo (double télécommande pour l'analyste et l'acteur) ; etc. (*Ibid.*, p. 303)

Il est alors important de placer les apprenants dans une « remise en situation dynamique », sans pour autant que ces derniers utilisent « un point de vue analytique » et « une simple expression par l'acteur de la part de l'activité qui est immédiatement exprimable » est souhaitée, même s'ils expriment beaucoup d'autres choses lors des entretiens (2010, p. 304). Lors du visionnage des images, il faut également être attentif lors d'une pause prolongée à bien maintenir l'apprenant « en remise en situation dynamique ». En effet, « la présence de cette bande vidéo favorise de la part de l'acteur un point de vue analytique sur son activité » et donc plus on reste longtemps fixé sur un moment donné, plus on favorise le point de vue analytique.

La réussite de ces entretiens d'autoconfrontation repose sur trois items à considérer de concert :

(1) la qualité des matériaux de remise en situation (vidéo ou autre enregistrement de l'activité, outils et matériaux manipulés durant l'activité [ici les jeux de société], relation entre espace d'autoconfrontation et espace d'activité, relation entre temps de l'autoconfrontation et temps de l'activité, etc.) ; (2) les acteurs (compréhension et partage des objectifs, principes et méthodes de la recherche, mais aussi compétence en matière d'expression de leur conscience préreflexive) ; (3) la correction au cours même de l'autoconfrontation par son guidage, ce qui nécessite une épistémologie normative interne solide et des capacités empathiques développées. (*Ibid.*, p. 310-311)

Concernant le guidage des entretiens, il est possible de réaliser « des relances en entretien d'autoconfrontation sur les émotions à partir de l'expression d'émotions de la part de l'acteur au cours même de l'autoconfrontation, lorsque la situation conflictuelle (compétition sportive, professeur et élèves en classe, etc.) rend leur expression difficile durant l'activité elle-même (voir Riff *et al.*, 2000) » (*Ibid.*, p. 311). D'ailleurs, ceci est important dans le cadre de notre recherche sur le jeu des émotions dans des dispositifs pédagogiques de langue additionnelle

afin de voir comment ces dernières pouvaient interférer sur les comportements des étudiants et leur investissement dans les activités.

Theureau (2010) conseille de mener les entretiens à deux personnes, cependant pour des questions de ressources humaines et d'emploi du temps, il n'a pas été possible de mettre en place cette procédure et une seule personne a réalisé les entretiens.

Pour terminer cette partie, nous rappelons qu'Hapel a expliqué que :

L'observation des émotions exprimées par les apprenants au cours des entretiens et le lien entre ces émotions et les propos tenus par l'interviewé au même moment peut permettre de vérifier si les mots et les concepts qui étaient liés à ces émotions ont été réactivés. Cependant, le stress déclenché par la situation d'entretien en elle-même peut laisser apparaître des émotions qui n'ont pas de liens directs avec le projet. (2012, p. 151)

Par conséquent, savoir que ce type d'entretien peut faire émerger des obstacles est essentiel. Qui plus est, il est important que la personne qui mène ces entretiens en soit consciente afin de placer les apprenants dans les meilleures conditions possibles pour partager leurs expériences et leurs ressentis à propos des séquences pédagogiques auxquelles ils ont participé.

2.7.2. Objectifs des entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation

Afin de mieux considérer le vécu des apprenants, leur comportement, leurs émotions et leur personnalité dans une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage nous avons ainsi choisi de confronter les données analysées des séquences de jeu aux déclarations des étudiants. Par conséquent, nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation durant lesquels des extraits des vidéos des séances de l'automne leur ont été diffusés et pendant lesquels ils ont pu partager leurs expériences et leur ressenti pendant les jeux *Concept* et *Time's up*. Ces entretiens ont été filmés pour que nous puissions ensuite analyser plus en détails leurs émotions et leurs comportements.

Ces entretiens ont donc été réalisés dans le but de mieux comprendre la façon dont les participants japonais se sentaient en interagissant avec leur environnement physique et social, les difficultés ou les facilités qu'ils avaient pu rencontrer et comment leur français émergeait en fonction du jeu des émotions et des interactions sociales.

Pour cette recherche, nous avons choisi de ne mettre en place que le premier type d'entretien d'autoconfrontation (cf. 2.7.1), c'est-à-dire sans retour réflexif, pour des raisons de temps et de

matériel. Les entretiens ont ainsi été réalisés avec les étudiants pour recueillir leur « expression préreflexive » (Theureau, 2010, p. 287), c'est-à-dire sans analyse de leur part pour que nous puissions ensuite observer ainsi qu'examiner leurs réponses et leurs comportements lors de ces entretiens afin de les confronter aux observations et analyses des différentes séances de jeu.

2.7.3. Mise en place des entretiens de confrontation

Lors de chacun des entretiens, un chercheur et un étudiant étaient présents. Les étudiants ont été interviewés un par un. En outre, le but de ce type d'entretien est d'obtenir d'un étudiant son retour sur ses expériences, ce que lui, en tant qu'acteur, a vécu et ressenti lors de différents moments des séances de jeu. Ainsi, des extraits des enregistrements vidéo des séances avec les jeux de société ont été présentés aux étudiants pour les aider à raconter.

Il était nécessaire d'obtenir leur « accord pour se remettre en contexte et expliciter sa conscience préreflexive et non pas analyser son activité » (Theureau, 2010, p. 300) et leur consentement pour utiliser les données des entretiens. Par conséquent, avant de débiter, nous leur avons fourni les informations concernant :

- le principe de l'entretien dans lequel il se sont engagés, sa confidentialité et sa procédure ;
- la présentation des objectifs de l'entretien : partager leur vécu et leur ressenti pendant les jeux pour mieux comprendre leurs comportements et mieux cibler l'aide à leur apporter ;
- l'accord pour se remettre en contexte (vidéo, traces d'activité, etc.) ;
- l'accord pour expliciter sa conscience pré-réflexive et pour commenter son activité et son ressenti.

Les entretiens ont été menés dans leur langue initiale (le japonais), par une personne qu'ils ne connaissaient pas ou peu, puisque si nous avions également mené les entretiens, nous aurions pu manquer d'objectivité et nos propos ou nos questions auraient pu être trop orientés ou trop subjectifs. Par conséquent, le fait que les étudiants aient discuté avec une autre personne n'ayant pas directement participé au projet mais qui en connaissait les grandes lignes, a pu apporter une plus grande neutralité et moins de biais pour notre RI.

Les entretiens ont été menés en japonais par Sonia Silva (cf. 2.7.3), qui fait actuellement sa thèse au Japon (dans une université japonaise) dans le domaine de la sociologie. De plus, elle a un niveau avancé de japonais (un niveau équivalent au B2 ou au C1), ce qui était nécessaire pour mener les entretiens individuels en langue initiale afin que leur déroulement et les questions éventuellement posées soient bien comprises par les étudiants japonais. De plus, Sonia Silva a de l'expérience comme enseignante du français au Japon et elle s'intéresse à la pédagogie. Le but des entretiens d'autoconfrontation lui a été expliqué afin qu'elle ait « un minimum de connaissance sur la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation afin de pouvoir diriger les rencontres. Il s'agissait de favoriser la production d'un discours de la part des apprenants au moyen de stratégies d'écoute et d'intervention » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 78). En effet, il fallait que le temps de parole de « l'autoconfronteur » soit très réduit et celui-ci devait laisser la plus grande place à celui de « l'autoconfronté ». Ce dernier devait avoir la priorité pour intervenir et s'exprimer à propos des extraits vidéo oralement. Le questionnement ne devait pas comporter d'affirmations, d'expressions contenant les éléments de réponses attendus ou de demandes de justification.

Il a également fallu expliquer le choix de la personne pour notre recherche et la raison de la présence de cette personne auprès des étudiants (recherche en didactique, études sur l'enseignement-apprentissage du français au Japon, etc.) pour les mettre dans de bonnes conditions et leur rappeler que l'entretien n'était pas un test mais une discussion, un échange sur leurs expériences et leur ressenti. Un calendrier de passage a été organisé et fourni aux étudiants et les entretiens se sont déroulés sur deux journées pour des raisons d'organisation, notamment pour qu'ils ne soient pas trop espacés dans le temps des séances de jeu de l'automne. Par conséquent, les séances de jeu ayant lieu en novembre et au début de décembre, nous avons pu planifier les entretiens avant les vacances d'hiver (qui commençaient fin décembre). Ainsi, l'autoconfrontation devant se faire le plus tôt possible (au maximum dans les quinze jours suivant les séquences de jeu et du filmage), les entretiens ont été organisés entre cinq jours et une semaine après la dernière séance de jeu avec les partenaires français. D'autre part, ils ont été réalisés dans la salle où se sont déroulés les jeux de l'automne pour que les étudiants ne soient pas trop distraits ou stressés par un environnement inconnu.

Les types de questions

En nous basant sur l'entretien de premier niveau d'autoconfrontation défini par Theureau (2010), nous avons réalisé un questionnaire afin de déclencher des interactions entre enquêteur

et enquêté. Dans ce type d'entretien, il est en effet préférable de poser le moins de questions possible et de formuler des énoncés du type, « pourriez-vous parler de, racontez comment vous réagissez à, etc. », dans le but de laisser la parole aux apprenants pour qu'ils partagent leur ressenti et leurs expériences. Sonia Silva, la personne qui a réalisé l'entretien, avait alors pour rôle de guider ou de remettre sur le bon chemin les étudiants et d'éviter qu'ils analysent ou interprètent les images, leur vécu et leur ressenti. S'ils expliquaient leur comportement, il fallait qu'elle les ramène vers le premier niveau de l'entretien, c'est-à-dire celui de partage et de récit de leurs expériences et des émotions qu'ils ont exprimées.

Nous pouvons citer quelques exemples de questions selon diverses catégories :

- **Actions, communications, émotions** : qu'est-ce que tu fais, là ? Qu'est-ce que tu dis, à qui... ? Qu'est-ce que tu ressens ? Comment vis-tu cela ?
- **Engagement, intentions, préoccupations** : là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Que cherches-tu à faire ? Tu cherches quoi quand tu fais ça ? Qu'est-ce qui te préoccupe ? Quelle est ton intention quand tu fais ça ? Et là, le but de ton intervention ?
- **Focalisations, attentes** : à quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises-tu ? Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? À quoi t'intéresses-tu ? Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là ? À quoi tu t'attendais ? Est-ce que tu t'y attendais ? Cela te surprend ?
- **Genre – style** : habituellement ça se passe comment ? Tu fais toujours comme ça ? Tu as dû collaborer dans les jeux, tu fais ça souvent ? Qu'as-tu ressenti en collaborant avec d'autres personnes ? C'était plus facile avec certaines personnes ? Raconte-moi.
- **Connaissances, interprétations** : qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que... ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Tu penses quoi quand tu vois ça ? Tu penses à quoi quand tu fais ça ? Qu'est-ce qui te fait dire que... ? Comment sais-tu que... ?

Le choix des extraits

Nous avons sélectionné en amont les extraits les plus pertinents à montrer aux étudiants (cf. Hapel, 2012), dans le but de favoriser l'expression de l'étudiant « autoconfronté », pour l'aider à construire son récit ou à partager son ressenti. De plus, les extraits choisis pouvant avoir une influence sur les étudiants, nous en avons choisi un nombre peu important pour ne pas noyer les étudiants dans une masse d'informations puisque l'objectif des entretiens de confrontation

de premier niveau était de les laisser partager et raconter leurs expériences en étant le moins interrompu possible. Par ailleurs, il convenait d'amener les étudiants à se voir interagir pour observer leur propre comportement et celui de leurs camarades dans différentes situations, les interactions entre notre intériorité et notre environnement pouvant être essentielles dans la construction de soi dans une perspective éactive du développement langagier (Theureau, 2010 ; Masciotra, Roth et Morel, 2010 ; Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993) et donc dans leur emploi du français. Par conséquent, les passages choisis ont également été personnalisés (Hapel, 2012) afin que chaque individu puisse se voir dans ses interactions avec ses camarades, avec l'enseignant, avec les jeux, avec les partenaires présents en France, etc. D'autres types d'extraits ont également été sélectionnés, comme des situations de jeu, des moments d'échanges entre Japonais, avec l'enseignant ou avec les partenaires français par exemple. Qui plus est, cette recherche s'intéressant à la place des émotions dans la construction du développement des compétences langagières chez les apprenants, des extraits pendant lesquels nous avons observé des émotions chez les étudiants ont été sélectionnés pour leur demander de raconter ce qui s'était passé à ces moments-là, ce qu'ils avaient ressenti, et comment ils l'avaient ressenti.

Pour les aider à se souvenir de ce qu'ils avaient fait, nous avons placé un ordinateur pour diffuser des extraits vidéo des séquences de jeu (comme Theureau le propose) et nous avons également disposé le matériel des jeux utilisés sur une table qui était entre les étudiants et Sonia Silva qui dirigeait les entretiens. Ainsi, les participants pouvaient manipuler le matériel s'ils le souhaitaient. En outre, pour aider les étudiants à prendre la parole, le principe le plus simple a été de les amener en premier lieu à décrire ce qui semblait le plus facile pour eux, c'est-à-dire leurs actions : « Qu'est-ce que tu fais, là ? », etc. et leurs focalisations « À quoi prêtes-tu attention à ce moment-là ? », « Sur quoi te focalises-tu ? », « Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? », « À quoi t'intéresses-tu ? », etc.

Nous avons donc souhaité placer les étudiants dans les meilleures conditions possibles puisque dans un entretien :

Non seulement l'idée que chacun a de l'autre intervient, mais aussi ce que chacun pense que l'autre va penser de lui. L'enquêteur doit être poli, rassurant, sympathique, pour donner une impression favorable dès le premier instant et ensuite à la fois stimuler, susciter l'intérêt de l'enquêté et le rassurer. (Gramitz, 1993)

Ainsi, il convenait de créer l'environnement affectif le plus sûr possible pour leur donner envie de partager leur récit et leurs émotions et pour que nous puissions récolter des données.

3. Analyse des données des séquences de jeu

3.1. Observation et analyse des sessions de jeu sélectionnés au printemps

3.1.1. Analyse des questionnaires distribués après les séances du printemps

Le questionnaire était distribué à la fin de la séquence de jeu et il était rendu de manière anonyme. Les étudiants ont répondu aux questions en fonction de leurs représentations, mais aussi selon les expériences qu'ils avaient vécues individuellement dans leur groupe de jeu. En outre, les analyses et les observations que nous avons notées dans cette sous-partie sur les questionnaires ne suffisaient pas c'est pourquoi nous les avons confrontées avec celles de l'étude des vidéos des séquences des jeux *Dobble* et *Sandwich* dans la sous-partie suivante (cf. 3.1.2).

Voici ci-dessous les informations sur les questionnaires distribués à chaque séquence :

Jeu	Date	Nombre d'étudiants présents	Nombre de questionnaires rendus
<i>Dobble maison</i>	24/05/2018	23	13
<i>Sandwich</i>	28/06/2018	24	11

Tableau 25 : Nombre de questionnaires distribués et rendus

Dans ce tableau, nous nous rendons compte que, s'il y a eu des absents (sur 25 étudiants) lors des deux séances, les étudiants ont été globalement assidus.

Aucun étudiant n'a dit avoir ressenti de sentiment négatif lorsqu'ils ont répondu au dernier item du questionnaire (sentiment général ressenti pendant les séquences de jeu). Pour *Dobble*, cinq étudiants ont dit être contents et huit très contents. Pour *Sandwich*, deux étudiants ont répondu « pas d'opinion », trois ont dit être contents et six très contents.

Nous avons choisi d'utiliser les termes « négatifs » et « positifs » pour qualifier les « sentiments et les émotions » ou « l'humeur » des participants pour que cela soit plus compréhensible pour les étudiants. Il est aussi nécessaire de rappeler qu'il n'existe pas d'émotions ou de sentiments totalement positifs ou négatifs mais que généralement, les gens font une distinction bipolaire de l'affect. D'autre part, le terme japonais *kanjō* qui signifie « émotion » ou « sentiment » a été utilisé lors de la traduction du français en japonais.

Pour chacune des séances de jeu, *Dobble maison* et *Sandwich !* nous avons réalisé une synthèse des réponses écrites des étudiants aux questions ouvertes et fermées.

3.1.1.1. Réponses au questionnaire de la séquence avec le jeu *Dobble maison*

Nous exposons ici une étude des réponses données par les étudiants qui ont participé à la séquence de jeu *Dobble maison* et qui ont rendu leur questionnaire à l'enseignant.

a. Questions fermées

Le tableau suivant regroupe les réponses données par les étudiants aux questions fermées.

L'intérêt est de donner au lecteur une vision générale des informations recueillies.

	1	2	3	4	5
1 a aimé l'activité	0	0	0	1	12
2 a trouvé l'activité compliquée	6	4	2	0	1
3 a trouvé les consignes claires	0	0	0	3	10
4 a pensé avoir eu les outils, compétences et expressions nécessaires pour pratiquer l'activité	0	1	1	5	6
5 a ressenti que l'enseignant était à l'écoute des besoins	0	0	1	3	9
6 s'est amusé à pratiquer avec ses camarades	0	0	1	1	11
7 a trouvé les membres de son groupe investis dans l'activité	0	0	0	2	10
8 a été influencé par l'humeur positive de ses camarades	1	0	1	6	5
9 a été influencé par l'humeur négative de ses camarades	6	3	4	0	0
10 a été influencé par l'humeur de l'enseignant	1	1	3	5	3
11 a trouvé la durée de l'activité suffisante pour la réaliser	0	0	0	3	10
12 a eu de nombreux échanges avec ses camarades [de jeu]	0	1	1	2	9
13 a appris des choses sur ses camarades	4	1	4	2	2
14 a ressenti des sentiments positifs pendant l'activité	0	0	1	5	7
15 a ressenti des sentiments négatifs pendant l'activité	8	0	4	1	0
16 a pensé que ces sentiments ont favorisé son investissement et ses échanges pendant les jeux	0	0	3	3	7
17 a pensé que ces sentiments ont gêné son investissement et ses échanges pendant les jeux	9	0	3	0	1

Tableau 26 : Questions fermées⁷⁵

Comme on peut le voir dans ce tableau, tous les étudiants ont aimé l'activité, une seule personne l'a trouvée compliquée. De plus, tous ont répondu que les consignes avaient été claires, que la durée de l'activité était suffisante pour jouer et que tous les membres de leur groupe étaient investis dans les parties. La majorité des étudiants a trouvé que l'activité était amusante et que l'enseignant était à leur écoute. En outre, la majorité des apprenants a dit avoir eu les outils nécessaires pour jouer, contre un seul qui a pensé que ce n'était pas le cas. Ils ont également eu de nombreux échanges avec leurs camarades mais quand il leur a été demandé s'ils avaient

⁷⁵ Les critères suivants classés de 1 à 5 :

1. Non, pas du tout, 2. Plutôt non, 3. Ni oui, ni non, 4. Plutôt oui, 5. Oui, vraiment.

découvert des éléments concernant la personnalité ou la vie de ceux-ci, on peut lire dans le tableau qu'ils étaient plutôt partagés. Cette réponse est curieuse, car dans les réponses aux questionnaires précédents, ils étaient majoritaires à répondre qu'ils ont partagé leur vécu avec les personnes qui jouaient avec eux. Cependant, le fait que les étudiants n'aient pas appris beaucoup de nouveaux éléments sur leurs camarades n'est pas surprenant car le semestre était déjà bien avancé et ils commençaient à bien se connaître.

Concernant leurs sentiments, ils ont majoritairement répondu que l'humeur positive de leurs camarades les avait influencés (un seul a répondu ne pas l'avoir été) et personne n'a semblé l'être par les humeurs négatives des autres (quatre ont cependant répondu ni oui ni non). Pour la plupart d'entre eux, les étudiants ont dit avoir été influencés par l'humeur de l'enseignant, contre deux qui ont répondu que non. Lors des parties, la plupart des personnes interrogées ont expliqué avoir ressenti des sentiments positifs mais pas négatifs, et d'après eux, ceux-ci les ont davantage aidés à s'investir dans les activités.

Pour l'item 14 qui concernait les sentiments positifs ressentis lors de la séquence, trois étudiants ont écrit avoir été amusés. Une personne a développé sa réponse en écrivant que comme il fallait gagner des points en rappelant le mot le plus vite possible, elle avait aussi dit avoir ressenti de la motivation⁷⁶ et que cela était positif. D'autres ont parlé du sentiment de ne pas vouloir perdre, de gagner en écrasant les adversaires, d'être contents d'avoir gagné et de s'être amusés en ayant aussi mémorisé le genre des mots, d'avoir ressenti de l'exaltation, de la satisfaction, un sentiment d'accomplissement, de rivalité ou encore de joie à pouvoir reproduire de plus en plus les mots appris au cours du jeu. Par conséquent, il semble que certains étudiants ont été pris au jeu avec cette volonté de remporter sans conteste les parties et ils semblent être sortis d'une position assez scolaire pour entrer pleinement dans l'activité.

Concernant les sentiments négatifs (item 15), un étudiant a écrit n'en avoir ressenti aucun et un autre a donné un commentaire plus positif : il était content de se souvenir [des mots et des expressions]. D'autres ont expliqué avoir ressenti de l'irritation par rapport à leur incapacité de se rappeler des mots sur l'instant [et d'avoir à les chercher], ou du dépit d'être inférieurs ou moins bons que les autres, ont trouvé l'activité difficile ou encore ont pensé que ce n'était pas

⁷⁶ *yaruki, motibēshon* (terme japonais emprunté à l'anglais et prononcé à la « japonaise » utilisé par un étudiant en japonais et traduit en français).

« cool » de se « planter » ou de « se gourer »⁷⁷. Ici, il est probable que certains étudiants ont été tiraillés entre le côté scolaire (se rappeler ou non des mots) et le côté ludique (être moins forts ou sans doute moins rapides, le côté « cool » de se tromper, etc.), ce qui nous semble alors essentiel car si nous considérons l'environnement culturel des étudiants de l'UT, le poids de l'investissement dans l'apprentissage est très lourd, ces derniers passant depuis plusieurs années énormément de temps à étudier et à mémoriser des connaissances (cf. 1^{ère} partie, 4.2). Ce changement d'environnement et d'outil d'apprentissage peut générer différentes émotions chez les étudiants. C'est ici d'abord une émotion de frustration que nous pensons avoir observée dans les réponses de certaines personnes, alors que très peu ont répondu avoir ressenti des émotions ou des sentiments dits « négatifs » qui les auraient gênés dans leur progression langagière ou ludique. Cependant, pour ceux qui ont écrit avoir aimé se tromper, cette émotion de frustration semble ensuite laisser la place à de la joie

Pour donner suite à ces remarques, il faut maintenant étudier dans un premier temps les réponses que les étudiants ont données aux questions ouvertes du questionnaire afin de les confronter avec celles que nous venons de présenter (pour le questionnaire et les traductions des réponses, cf. annexe 2).

b. Questions ouvertes

➤ Éléments les plus et les moins appréciés

Éléments les plus appréciés	<ul style="list-style-type: none"> - La simplicité des règles - Jeu intéressant pour tester les connaissances lexicales (réemploi ou mémorisation du vocabulaire, ou du genre lexical des mots) - Des règles pas trop simples - Un bon rythme d'activité grâce au jeu - Une bonne concentration - Une « bonne tension » - De l'amusement en pratiquant et en jouant
Éléments les moins appréciés	<ul style="list-style-type: none"> - Des mots parfois trop faciles pour certains (quelques étudiants avaient un niveau un peu plus avancé que les autres) - Le même vocabulaire employé un peu trop souvent - Manque d'évaluation de la prononciation des mots

Tableau 27 : Éléments les plus et les moins appréciés

⁷⁷ Propos des étudiants traduits en français.

Les étudiants semblent avoir pratiqué et mémorisé le vocabulaire de la maison de manière amusante car les règles leur ont paru simples. C'est donc un élément important puisque le jeu permet aux étudiants de pratiquer la langue sans se soucier de faire des PNCA (cf. 2^e partie, 7.2.3). Ils ont également émis des critiques négatives qui doivent amener l'enseignant à mieux organiser ce type de séquence ludique pour évaluer la prononciation de leurs productions par exemple. Du point de vue émotionnel, les personnes interrogées ayant dit s'être amusées, il semble que la joie a dominé l'atmosphère des parties. C'est d'ailleurs ce qu'elles ont globalement répondu sur les sentiments qu'elles ont dit avoir ressentis.

➤ Mots et expressions utilisés pour exprimer leur sentiment sur l'activité

Nous présentons ce tableau en le séparant en trois catégories. La première reprend un élément culturel, la seconde des sentiments ou émotions personnels sur l'activité langagière et la troisième le fait de s'être pris au jeu.

Mots et expressions utilisés⁷⁸
Un jeu qui ressemble à un jeu japonais « la crapette rapide » [<i>toranpu no spiido</i> en japonais, soit « la vitesse des cartes » si on traduit littéralement]
Difficulté et irritation (« j'étais irrité ») parce que « les mots ne venaient pas à l'esprit » immédiatement malgré un travail de révision effectué De la joie (« content ») avec la possibilité pendant le jeu de pouvoir dire de plus en plus de mots avec l'impression « de se souvenir des mots » Mémoriser en s'amusant « Une motivation pour apprendre des mots »
Amusement car cela motive pour apprendre des mots Activité amusante même si un ressenti de manque lexical Décision de travailler davantage, volonté de davantage apprendre le français Content de se souvenir du vocabulaire Une aide avec des efforts récompensés pour mémoriser le vocabulaire « De l'exaltation provenant de la compétition avec les autres » joueurs, de la « rivalité », « de la compétition » « De la satisfaction » quand on récupère une carte [un point] ou quand on gagne sans contestation possible [beaucoup plus de cartes que les autres] (« quand j'ai gagné de façon claire ») « Sentiment d'être submergé par la victoire »

Tableau 28 : Mots et expressions utilisés

Les étudiants ont écrit avoir ressenti de la joie et s'être amusés bien que de temps en temps une certaine irritation (émotion de frustration) pouvait être ressentie d'après certains pendant les parties de jeu à cause du manque de vocabulaire ou du temps qu'il leur fallait pour se rappeler des mots. Ils ont aussi parlé de sentiment d'exaltation ou de récompense soit après avoir fourni des efforts de mémorisation, soit en cas de victoire écrasante. D'autres ont eu l'impression de

⁷⁸ Les étudiants ont répondu en japonais et tous ces mots ou expressions sont issus de la traduction en français.

pouvoir bien mémoriser le vocabulaire et donc de pouvoir dire de plus en plus de mot lors des parties. Enfin, certains ont parlé de « motivation »⁷⁹ concernant le jeu et d'autres ont également exprimé leur volonté d'apprendre ou de travailler davantage.

Le fait de se sentir dans un environnement joyeux semble avoir encouragé les étudiants à s'investir dans les parties et à pratiquer la langue. Ils ont aussi dit être davantage motivés pour apprendre la langue bien que certains aient souligné une certaine frustration de ne pas pouvoir se remémorer certains mots. Il était important de mieux comprendre l'expression de cette émotion chez ces étudiants pour mieux les soutenir dans les efforts qu'ils mettent en place pour développer et construire leur langue. Cependant, le fait que certains soulignent un sentiment d'exaltation dans l'effort pourrait montrer que plusieurs étudiants sont pleinement entrés dans le jeu en faisant quelque peu abstraction du côté scolaire de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle ils se trouvaient.

⁷⁹ Le terme a été employé par les étudiants et traduit ensuite en français par nos soins.

➤ **Ce qui a aidé (+) ou gêné (-) les étudiants dans l'activité⁸⁰**

	+	-
Facteurs psycho-affectifs	1. Le soutien des autres joueurs pour l'orthographe et la prononciation des mots 2. Une motivation pour mémoriser les mots 3. De l'enthousiasme à mémoriser en jouant	De l'anxiété ou un manque de confiance en leurs capacités concernant leur vocabulaire
Matériel	×	Des cartes étaient légèrement transparentes d'où une difficulté à rester honnête
Organisation des dispositifs	Le jeu comme aide pour pratiquer la langue	1. Nécessité de mieux préparer l'activité en amont et de mieux organiser les groupes de joueurs 2. La liste du vocabulaire mise à disposition
Facteurs cognitifs	×	1. Des difficultés pour mémoriser les articles requis pour employer certains mots 2. Des difficultés pour retrouver le vocabulaire 3. Le manque de réflexe pour donner un mot plus rapidement que les autres joueurs
Facteurs humains	1. Avoir un étudiant meilleur ⁸¹ que les autres dans le groupe pour mieux comprendre les règles 2. Apprendre en observant les autres	×

Tableau 29 : facteurs ayant aidé ou gêné les étudiants

Nous pouvons ainsi noter que les facteurs sociaux et émotionnels sont très présents dans leurs réponses. Alors qu'ils n'avaient cité que la joie dans les questions précédentes, certains ont mentionné de l'anxiété ou un manque de confiance en soi pour retrouver le vocabulaire. De plus, il semble que certaines personnes aient ressenti de la peur, de la frustration ou encore une certaine colère de ne pas dire les réponses avant les autres joueurs, de ne pas être plus rapides que leurs camarades ou encore de ne pas tricher. D'autre part, pour les facteurs ayant aidé les étudiants, on note que la présence d'un élève plus fort qu'eux (d'après leur représentation personnelle) les rassurait et les aidait à prononcer et écrire correctement les mots, tout comme le fait d'avoir la fiche du vocabulaire thématique ou d'observer leurs camarades jouer. Il semble

⁸⁰ La croix × signifie qu'il n'y a pas d'éléments relevés pour ces catégories.

⁸¹ Les questionnaires étaient remplis de manière anonyme. Nous ne pouvons donc savoir de qui ils parlaient, mais cela peut concerner un étudiant ayant de meilleures compétences langagières, un autre étudiant ayant mieux mémorisé les mots ou ayant un niveau plus avancé.

également que le jeu et l'environnement mis en place ont favorisé les interactions sociales, ce qui a aidé les étudiants à s'investir davantage dans les activités ou à s'ouvrir à leurs camarades. Ce sont ainsi des situations qu'ils pourraient ne pas avoir souvent l'occasion de vivre dans un cadre plus formel dans lequel l'écrit et la grammaire tiennent une place prépondérante (cf. 1^{ère} partie, 5.2) et que dans un cadre moins formel ces éléments seraient moins essentiels. Ainsi, ces éléments émergeant des environnements ludiques pourraient être des facteurs favorisant l'expression des émotions de joie ou même de frustration, car celle-ci peut apparaître quand un joueur est pris au jeu, sans pour autant bloquer ses actions puisque toutes les frustrations n'aboutissent pas à l'émergence d'une émotion de colère chez un individu.

De plus, d'après leurs expériences, les étudiants se représentent le jeu comme étant un facilitateur qui les aiderait à pratiquer la langue mais que l'enseignant doit correctement organiser en amont, avec un matériel pédagogique approprié (éviter les cartes transparentes). Selon les étudiants, ils doivent être préparés à pratiquer un thème lexical ou un point linguistique avant de jouer et pour certains il est crucial d'organiser au mieux les groupes de joueurs. En outre, pour les facteurs cognitifs, les étudiants ont souligné des difficultés concernant leur capacité de mémoire ou leurs « réflexes », ce qui pourrait être lié à un manque de confiance en leurs compétences ou à une nécessité pour l'enseignant de les aider à mieux assimiler le vocabulaire.

➤ Améliorations à apporter par l'enseignant

Demandes des étudiants
Souhait que l'enseignant augmente le nombre de cartes ou de mots à mémoriser
Plus d'attention de la part de l'enseignant aux productions non conformes sur le genre des mots ou sur la prononciation des étudiants
Faire une démonstration de jeu pour mieux comprendre son fonctionnement
Plus d'interventions de l'enseignant pendant les parties
Offrir un cadeau au vainqueur

Tableau 30 : Améliorations à apporter par l'enseignant

Alors que des étudiants ont souligné la simplicité des règles pour pratiquer le jeu, quatre personnes ont signalé le fait qu'il n'y avait rien à modifier. Cependant, différentes réponses démontrent qu'il conviendrait à l'enseignant de prendre en compte les spécificités de ses étudiants quand il organise son dispositif pour les aider à utiliser le français et à développer leurs compétences, mais aussi pour qu'ils soient dans les meilleures dispositions émotionnelles possibles. Certaines réponses tendent à montrer que les étudiants ressentiraient une certaine frustration ou de la peur (manque de confiance en leurs capacités ?) parce qu'ils ne comprennent

pas bien le jeu ou parce que l'enseignant n'est pas assez présent pendant les parties. En outre, le fait qu'une personne ait demandé une récompense en cas de victoire peut signifier que celle-ci s'amusait et qu'elle s'était prise au jeu, ce qui pourrait se traduire par une forme de joie et une volonté de s'investir davantage dans les activités, ou bien une frustration de ne pas voir ses efforts plus récompensés.

➤ **Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser**

Aucun étudiant n'a mentionné qu'il conviendrait d'utiliser les jeux plus fréquemment dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Ils ont essentiellement souligné certains avantages à les mettre en œuvre en cours. Nous mentionnons dans le tableau suivant quelques avantages :

Un bon outil pour apprendre tout en s'amusant
Une aide pour mémoriser ou réemployer le lexique
Une aide pour automatiser la grammaire ou le genre des mots
Des outils palpitants
Il est mieux de mémoriser en jouant que de le faire de manière plus traditionnelle [à partir de listes]

Tableau 31 : Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser ?

Nous retrouvons à nouveau le sentiment d'amusement qui semble aider les étudiants à réaliser les tâches données par les règles du jeu. L'émotion de joie qui semble avoir été ressentie lors des parties du jeu par les personnes ayant répondu au questionnaire paraît les avoir aidés dans la construction de leur langue, notamment dans les processus de mémorisation du vocabulaire des objets de la maison. Certains d'ailleurs ont exprimé cela en écrivant que jouer à *Dobble maison* avait été amusant et que cela les avait aidés à assimiler les mots étudiés lors d'une séance d'enseignement-apprentissage précédente. Cependant, poursuivre notre recherche était essentiel afin d'observer si la joie était l'émotion principale ressentie et aussi si celle-ci les aidait à se prendre au jeu et à mieux mémoriser les contenus linguistiques proposés.

➤ **Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité**

Dans le tableau suivant, nous avons fait la liste des thèmes de discussion abordés par les étudiants pendant les parties.

Le vocabulaire du jeu (vérification ou recherche des mots)
Leurs camarades des autres classes (parfois des amis communs des étudiants de ce groupe)
Leur vie d'élève
Leur vie dans leur ville d'origine
Les cours de l'université (dont ceux du français)
Les clubs et associations de l'université (au Japon, il y a de nombreuses associations de sports, de loisirs, de débats, etc. qui sont gérés par des groupes d'étudiants)
Les objets de la maison

Tableau 32 : Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité

Il est essentiel d'observer que les étudiants ont partagé leur vécu et ont pu parler de leurs expériences personnelles pendant qu'ils utilisaient ce jeu de société qui semble avoir favorisé les interactions sociales dans les groupes entre les joueurs. Cette mise en place présente un véritable enjeu et aussi une authentique communication sociale. Par conséquent, le fait que le jeu leur permette de se retrouver dans des situations d'apprentissage moins formelles pourrait favoriser le comportement des apprenants à interagir davantage socialement, ce qui semblerait les aider dans la pratique de leur français et dans le développement de celle-ci. Bien qu'ils aient pu communiquer sur divers sujets, il n'était cependant pas possible de savoir si cela les avait aidés à développer leurs compétences langagières en français. Il était alors nécessaire d'observer si les différents thèmes de discussion abordés les avaient aidés dans la pratique de la langue, pour la construction de leur français, et aussi de savoir quelle langue ils avaient la plus utilisée lors de leurs échanges.

➤ **Influence de l'humeur⁸² et des émotions ou sentiments⁸³ de l'enseignant sur les étudiants**

Voici une liste de réponses données par les étudiants :

« Le professeur s'est lui-même beaucoup amusé en pratiquant sérieusement le jeu, comme un enfant innocent et ça nous a bien animés. »
« C'est devenu amusant. » [L'activité et le jeu]
« Julien est intervenu pendant le jeu et nous avons/j'ai perdu. »
« Nous avons/ J'ai été ⁸⁴ encouragés à être actifs. »
« C'était bien qu'il ait l'air de s'amuser et qu'il ait joué avec nous. »
« Julien [l'enseignant] est intervenu dans le jeu et ça a animé les choses dans le groupe. »

Tableau 33 : Influence de l'humeur, des émotions ou des sentiments de l'enseignant

L'enseignant avec son vécu et ses émotions a joué un rôle dans le fait que les étudiants ont choisi de s'investir dans les activités proposées et ses sentiments ou ses émotions pourraient également avoir une influence sur le comportement des étudiants, comme par exemple les aider à prendre du plaisir dans leur apprentissage et à s'impliquer davantage dans les jeux. Le comportement de l'enseignant ne semblerait donc pas avoir gêné les étudiants mais au contraire cela en aurait poussé certains à s'investir dans la tâche proposée puisque les étudiants disent avoir trouvé cela « amusant » ou que sa participation les a « encouragés à être plus actifs ». Il est possible que les étudiants aient été surpris que l'enseignant s'amuse et cela pourrait tenir au fait que pour certains il n'est pas courant de jouer et de s'amuser dans un cours au Japon (cf. 1^{ère} partie, 4.2).

⁸² Pour cette partie sur l'analyse des questionnaires (*Dobble* et *Sandwich*), on prendra ici le terme « humeur » dans son sens large, non scientifique, c'est-à-dire la disposition affective d'une personne selon une situation.

⁸³ Dans la question en japonais, le mot a été traduit par 感情・心情 qui signifient émotion ou sentiment.

⁸⁴ En japonais, quand il n'y a pas de sujet et qu'une personne parle, il est possible que cette personne ne parle que d'elle ou d'elle et de ses camarades.

➤ **Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur et ses émotions ou sentiments**

L'enseignant dit « "ouais !" quand il est très content. »
Un étudiant a pensé que l'enseignant « se contenterait d'utiliser la parole pour expliquer mais il a aussi utilisé aussi les mouvements du corps. »
Il a fait des « gestes » et a montré des « expressions du visage ».
« Sa voix est clairement plus haute [forte ?] que celle des Japonais. » et « ses gestes sont plus grands [amples] que ceux des Japonais. »
Il a beaucoup bougé « le corps, les mains, les bras » et il a exprimé son « humeur/son sentiment avec les mouvements du corps. »
« Le professeur a utilisé quelque chose comme « le langage des gestes » avec beaucoup de mouvements du corps, des bras et des mains. »
Il faisait des « gestes relativement grands. »

Tableau 34 : Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur et ses émotions ou sentiments

Pour exprimer son humeur, l'enseignant a utilisé certains comportements que les étudiants ont relevés. Beaucoup ont remarqué que l'enseignant avait beaucoup parlé, qu'il avait effectué des mouvements de corps ou des gestes qui étaient plus amples que ceux des Japonais et qu'il bougeait beaucoup son corps, ses mains et ses bras. Ils ont aussi écrit qu'il utilisait le langage pour manifester son humeur et ils ont relevé des différences dans l'utilisation du corps entre un enseignant français et des apprenants japonais. Par conséquent, il semblerait que le comportement et l'affect de l'enseignant (regroupant ici ses émotions et ses sentiments, cf. 2^e partie, 3.1), bien que celui-ci ait des références culturelles et sociales différentes des étudiants, ne gênent pas les étudiants mais les aident à s'investir davantage dans l'activité et donc à se responsabiliser quand l'enseignant se positionne au même niveau qu'eux, celui d'un simple joueur. Il se peut alors que l'espace du temps de jeu, les étudiants oublient l'environnement socioculturel et la place sociale de chaque personne pour ne plus voir que des individus participant à un jeu.

Aucun répondant n'a ajouté de commentaires libres à la question 10.

c. Bilan

D'après leurs réponses, les étudiants semblent globalement avoir apprécié l'activité proposée. La simplicité des règles, le fait de pouvoir pratiquer le vocabulaire avec un support amusant les a poussés à pratiquer les activités. De plus, des émotions et des sentiments divers ont été évoqués tels que l'amusement, l'irritation, l'exaltation par exemple. Les participants ont également dit avoir ressenti de l'amusement et de la joie à jouer à *Dobble maison*. En outre, de la frustration a été ressentie lorsque les étudiants éprouvaient des difficultés à se rappeler le

vocabulaire quand il fallait le dire, ou quand ils ne se rappelaient pas celui-ci assez rapidement. Qui plus est, l'humeur ou les émotions et les sentiments de l'enseignant et l'affect que les joueurs disent l'avoir vu exprimer semblent avoir aidé ces derniers à s'investir davantage dans les activités et les étudiants ont été marqués car l'enseignant semblait s'amuser. Il se pourrait alors que leur vécu éducatif au Japon ne leur ait pas souvent permis de prendre du plaisir puisque le milieu éducatif japonais est très compétitif (cf. 1^{ère} partie, 4.2). Dans celui-ci, la pression peut être très forte (notamment familiale cf. 1^{ère} partie, 3.2.3) avec comme objectif la réussite à tout prix (cf. 1^{ère} partie, 4.2). Cependant, les étudiants semblent avoir eu plus de facilités pour s'investir davantage dans les jeux en ayant vu que l'enseignant paraissait s'amuser pendant le cours. Ainsi, quand les étudiants prennent la place d'un simple joueur, ils peuvent entreprendre ce qu'ils ne feraient pas dans une autre situation que le jeu comme nous l'avons dit précédemment (cf. 2^e partie, 7.2.3) et, si l'on se place dans une perspective énaïve de l'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 5.3), un enseignant tient compte de la personnalité de ses étudiants, comme ceux-ci considèrent également la sienne.

Il convient de confronter ces données avec celles de la deuxième séquence de jeu pour voir si des constantes ou des variables apparaissent dans les réponses des étudiants.

3.1.1.2. Réponses au questionnaire de la séquence de jeu avec *Sandwich*

Après avoir étudié les réponses des étudiants au questionnaire distribué après le premier jeu, il est essentiel de comparer les données du questionnaire relatif au jeu *Dobble* avec celles d'un autre type de jeu de société : *Sandwich*.

a. Questions fermées

	1	2	3	4	5
1 a aimé l'activité	0	0	2	2	7
2 a trouvé l'activité compliquée	4	1	3	2	1
3 a trouvé les consignes claires	0	1	1	4	5
4 a pensé avoir eu les outils, compétences et expressions nécessaires pour pratiquer l'activité	0	1	5	3	2
5 a ressenti que l'enseignant était à l'écoute des besoins	0	0	1	4	6
6 s'est amusé à pratiquer avec ses camarades	0	0	0	3	8
7 a trouvé les membres de son groupe investis dans l'activité	0	0	0	4	7
8 a été influencé par l'humeur positive de ses camarades	1	0	1	4	5
9 a été influencé par l'humeur négative de ses camarades	9	1	0	0	1
10 a été influencé par l'humeur de l'enseignant	2	0	7	1	1
11 a trouvé la durée de l'activité suffisante pour la réaliser	0	0	1	3	7
12 a eu de nombreux échanges avec ses camarades [de jeu]	0	1	0	3	7
13 a appris des choses sur ses camarades	3	2	4	1	1
14 a ressenti des sentiments positifs pendant l'activité	0	0	1	4	6
15 a ressenti des sentiments négatifs pendant l'activité	10	0	1	0	0
16 a pensé que ces sentiments ont favorisé son investissement et ses échanges pendant les jeux	0	0	2	6	3
17 a pensé que ces sentiments ont gêné son investissement et ses échanges pendant les jeux	6	1	3	1	0

Tableau 35 : Questions fermées⁸⁵

Pendant la séquence de *Sandwich*, la majorité des étudiants ont aimé l'activité (sauf deux qui ont répondu : « ni oui ni non ») et ils ont trouvé amusant de pratiquer le jeu avec leurs camarades qui s'étaient d'après eux investis ou très investis dans les activités, ce qui semble les avoir aidés eux aussi à jouer et à pratiquer la langue dans une atmosphère joyeuse. D'après les participants, l'activité était un peu plus compliquée que *Dobble* mais les consignes semblent avoir été claires. De plus, la plupart d'entre eux ont pensé avoir eu les outils et les compétences nécessaires à la réalisation de l'activité, et suffisamment de temps pour jouer. Ils ont aussi trouvé que l'enseignant était à leur écoute, qu'ils ont été majoritairement influencés par l'humeur positive de leurs camarades, mais pas par celle négative. Par conséquent, cela rejoint ce que nous avons remarqué pour le jeu précédent : ils ont tous ressenti des sentiments positifs pendant l'activité, et aucun sentiment négatif. Pour la plupart des étudiants, les sentiments qu'ils ont dit avoir ressentis ont favorisé leur investissement et leurs échanges avec leurs camarades pendant les jeux puisque mis à part un étudiant, les participants ont pensé avoir eu de nombreux échanges avec leurs camarades. Un seul étudiant a exprimé le fait d'avoir été gêné par ses propres sentiments.

⁸⁵ Les critères suivants classés de 1 à 5 :

1. Non, pas du tout, 2. Plutôt non, 3. Ni oui, ni non, 4. Plutôt oui, 5. Oui, vraiment.

Concernant l'item 14, ils ont écrit avoir ressenti du « fun », de l'amusement. L'un d'entre eux a expliqué qu'il s'est amusé parce qu'il a pu obtenir de bonnes cartes avec des combinaisons intéressantes, d'autres ont aussi noté que c'était amusant, mais aussi sympathique, qu'ils avaient eu envie de réaliser un « bon sandwich » ou qu'ils avaient pris du plaisir à utiliser les expressions apprises pour jouer.

Pour l'item 15, personne n'a rien écrit. Il semble alors que les étudiants n'ont pas ressenti d'émotions ou de sentiments qui les auraient gênés pendant le déroulement du jeu, qu'ils étaient en confiance ce qui leur aurait permis de se prendre au jeu et de jouer pleinement (cf. 2^e partie, 7.2.3) et d'interagir davantage socialement avec leurs camarades (cf. 2^e partie, 7.3 sur le *SEEKING System* et le *PLAY System*).

Globalement, d'après leurs représentations et leur expérience ludique, les étudiants semblent avoir majoritairement exprimé de la joie. D'après eux, cela aurait favorisé leur implication dans le jeu et leurs échanges avec leurs camarades. Pour donner suite à ces remarques, il faut maintenant étudier les réponses qu'ils ont données aux questions ouvertes afin de les confronter avec celles que nous venons de présenter.

b. Questions ouvertes

Dans les différentes parties qui suivent, nous présenterons les réponses des étudiants aux questions ouvertes du questionnaire (pour le questionnaire et les traductions des réponses, cf. annexe 2)

➤ Éléments les plus et les moins appréciés

Éléments les plus appréciés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pouvoir pratiquer le vocabulaire 2. Une activité originale par rapport à ce qui avait été proposé en classe jusqu'à présent 3. Pouvoir enrichir leur vocabulaire 4. Échanger avec leurs camarades 5. Certains ont trouvé les règles simples 6. Amusant
Éléments les moins appréciés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manque d'occasions de parler le français 2. Certains joueurs n'utilisaient que des expressions trop simples 3. Certains ont trouvé les règles compliquées

Tableau 36 : Éléments les plus et les moins appréciés

Les étudiants semblent majoritairement avoir pris du plaisir et apprécié de pouvoir pratiquer le vocabulaire d'une manière à laquelle ils ne sont pas habitués (« une activité originale ») avec

un type de jeu comme *Sandwich*. À travers leurs réponses, les émotions de joie, de frustration, de peur ont été citées directement ou indirectement.

➤ **Mots et expressions utilisés pour exprimer leur sentiment sur l'activité**

Mots et expressions utilisés
Plaisir à exploiter des expressions, la grammaire, le vocabulaire qu'ils venaient d'apprendre
Amusant de rivaliser pour gagner des points
Pas besoin de compter les points
Difficultés pour mémoriser les expressions des aliments
Apprendre en s'amusant
Difficulté du français
Se dépêcher pour prendre des cartes
Sandwichs des camarades drôles
Amusant d'essayer de penser aux pensées des autres
Haute jouabilité ⁸⁶ et amusant
Sympathie pour les autres
Amusant revient 6 ou 7 fois (un rigolo ou drôle)

Tableau 37 : Mots et expressions utilisés pour exprimer leur sentiment sur l'activité

Même si certains ont parlé de quelques difficultés liées à la langue ou à la mémorisation du vocabulaire et que d'autres ont semblé éprouver une frustration, le terme qui revient le plus souvent est l'adjectif « amusant ». Les étudiants disent avoir ressenti cette émotion de joie lors de mécanismes du jeu (penser à ce que les autres pensent, rivaliser pour gagner des points, types de sandwichs réalisés) et cette émotion de joie est également prédominante dans les réponses des étudiants quand ils soulignent leur joie d'apprendre en s'amusant.

➤ **Ce qui a aidé (+) ou gêné (-) les étudiants dans l'activité**

	+	-
Facteurs psycho-affectifs	×	Image du cafard trop réaliste
Matériel	×	×
Organisation des dispositifs	×	×
Facteurs cognitifs	Beaucoup de vocabulaire connu Du nouveau vocabulaire	Difficulté à se rappeler du vocabulaire Manque de vocabulaire
Facteurs humains	×	×

Tableau 38 : Facteurs qui ont aidé ou gêné les étudiants

Pour ce jeu, les étudiants ont noté la présence de moins d'éléments que pour *Dobble maison*. Encore une fois, nous retrouvons ici des commentaires sur la simplicité ou la difficulté du vocabulaire et cela peut être dû au fait qu'ils n'apprennent pas tous au même rythme ou que

⁸⁶ Par jouabilité on entend : « ensemble des possibilités interactives offertes par un jeu » (Dictionnaire Larousse en ligne). Le terme utilisé en japonais a été traduit ainsi, bien qu'il soit davantage utilisé pour parler de jeux vidéo.

certaines avaient plus de facilités pour le retenir et le mémoriser grâce à leurs expériences d'apprentissages précédentes. Concernant les facteurs psycho-affectifs, l'une des illustrations (un cafard) semble avoir « effrayé » un étudiant, ce qui nous amène à penser que ce joueur a pu ressentir une émotion de peur en découvrant cette carte. Il est aussi possible que cette image de cafard ait fait émerger du dégoût chez certains étudiants puisque c'est souvent l'émotion qui est suscitée par cet insecte lorsque des personnes le voient, mais cette émotion n'a pas été retenue par les personnes ayant répondu au questionnaire. De plus, il aurait pu être pertinent de confirmer l'émotion qu'avait ressentie cet étudiant, mais malheureusement, nous n'avons pas pu retrouver cette personne car les questionnaires étaient rendus anonymement.

➤ **Améliorations à apporter par l'enseignant**

Améliorations à apporter par l'enseignant
Nécessité d'avoir une liste avec plus d'expressions ou de vocabulaire pour expliquer les raisons du classement individuel des sandwiches Proposer encore ce type de jeu Simplifier les règles Prendre des mesures pour mieux mémoriser le vocabulaire des aliments, en demandant à chaque apprenant de nommer les aliments de leurs sandwiches Présenter et pratiquer le vocabulaire dans les sessions précédentes, ce qui permet de laisser du temps pour le mémoriser

Tableau 39 : Améliorations à apporter par l'enseignant

Les étudiants ont principalement souligné le manque d'expressions à employer pour classer les sandwiches ou un manque de vocabulaire. De plus, certains ont également demandé que les règles soient simplifiées, que le vocabulaire soit donné à l'avance ou que davantage de directives soient fournies par l'enseignant. C'est peut-être un sentiment d'anxiété qui a été ressenti par quelques personnes du fait qu'elles ont pensé ne pas avoir assez d'outils ou de directives pour pouvoir jouer et ce sentiment les aurait amenés à ne pas avoir suffisamment confiance en leurs compétences. Ajoutons enfin ici que malgré le fait que certains aient demandé que le vocabulaire soit enseigné en amont, cela avait été réalisé par l'enseignant. Cependant, il est possible que les étudiants aient eu le sentiment de ne pas avoir eu assez de temps pour l'assimiler.

➤ **Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser**

Pourquoi utiliser plus de jeux	Pourquoi ne pas utiliser de jeux
Pour s'entraîner à parler sans rester dans un cadre prédéfini Pour parler français et apprendre en s'amusant Pour utiliser davantage le français Une occasion d'autoévaluer ses connaissances lexicales et de pratiquer la conversation en français Utiliser le français dans une activité qui permet une analyse réflexive Amusant	Malgré l'intérêt de l'activité, pas assez de possibilité de pratiquer la langue

Tableau 40 : Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser

Comme pour le jeu *Dobble*, le terme « amusant » revient à nouveau fréquemment dans les retours des étudiants. Cependant, un étudiant a exprimé son envie de ne pas utiliser ce jeu car il n'a pas pu pratiquer suffisamment le français, alors que d'autres ont dit le contraire (« utiliser le français en réfléchissant » par exemple). Cet étudiant a ainsi pu se sentir frustré de ne pouvoir assez parler et d'attendre son tour pour le faire puisque les groupes étaient constitués de sept à huit joueurs (comme nous n'avions que trois exemplaires du jeu en notre possession) et que chacun parlait à tour de rôle. Il a également pu être dans un groupe où d'autres étudiants intervenaient davantage pour poser des questions et que ce dernier ne se soit pas senti assez en confiance pour interagir davantage.

Il semble que les attentes des étudiants aient été plus ou moins comblées et que certains aient pu ressentir des sentiments ou des émotions de frustration. Pour mieux comprendre ces réponses, il convenait ensuite de comparer leurs réponses avec les données des vidéos, car il était nécessaire de les observer pour voir si les émotions de joie ou de frustration émergeaient pendant le jeu.

➤ **Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité**

Thèmes de discussion :
Connaître la place des partenaires dans la classe et découvrir leurs goûts sur les aliments Parler des goûts des aliments Discussion sur les hamburgers Le français Les ingrédients [du jeu ?]

Tableau 41 : Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité

Les thèmes indiqués dans le tableau sont essentiellement liés au jeu et comme pour *Dobble*, les étudiants ont échangé et ont partagé sur des sujets qui leur étaient personnels, à savoir ici les aliments qu'ils aiment, ou sur le français en général.

➤ **Influence de l'humeur, des émotions ou sentiments de l'enseignant**

Influence de l'humeur de l'enseignant
<p>Quand l'enseignant faisait des étirements avant de prendre une carte, cela a « fait rire » un étudiant [phase de démonstration]</p> <p>« Comme le professeur semblait s'amuser », un étudiant a pensé que les autres s'étaient « naturellement bien amusés. »</p> <p>Les étudiants ont « ressenti de l'amusement » chez l'enseignant.</p>

Tableau 42 : Influence de l'humeur, des émotions ou sentiments de l'enseignant

Avec ce jeu également, l'humeur, les émotions ou les sentiments d'amusement affichés par l'enseignant semblent avoir eu un impact sur les joueurs. Ainsi, d'après certains étudiants, son sentiment d'amusement a été partagé avec eux et comme pour *Dobble*, d'après les représentations des étudiants, l'émotion de joie affichée par l'enseignant semble les avoir aidés à s'investir dans l'activité proposée.

➤ **Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur, ses émotions ou sentiments cités par les étudiants**

Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur
<p>L'enseignant « exprime clairement son opinion même sur ses goûts des aliments et explique clairement les raisons. »</p> <p>« Il a exprimé [son humeur] à l'aide des aspects culturels communs à travers les cartes ou le jeu de « pierre, ciseaux, feuille » » [qui sont communs]</p> <p>« Quand il s'excuse, il ne s'incline pas mais il fixe dans les yeux la personne auprès de laquelle il s'excuse. »</p> <p>« Il a exprimé de la surprise comme «Woo !» «wao !». »</p> <p>« Il a facilité la compréhension de l'explication de ce qu'il disait en faisant des gestes avec les mains. »</p> <p>« Il parle lentement et clairement. »</p>

Tableau 43 : Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur, ses émotions ou sentiments

Des étudiants ont répondu avoir observé des manifestations d'aspects socioculturels chez l'enseignant qui se serait adapté aux références culturelles des étudiants pour les aider à jouer. Il a par exemple utilisé le jeu « pierre, ciseaux, feuille » auquel les Japonais jouent beaucoup quand ils sont enfants et qu'ils utilisent souvent pour se départager lors d'une égalité ou pour faire des équipes (dans les dispositifs pédagogiques mais aussi dans les associations sportives). Ils ont aussi relevé des différences dans son comportement, comme quand il a donné son avis et qu'il explique pourquoi il aime ou n'aime pas manger certaines choses, ainsi que pour s'excuser par exemple. De plus, alors qu'au Japon on s'incline devant les autres quand on s'excuse, il regardait la personne (auprès de laquelle il s'excusait) dans les yeux sans s'incliner [souvent avec un geste de la main].

Pour la question numéro 10 (autres remarques), un commentaire a été exprimé sur un événement qui s'est déroulé en dehors de la classe, le « shabé-lunch », organisé par l'enseignant une fois par semaine où les étudiants peuvent déjeuner ensemble et pratiquer le français. Cet étudiant a écrit qu'il trouvait cet événement amusant et qu'il avait hâte d'y participer (il parlait d'un déjeuner spécial pendant lequel ils ont également joué à différents jeux de société le 12/07/2017, pendant trois heures environ).

c. Bilan

Les étudiants semblent en grande partie avoir ressenti de l'amusement. Cependant, une personne a signalé un dégoût ou de la peur en voyant l'image d'un cafard et nous avons pu relever aussi une certaine frustration chez certains étudiants qui ont dit ne pas avoir assez pratiqué la langue ou pour qui le vocabulaire était trop compliqué. D'autres ont quant à eux pu ressentir cette émotion dans le cas où leurs camarades ne développaient pas assez leurs interventions (lorsqu'ils avaient expliqué le classement des sandwiches qu'ils avaient reçus, du meilleur au moins bon). En outre, d'après leurs observations et leur expérience de l'activité, les étudiants semblent penser que la manière d'exprimer ou de manifester les références culturelles et sociales de l'enseignant les ont aidés à pratiquer le jeu. Qui plus est, ils ont écrit s'être sentis en sécurité pour pratiquer l'activité, et cela aurait été rendu possible par le comportement de l'enseignant, malgré le fait que celui-ci ait différents filtres sociaux ou culturels qu'eux.

Il reste alors à confronter leurs réponses et leurs représentations dans les deux jeux pour ensuite faire de même avec les vidéos pour vérifier ces hypothèses.

3.1.1.3. Bilan de l'analyse des questionnaires

Lors de l'utilisation de ces deux jeux, différentes émotions ou sentiments semblent avoir été ressentis d'après les réponses des étudiants. Certains ont été peu évoqués telles que l'irritation, la peur ou le dégoût. Principalement, il semble que ce soit l'amusement qui ait dominé les deux séquences de jeu, et donc l'émotion de joie semble revenir le plus souvent dans les réponses obtenues. D'autres émotions n'ont pas été explicitées dans leurs réponses, mais il semble que certaines personnes ont ressenti de la frustration à des niveaux plus ou moins différents, quand le vocabulaire leur manquait, quand leurs camarades n'utilisaient pas le français, quand ils ne comprenaient pas certains éléments (règles, vocabulaire, etc.) ou encore lorsqu'ils pensaient que les échanges en français étaient trop courts ou trop simples. Cependant, il n'est pas possible de confirmer cela avant de confronter les réponses des étudiants à leur comportement sur les

vidéos enregistrées lors de ces séquences de jeu. De plus, d'après les réponses aux questionnaires, certains comportements ou attitudes de l'enseignant paraissent avoir exercé une influence sur les émotions et les sentiments de certains joueurs et sur leurs comportements, et ce bien que ces derniers aient interprété certains gestes ou comportements physiques comme des différences culturelles ou sociales. Qui plus est, c'est l'amusement qui est encore cité et c'est d'après les étudiants le seul sentiment qui a été exprimé par l'enseignant. Pourtant, certains étudiants ont aussi exprimé qu'ils avaient parfois manqué de soutien physique ou moral quand ils pouvaient manquer de vocabulaire par exemple ou bien encore quand ils n'ont pas été assez « corrigés » par l'enseignant (pour la prononciation entre autres). Ainsi, ces données sont importantes puisqu'un jeu d'émotions et de sentiments, différent selon les étudiants, semble avoir émergé dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place. De plus, les réponses des étudiants nous ont permis d'étudier comment les émotions peuvent entrer en jeu lors d'activités ludiques quand les étudiants jouent entre Japonais, dans un contexte universitaire nippon et comment ces émotions favoriseraient leur investissement, ou au contraire le gênerait, dans la construction de leurs compétences langagières en français. Cependant, il n'est pas possible de l'affirmer clairement et il convient maintenant de confronter leurs réponses avec les données vidéo des séquences de jeu.

3.1.2. Observation et analyse des données recueillies sur les vidéos

Afin d'observer et d'analyser si les vidéos confirmaient ou non les réponses que nous avons relevées dans les questionnaires et de voir quelles émotions les étudiants affichaient, il était essentiel de nous concentrer sur quelques étudiants pour confronter leur comportement sur les images avec les réponses obtenues dans les questionnaires. Comme expliqué dans la partie 2.3.2.2, nous avons choisi de nous concentrer sur trois personnes, une fille (M) et deux garçons (O1 et O2).

De plus, nous souhaitions observer si des constantes ou des variables apparaissaient chez les joueurs japonais pour voir par exemple si les émotions observées étaient les mêmes d'une séance à l'autre, si certaines n'apparaissaient plus ou si de nouvelles se manifestaient.

3.1.2.1. Relevés des émotions apparentes

Nous avons observé les émotions des étudiants en nous appuyant sur la méthode employée par Hapel (cf. 2.2) sur la reconnaissance des émotions sur les visages des personnes. Il est cependant

possible que certaines émotions aient pu nous échapper, les joueurs ayant parfois été quelque peu masqués par leurs camarades ou l'enseignant.

Dans cette partie, nous proposons dans un premier temps un tableau pour noter le nombre et le type d'émotions (joie, surprise, peur, colère, dégoût) que nous avons observées chez les trois étudiants retenus sur les vidéos.

	M	O1	O2
<i>Dobble maison</i>	49 (49 joies)	47 (40 joies et 7 frustrations)	110 (109 joies, 1 frustration et 1 surprise)
<i>Sandwich</i>	42 (38 joies, 2 surprises, 1 dégoût et 1 douleur)	48 (47 joies et 1 frustration)	30 (29 joies et 1 surprise)

Tableau 44 : Relevé des émotions apparentes

La première remarque générale est que les étudiants ont principalement tous exprimés beaucoup plus de joie que d'autres émotions. Ensuite, mis à part M, aucun étudiant n'a manifesté de colère (de faible intensité) ou de dégoût.

O1 est celui chez qui nous avons relevé le plus de frustration ou de déception avec sept occurrences lors des parties de *Dobble*. Il n'en a exprimé qu'une seule lors de la séance avec *Sandwich*. M quant à elle n'en a jamais exprimé. O2 en a exprimé une lors de la séance de *Dobble* et aucune pour celle de *Sandwich*. De plus, O1 a exprimé uniquement de la frustration quand il ne trouvait pas les mots avant ses camarades lors des parties de *Dobble*. Ceci peut donc être une frustration liée au fonctionnement du jeu (ne pas trouver la réponse avant les autres) ou à la langue (ne pas se rappeler le mot).

Concernant la surprise, O2 en a exprimé une lors de la séance *Dobble* et deux lors de la session de *Sandwich*. O1 n'en a pas exprimé et M seulement deux lors des parties de *Sandwich*. Cette émotion ne semblait pas être très présente chez les étudiants. Cependant, nous avons continué de nous intéresser à celle-ci lors des autres séances de jeu pour observer si elle apparaissait plus souvent quand ils ont joué avec des personnes se trouvant en France (nous en parlerons dans la partie sur l'analyse des séances de jeu de l'automne 2018, cf. 3.2).

Pour ce qui est de la joie, O2 est celui chez qui nous en avons relevé le plus lors de la séance de *Dobble*, avec 109 occurrences. Cependant, ce dernier n'en a affiché que 29 lors de la partie de *Sandwich*. O1 quant à lui en a exprimé 40 puis 47 et M 49 puis 38. On remarque donc qu'O1 est le seul à avoir exprimé plus d'émotions lors de la séance de *Sandwich* que pendant celle de

Dobble, qu'O2 en exprime presque trois fois plus que ses camarades lors de la séance de *Dobble*, alors que lors des parties de *Sandwich*, il est celui qui en a exprimé le moins. De plus, il semblait qu'à certains moments, l'émotion exprimée ne correspondait pas à celle qu'il ressentait selon ce que montrait son comportement. Il exprimait parfois des sourires mais il ne semblait pas ressentir de joie. Pour en savoir davantage, il fallait demander à l'étudiant l'émotion qu'il avait ressentie lors de ces moments pendant les séances de jeu.

Chez O2 (*Sandwich*) et surtout chez O1 (*Dobble maison* et *Sandwich*), nous avons relevé de nombreux rires lorsque nous avons observé de la joie sur leurs visages. Ces rires étaient peu intenses chez O2, alors qu'ils étaient très intenses chez O1 et pour ce dernier certains de ses rires suivaient une expression de frustration. Ainsi, cette frustration semblait être liée à la situation du jeu et elle n'a pas semblé le gêner quand il jouait.

Pour ce qui est de la colère et du dégoût, M les a manifestés lors de la partie de *Sandwich*. Pendant la phase du « marché », tous les étudiants ont reçu neuf cartes face cachée dans leurs mains et ils les ont posées une par une en les retournant sur la table. Dès que chacun posait une carte, tous les joueurs devaient en choisir une pour réaliser leurs sandwiches. Ils se sont donc précipités pour récupérer le meilleur ingrédient possible. Ils ont répété cette action neuf fois. Lors de cette phase, quelqu'un semble avoir pincé ou frotté le poignet de M, ce qui lui a fait mal. Elle a donc affiché son mécontentement et a expliqué cela à celui qui semblait lui avoir fait mal (ce dernier s'est excusé). La colère ou peut-être la peur (car ces deux émotions sont très proches dans leur expression faciale) affichée n'était pas très intense, et M l'a ensuite masquée par un sourire. Nous souhaitons faire une remarque qui nous semble essentielle : M a manifesté cette émotion qui paraissait être de la colère ou de la peur aux yeux de l'enseignant, alors que dans les questionnaires que les étudiants avaient rendus après la séquence de *Sandwich*, personne n'avait mentionné ce type de sentiments ou d'émotion. Nous pensions alors qu'il serait intéressant d'en discuter avec elle lors d'un entretien pour savoir si elle avait rendu son questionnaire et lui demandé de raconter l'émotion qu'elle a ressentie lors de ce moment de jeu afin de lui demander pourquoi elle n'a pas mentionné cette émotion ou ce sentiment. Enfin, elle semble avoir exprimé du dégoût, émotion qui a été exprimée quand elle a regardé les ingrédients formant l'un des sandwiches reçus par un ou une de ses camarades.

3.1.2.2. Les gestes

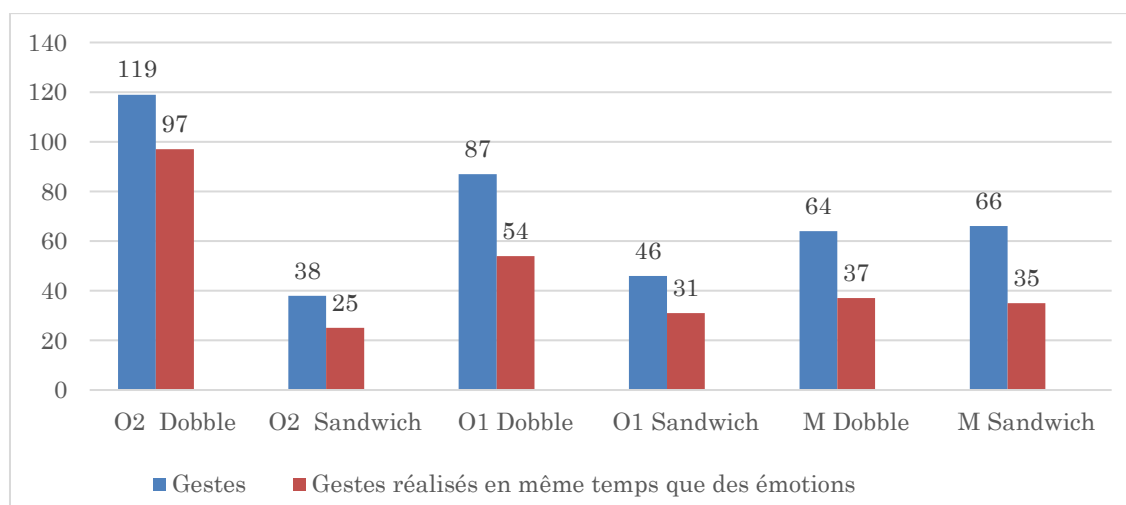


Figure 7 : Gestes réalisés et émotions observées pendant les gestes

Dans le tableau, nous observons qu'O2 a réalisé plus de gestes lors des parties de *Dobble* (119), et ce avec 32 occurrences de plus qu'O1 (87) et 55 de plus que M (64). M est d'ailleurs la seule qui a fait plus de gestes lors de la partie de *Sandwich* que lors de celles de *Dobble* (66). Quand ils ont joué à *Sandwich*, O1 en produit près de deux fois moins (46) et O2 presque trois fois moins (38). Tous les trois ont manifesté environ 50 % d'émotions au moment où ils ont effectué des gestes. On peut penser à des gestes co-verbaux par exemple, qui accompagnent leur discours. Cependant, leurs interventions n'étant pas souvent audibles, cela sera sans doute plus pertinent lors des séances de jeu de l'automne pendant lesquelles nous avons pu transcrire presque toutes les interventions des personnes ayant participé.

3.1.2.3. Langue utilisée par les étudiants

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le nombre d'interventions que nous avons relevées pour chaque langue⁸⁷ :

⁸⁷ Le nombre d'interventions pour le jeu *Sandwich* est moins important que pour le jeu *Dobble* parce que les interventions étaient plus longues pour Sandwich, les étudiants devant expliquer des choix, alors qu'avec *Dobble*, les étudiants devaient être les plus rapides à trouver des mots, d'où un nombre d'interventions beaucoup plus grand.

	O2 Dobble	O2 Sandwich	O1 Dobble	O1 Sandwich	M Dobble	M Sandwich
Français	68	13	40	9	38	7
Japonais	57	27	30	56	41	60
Français et japonais	3	1	3	1	3	1
Autre	0	0	0	1	0	0

Tableau 45 : Langues utilisées (en nombre d'interventions)

M est la seule étudiante qui est intervenue plus souvent en japonais qu'en français lors des deux séances de jeu. O2 et O1 utilisent plus souvent le français lors des parties de *Dobble* et plus souvent le japonais lors de celle de *Sandwich*. Il était pertinent de leur poser la question pour en connaître les raisons lors d'entretiens d'autoconfrontation car la langue utilisée pourrait avoir un lien avec les émotions exprimées par les étudiants et être influencée par elles. Si on regarde les données pour O1 par exemple, il exprime moins d'émotions de frustration et plus de joie lors de la séance de *Sandwich* et c'est lors de cette séance qu'il parle plus japonais que français.

3.1.3. Bilan des séances de jeu entre Japonais

Globalement, les étudiants ont dit avoir ressenti de la joie ou du plaisir. C'est donc l'amusement qui prédomine dans les réponses des étudiants. Cependant, en regardant la vidéo, nous avons observé une émotion de colère ou de peur chez M. En outre, alors qu'O2 était très actif lors du premier jeu, il semble être resté plus en retrait lors du second. Il est possible que celui-ci ait choisi de laisser les autres étudiants intervenir davantage quoique lors du deuxième jeu (*Sandwich*) chacun jouait à tour de rôle alors que pour le premier il fallait être le plus rapide à répondre. Concernant O1, il a semblé très à l'aise pendant les deux jeux en exprimant de nombreuses émotions (parfois très intenses) et en intervenant beaucoup, que ce soit avec ses camarades et aussi parfois pour poser des questions ou demander des détails à l'enseignant. En outre, nous avons relevé plus d'expressions émotives de joie chez lui lors du deuxième jeu, pendant lequel il est davantage intervenu en japonais. Quant à O2, c'est le contraire, lors du deuxième jeu, nous avons observé presque quatre fois moins d'émotions, ce qui nous a surpris. Après avoir observé les étudiants quand ils jouaient entre Japonais, il était alors important de les confronter à d'autres types de public afin d'observer si des variables ou des constantes apparaissaient dans leurs comportements.

3.2. Observation et analyse de la séance de test du semestre de l'automne 2018

3.2.1. Organisation des séances

Sur les huit étudiants inscrits aux séances de jeu de l'automne 2018, sept ont participé à la première séance de jeu (la séance de découverte des jeux). Celle-ci avait lieu à un moment où ils n'avaient pas de cours. L'un d'eux, N, n'a pas pu rester pendant l'intégralité de la séance qui s'est déroulée pendant une heure et demie environ le 7 novembre 2018, soit trois semaines avant le début des expérimentations en vidéoconférence. L'objectif était de jouer à deux jeux de société, *Concept* et *Time's up*, pour préparer les étudiants aux séances avec les groupes d'Angers et de Paris. Pour cela nous avons expliqué les règles des jeux, leur fonctionnement et leur déroulement. Pour chacun des jeux, nous avons aussi transmis oralement des ressources langagières (sous forme d'expressions et de vocabulaire) pour aider les étudiants à avancer dans les parties entre eux, le plus possible sans l'intervention de l'enseignant. Puis nous avons joué aux jeux pour leur faire pratiquer ces éléments. Nous avons filmé les étudiants afin d'observer les comportements des joueurs et leurs émotions, ainsi que les éléments non verbaux utilisés par ces derniers lorsqu'ils intervenaient, mais aussi afin d'examiner les langues qu'ils utilisaient pour mettre en place leurs stratégies à travers leurs échanges. Pour *Concept*, la fiche explicative en français avec les détails de toutes les cases (cf. illustration 7, 2.4.7.2) et quelques expressions pour pouvoir jouer ont été envoyées aux étudiants (au Japon et en France) après la séance de test afin de les aider à se préparer et à étudier le vocabulaire.

Toutes les données des observations et des analyses que nous proposons concernant la séance de test et les séances de jeu avec les partenaires français ont été confrontées avec les données des entretiens d'autoconfrontation organisés après les rencontres par vidéoconférence. Ce travail a été réalisé pour comparer ce que nous avons analysé à partir des vidéos avec ce que les étudiants ont raconté sur leurs expériences ludiques pendant les entretiens individuels. La confrontation de ces données sera présentée plus tard (cf. supra 4 et 5).

3.2.2. Déroulement de la séance de test

Durée de la séquence de test	1h30 environ
Partenaires	Sept des huit étudiants japonais participant aux séances de l'automne.
Séance filmée ?	Oui, pour récolter des données et pour habituer les étudiants à la présence des caméras.
Utilisation de la vidéoconférence ?	Oui. L'enseignant s'est rendu dans son bureau pour lancer le processus. L'objectif était de tester le son, pour vérifier si les apprenants voyaient et entendaient bien les voix des personnes via internet et aussi de leur faire prendre conscience de l'importance de parler assez fort pour se faire entendre. Enfin, cela a permis aux étudiants de s'habituer à parler avec quelqu'un qui n'est pas présent physiquement dans la même pièce qu'eux et d'être observés
Déroulement de la séance	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découverte de la salle et de son organisation spatiale. 2. Découverte du matériel (jeux de société). 3. Explication des règles du premier jeu <i>Concept</i>, modèles présentés, ressources données pour pratiquer les grains de contenus, partie jouée pour s'entraîner. 4. Bilan du premier jeu, rappel des ressources et de l'importance de poser des questions et de demander des confirmations de la part des joueurs devinant les mots a été mise en avant et encouragée. 5. Explication des règles du second jeu <i>Time's up</i>, modèles présentés, ressources données pour pratiquer les grains de contenus, partie jouée pour s'entraîner. 6. Envoi de documents pour aider les étudiants à s'appropriier le vocabulaire des mots et expressions des fiches explicatives de <i>Concept</i>.

Tableau 46 : Détails sur le déroulement de la séance de test

Lors de cette séance, le matériel a été présenté de façon détaillée, même si une partie du jeu *Concept* avait été mise en place lors d'un dispositif d'apprentissage plus formel quelques semaines auparavant dans le cours optionnel de français intensif qu'ont suivi tous les participants qui ont joué en automne avec les partenaires se trouvant en France. Ceci a été réalisé dans le but d'aider les étudiants à se familiariser avec le matériel ludique et à la présence des caméras.

Durant la partie de *Concept*, le fait de devoir poser des questions et de demander des confirmations de la part des joueurs devinant les mots a été mis en avant et encouragé. Il a été également précisé aux étudiants qui devaient faire deviner les mots ou les expressions de faire des réponses complètes pour répondre aux questions que leur posaient les autres joueurs et ne

pas seulement répondre pas « oui » ou « non » et ce, dans le but de les encourager à utiliser davantage la langue française.

Au cours de la partie, des ressources ont été données aux étudiants oralement pour qu'ils puissent jouer. Pendant les tours, nous leur avons donc demandé de poser des questions (« est-ce que c'est ... ? », « c'est bien un /un/des... ? », etc.) et de confirmer ou de réfuter les informations qu'on leur demandait (« oui, c'est... », « non ce n'est pas... »). Les échanges verbaux étaient importants car en posant des questions, les joueurs pouvaient avoir une confirmation de la part de celui qui faisait deviner un mot ou une expression. Ainsi, cela devait leur permettre d'avancer dans la partie et de se rapprocher en quelque sorte du mot à deviner. Il a fallu insister sur ce point car sinon cela aurait été plus compliqué pour eux de trouver les mots. À la fin de chaque tour, les étudiants ont été incités à expliquer leurs choix, le raisonnement qu'ils avaient appliqué, que ce soit pour celui qui trouvait mais aussi pour celui qui devait faire deviner le mot. Il était essentiel de faire vivre cette expérience aux étudiants pour les aider à prendre l'habitude de la reproduire sans intervention de l'enseignant lors des séances de confrontation en vidéoconférence.

Nous n'avons pu faire qu'une seule partie, car nous devons aussi tester d'autres jeux de société et nous n'avons qu'une heure et demie environ. Un retour sur l'activité a également été réalisé à la suite du jeu avec les étudiants. Ces derniers ont pu poser des questions sur les règles, sur le déroulement, etc.

Après avoir écouté les réactions et les commentaires des étudiants et après avoir fait un bilan du déroulement de cette première séance, nous avons effectué des ajustements. Ils concernaient notamment l'adaptation de mots sur les cartes correspondant davantage au niveau des étudiants (A1+ /A2) pour améliorer le déroulement du jeu, la suppression de mots trop faciles à faire deviner et à deviner, une accommodation des règles ou encore l'optimisation de la salle. Certains de ces détails ont également été partagés avec le partenaire angevin, Yves Loiseau, et la partenaire parisienne de l'INALCO, Ludivine Plouzeau, afin qu'ils puissent eux aussi apporter des changements à leurs jeux et à leur organisation.

3.2.3. Bilan des observations de la séance de test

Les observations et les analyses ont dépendu de nombreux facteurs tels que la qualité des images et des sons enregistrés, mais aussi du comportement des étudiants, de leur degré d'intervention durant les jeux, des émotions que nous avons observées, des gestes qui accompagnaient leurs interventions orales. À certains moments des enregistrements, des bruits

externes ont fait que la voix des participants était inaudible et certaines images étaient pixélisées, ce qui a compliqué l'observation de certaines parties de la séance de test. Cependant, nous avons utilisé deux caméras afin de limiter ces inconvénients. Enfin, les comportements et les déplacements des étudiants peuvent aussi compliquer les observations et analyses (un étudiant se retrouvant dos aux caméras de temps en temps et pour lequel il sera compliqué d'observer les émotions qui apparaissent sur son visage), car les étudiants étaient assis sur des chaises mobiles et pouvaient donc se tourner, se déplacer pendant la séance. Nous avons essayé également de limiter ces déplacements dans la mesure du possible, car nous ne voulions pas trop intervenir pour les laisser s'exprimer le plus possible.

Pour les observations et analyses, nous avons décidé de nous focaliser sur le jeu *Concept*. Bien qu'il aurait été pertinent d'étudier le second jeu, *Time's up*, nous avons choisi de ne pas le présenter dans notre RI, car cela aurait nécessité un temps trop important d'analyser toutes les données. De plus nous avons choisi de nous concentrer sur cinq étudiants (cf. 2.4.6) car leurs profils nous semblaient pertinents (cf. fiches identitaires, annexe 5), tout comme les comportements que nous avons observés chez eux.

La partie du jeu *Concept* a duré environ une heure, soit un peu plus longtemps que prévu afin que les étudiants puissent bien comprendre les mécanismes du jeu, les stratégies ludiques et langagières à mettre en place et à pratiquer les ressources proposées. De plus, après avoir expliqué certains mots, nous avons parfois repris les informations données par les étudiants et nous leur donnions des conseils pour organiser l'ordre des indices donnés sur le plateau de jeu ou de réfléchir à une certaine logique pour transmettre au mieux les informations, puisque si les autres joueurs trouvaient les mots, ceux qui expliquaient remportaient également des points.

Globalement les étudiants ont exprimé peu de sentiments ou d'émotions. Les joueurs semblaient concentrés sur la compréhension du déroulement et des mécanismes du jeu, ainsi que sur les éléments linguistiques donnés sous forme de ressources langagières à l'oral, ou sur les éléments lexicaux présents sur les fiches détaillant les différents concepts présents sur les plateaux. Alors qu'ils auraient pu connaître une certaine frustration du fait de leur méconnaissance du jeu et du vocabulaire, ils n'ont pas affiché d'émotions de frustration ni de déception. Il est possible que les joueurs aient gardé un comportement scolaire, avec un niveau de rigueur assez élevé (modèle OCEAN), en restant en retrait pour écouter les explications de l'enseignant. La totalité des émotions étaient des manifestations de joie (sourire et rires).

Nous proposons ici un tableau reprenant différentes données de chaque étudiant, dans le but de les comparer.

Concept (N seulement présent pour le début de la séance)

Sujet participant	Évaluation + / 0 / -	Grains de contenus (nombre d'interventions en français/en japonais)	Nombre de PNCA	Nombre d'émotions / grains de contenus repris (nombre total d'émotions)	Nombre de gestes / grains de contenus repris (nombre total de gestes)	Nombre de gestes effectués en même temps que des émotions / grains de contenus repris (total de gestes produits en même temps que des émotions)
O2	+	23 (26/1)	4	1 (1)	0	0
J	+	18 (21/1)	2	7 (8)	8 (10)	4 (4)
O1	+	27 (36/4)	3	8 (13)	8 (13)	4 (7)
N	+	4 (4/0)	1	1 (1)	1 (1)	1 (1)
M	0	10 (13/1)	4	1 (1)	1 (2)	0

Tableau 47 : Données individuelles

Comme nous pouvons le voir, les étudiants ne comptabilisent pas les mêmes nombres d'interventions, d'émotions ou de gestes. Pour les PNCA, les données varient peu. De plus, les données concernant N sont peu élevées du fait de sa courte participation à la séance. O2, O1 et J sont ceux qui ont le plus parlé, alors que M comptabilise trois fois moins d'interventions que O1 par exemple. Par ailleurs, nous avons observé plus d'émotions et de gestes chez ce dernier, soit un peu plus que J qui le suit. Quant à O2 et M, ils en ont produit très peu. Nous n'avons ainsi observé qu'une seule émotion chez eux par exemple, bien qu'ils ne soient pas intervenus le même nombre de fois.

Nous avons pu observer la façon dont se comportaient les étudiants lorsqu'ils intervenaient en français mais aussi lorsqu'ils échangeaient dans leur langue initiale. En outre, nous avons pu noter les difficultés qu'ils avaient en français ou dans les jeux et parfois cela pouvait se traduire dans leurs expressions émotionnelles et dans leurs gestes. Lorsqu'O1 jouait avec un de ses camarades par exemple, il lui a demandé « ça va ? » en faisant un geste avec un pouce levé qui était accompagné d'un sourire et d'un rire intenses. Nous nous sommes également rendu compte que les étudiants n'avaient pas tous le même niveau dans la langue additionnelle, ni les mêmes acquis. Par conséquent, pour les aider dans le jeu, nous leur avons proposé oralement des grains de contenu sous forme de ressources langagières et nous avons transcrit à partir des vidéos le

réemploi de celles-ci et leurs liens ou non avec l'affect et les gestes observés chez les participants.

Concernant le jeu *Concept*, les étudiants ont, pour la plupart, réalisé des productions au-dessus du niveau attendu. Sur les cinq étudiants retenus (en comptant N, même s'il est parti rapidement), quatre (O1, O2, J et N) ont réalisé des prestations supérieures aux attentes (+) et une personne (M) a produit une performance moyenne (0) avec moins d'interventions que ses camarades. Contrairement à M, les quatre autres étudiants sont souvent intervenus en réemployant régulièrement des ressources langagières du jeu et en ne produisant que peu de PNCA.

Sur le plan de leur discours, nous avons noté que même si certains ont marqué des pauses, ont eu des hésitations ou ont eu des moments de réflexion, aucun ne s'est retrouvé totalement bloqué ni n'a fait de pauses dépassant cinq secondes. D'autre part, les étudiants n'ont pas souvent utilisé leur langue initiale (entre une et trois fois) et par conséquent, ils ont presque uniquement utilisé le français.

En ce qui concerne les émotions exprimées par les étudiants, ils ont tous souri et ont aussi ri à plusieurs reprises. Cependant, pour bien comprendre le sens de ces rires, il convenait de les interroger individuellement pour mieux comprendre l'émotion qu'ils avaient pu ressentir car un rire n'est pas toujours une expression de la joie (cf. 2^e partie 3.4.2.4). En effet, un sourire peut exprimer de la frustration par exemple et leurs rires ou leurs sourires pourraient cacher d'autres émotions et être des marques de manque de confiance. Pourtant, la plupart des rires étaient partagés par la majorité des membres du groupe et semblaient plus être des signes de joie. Beaucoup ont été relevés lorsqu'ils confirmaient une bonne réponse ou quand leurs camarades trouvaient le mot à deviner. Mais pour mieux comprendre ces rires, il fallait continuer d'observer les étudiants lors des séances avec la France et de leur faire partager leur vécu lors d'entretiens individuels. Ils ont tous affiché des émotions lors de la reprise de ressources langagières.

Pour les gestes, les données sont aussi assez hétérogènes, puisque certains étudiants en ont peu produit (M et O2) alors que d'autres en ont réalisés davantage (O1 et J). Chez trois étudiants (O1 et J surtout et N avec une seule occurrence) nous avons observé la réalisation d'un geste et d'une émotion au même moment lors de l'emploi des expressions liées au jeu.

3.2.4. Observations et analyses individuelles des étudiants

Après avoir proposé un bilan général des observations, il nous semble important d'étudier maintenant les interventions des participants de manière individuelle pour mieux analyser les comportements des étudiants pendant la séance de test du jeu. Afin de réaliser ce travail, nous proposons un tableau reprenant les nombres d'interventions, d'émotions, de gestes (et du nombre d'émotions qui sont exprimées lors de la réalisation de ces derniers mis entre parenthèses), le nombre de PNCA, et ce pour chaque thème.

Voici le modèle que nous avons réalisé :

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions										
Émotions										
Gestes (émotions liées aux gestes)										
PNCA										

Tableau 48 : Tableau servant au relevé individuel des données

En relevant les PNCA des étudiants, nous pensions observer si les étudiants en produisaient plus ou moins selon les séances de jeu avec *Concept*. Nous voulions observer si, en étant davantage pris dans les jeux, les étudiants exprimaient plus d'émotions, avaient un comportement gestuel différent et si cela les amenait à faire plus ou moins de PNCA.

Dans la case « émotions », nous avons présenté les nombres ainsi :

Joie/surprise/déception et frustration. De plus, nous avons utilisé le symbole « × » quand il n'y avait aucune occurrence pour une catégorie. Concernant les interventions en japonais, nous avons choisi de ne pas comptabiliser les PNCA pour cette catégorie, n'étant pas assez compétent dans ce domaine. La case sera marquée par un symbole « × ».

3.2.4.1. O2

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions	17	2	2	2	1	×	1	×	1	26*
Émotions	1/0/0	×	×	×	×	×	×	×	×	1/0/0
Gestes (émotions liées aux gestes)	×	×	×	×	1	×	×	×	×	1
PNCA	4	0	0	0	×	×	×	×	×	4

Tableau 49 : Données de O2

*Dont 23 reprises de ressources langagières et on peut ajouter deux interventions inaudibles que nous n'avons pas pu classer dans ce tableau.

O2 semblait très à l'aise pendant la séance de test si on considère les nombreux sourires qu'il a affichés. En outre, sa prestation était largement au-dessus du niveau attendu. De plus, il a beaucoup pris la parole de façon spontanée (26 fois avec 23 ressources reprises) et il a expliqué de nombreuses choses aux autres étudiants. Du point de vue des éléments du discours, il a repris plusieurs fois différents éléments et il a marqué deux pauses pendant ses interventions (une courte et une moyenne). Parmi les interventions que nous avons pu entendre, il a effectué un seul geste, un hochement de tête, qui s'est produit en même temps qu'une expression affective, un sourire. Deux affects au total ont été observés sur son visage : un sourire et un sourire accompagné d'un rire. De plus, il a fait quatre PNCA avec par exemple une erreur de genre « un personne », une généralisation du pluriel au singulier « animaux » et une activation de l'anglais en raison de la proximité lexicale « Dinosaurus » (fonctionnement translangagier, cf. 2^e partie, 4.3).

Cet étudiant a rencontré peu de difficultés pour s'exprimer. Il a essayé de parler le plus possible en français et n'a pas hésité à poser des questions s'il y avait quelque chose à confirmer ou si des éléments du jeu étaient difficiles à comprendre. De plus, il a essayé d'aider ses camarades en leur expliquant certains points des règles (une fois en japonais) ou en leur donnant des conseils. Il est possible que d'après un point de vue psychologique (modèle OCEAN) son ouverture et son amabilité soient assez importantes puisqu'il essaye d'aider ses camarades en affichant de la bienveillance et son amabilité (cf. OCEAN) et il est coopératif avec l'enseignant pendant le déroulement de l'activité. De plus, ce dernier a semblé prendre les choses en main pour aider ses camarades, ce qui pourrait être une manifestation de culpabilité systémique (cf. 2^e partie, 6.2.2). En effet, O2 pourrait vouloir faire en sorte que le jeu fonctionne et il interviendrait davantage pour que tout le monde puisse avancer dans le jeu, et ce dans le but de ne pas échouer.

3.2.4.2. J

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions	7	3	4	4	1	×	2	×	×	21*
Émotions	1/0/0	2/0/0	3/0/0	1/0/0	0/0/0	×	1/0/0	×	×	8/0/0
Gestes (émotions liées aux gestes)	×	2 (2)	2(1)	4(1)	2(0)	×	×	×	×	10(4)
PNCA	2	0	0	0	×	×	×	×	×	2

Tableau 50 : Données de J

*Dont 18 reprises de ressources langagières

Globalement, la prestation de J était au-dessus du niveau attendu. Par ailleurs, il est intervenu un peu moins qu'O2 (vingt et une fois dont dix-huit reprises de ressources, un échange en japonais et un court passage en japonais au milieu d'une intervention en français). Parmi ses interventions, six étaient des interventions très brèves (trois « oui » et trois « non »). De plus, il a réalisé deux PNCA, il a affiché huit émotions et fait dix gestes pendant qu'il parlait. À quatre reprises une émotion et un geste se sont produits lors d'une même intervention. Du point de vue du discours, il a marqué sept moments d'hésitation ou de réflexion et trois courtes pauses. Parmi les émotions observées sur son visage, nous avons relevé quatre sourires, un sourire suivi d'un rire et un sourire accompagné de rires. Pour ce qui est de ses gestes, J s'est levé deux fois et il a fait de nombreux gestes avec sa tête. Il a par exemple hoché la tête à trois reprises (dont une fois après avoir montré quelque chose avec son index), a fait non de la tête deux fois et a penché la tête sur le côté une fois.

J était très discipliné et très courtois et poli avec ses camarades. Par conséquent, il se peut que ses modèles socioculturels aient influencé son comportement et l'expression de ses émotions. Au Japon, on enseigne par exemple aux jeunes Japonais à ne pas manifester certaines émotions devant les autres afin de préserver une certaine harmonie (cf. 2^e partie, 3.4.2). En outre, d'un point de vue psychologique (Modèle OCEAN) J a fait preuve d'un niveau élevé de rigueur en restant très sérieux et impliqué dans les tâches données. De plus, il a montré de l'amabilité car il semblait être content de participer avec ses camarades mais il semblait avoir un contrôle assez élevé dans son autodiscipline, que ce soit dans son comportement corporel ou lors de ses interventions. Il n'a pas cherché à se montrer ou à se mettre en avant par exemple, ce qui démontre chez lui un degré d'extraversion peu élevé ou une retenue dans son comportement (cf. 2^e partie, 3.4.2). Ceci nous semble très important d'un point de vue émotionnel, car J a pu ressentir plus d'émotions que nous n'avons pu observer dans son comportement. Il est également possible qu'il se soit retenu de montrer une trop grande expressivité de ses émotions, ce qui correspond à une forme de conformisme et au rôle qu'il peut se donner (cf. influence sociale, 2^e partie, 6.2.4) qui sont issus de sa personnalité et qu'il a construit en fonction de son vécu et des environnements socioculturels dans lesquels il a évolué.

3.2.4.3. O1

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions	×	8	14	5	4	×	5	×	×	36*
Émotions	×	1/0/0	4/0/0	2/0/0	5/0/0	×	1/0/0	×	×	13/0/0
Gestes (émotions liées aux gestes)	×	1(1)	6(3)	1(0)	3(3)	×	2(1)	×	×	13(8)
PNCA	×	2	1	×	×	×	0	×	×	3

Tableau 51 : Données de O1

*Dont 27 reprises de ressources langagières

O1 a produit une performance au-dessus de la norme attendue puisqu'il est beaucoup intervenu en produisant peu de PNCA. De plus, il est celui qui est intervenu le plus souvent (35 interventions dont trois échanges en japonais et vingt-sept ressources employées). Parmi toutes ses interventions, certaines étaient très brèves (douze « oui » et deux « non »). Par ailleurs, il est celui qui est intervenu le plus dans les catégories qui n'étaient pas des réemplois de ressources, notamment quand il parlait en japonais ou en français avec ses camarades. Concernant le discours, il a marqué cinq pauses, s'est arrêté une fois de parler par lui-même, a marqué une exclamation lors d'une de ses réponses et il est intervenu pour répondre au milieu de l'intervention de l'un de ses camarades. En outre, il a fait trois PNCA dont deux de prononciation par exemple, la même à chaque fois (« je posse » pour « je pose »). En phonologie, il a eu des soucis, notamment en s'exprimant avec une voix assez monotone et saccadée. Pour ce qui est des émotions, nous avons compté sept sourires, dont quatre accompagnés ou suivis de rires. Il a aussi réalisé quatorze gestes, avec six hochements de tête (dont deux peu intenses), quatre désignations d'éléments avec son index, il a penché sa tête sur le côté une fois et a levé son pouce à une reprise. Huit gestes et émotions étaient liés : trois fois quand il a échangé en japonais pendant son tour et quatre fois quand il a parlé en français (trois fois avec des grains de contenus).

D'après le modèle OCEAN, O1 semble être une personne avec une extraversion assez élevée puisqu'il a été très actif pendant la séance et assez démonstratif émotionnellement. Il a beaucoup souri par exemple et a affiché beaucoup de joie. De plus, il est celui qui est intervenu le plus et il semble par conséquent avoir un degré d'ouverture important. Par ailleurs, lors de ses interventions en français, il est celui qui a fait le moins de PNCA si on compare le nombre de fois où il a parlé et les ressources réemployées. En outre, nous avons remarqué que son intonation, avec un timbre de voix souvent monotone et saccadé, pourrait trahir une réaction

émotionnelle chez lui. Ses hésitations et ce ton monotone pourraient alors être dues à une émotion de peur, celle de mal prononcer ou de se tromper. Les émotions peuvent en effet influencer les processus cognitifs (cf. 2^e partie, 3.2) et gêner une personne quand elle doit s'exprimer, bien que nous n'éprouvions pas toujours des émotions de manière consciente. Ainsi, O1 pourrait avoir ressenti de la peur, celle de produire des énoncés non conformes, et si on se réfère au modèle OCEAN, il peut également avoir développé un système de défense en intervenant davantage et en affichant plus de sourires pour masquer ou pour cacher une vulnérabilité aux émotions (la peur ou l'anxiété par exemple). Cependant, en visionnant à nouveau les vidéos, nous n'avons observé ni anxiété ni frustration dans son comportement. Nous précisons cela ici car nous verrons que lors des séances de jeu avec la France, ce dernier n'a pas toujours semblé être aussi ouvert et extraverti. Il a alors pu se sentir à l'aise lors de cette séance étant donné qu'il jouait avec des personnes qu'il connaissait bien.

3.2.4.4. N

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions	×	2	1	1	×	×	×	×	×	4*
Émotions	×	1/0/0	×	×	×	×	×	×	×	1/0/0
Gestes (émotions liées aux gestes)	×	1(1)	×	×	×	×	×	×	×	1(1)
PNCA	×	1	×	×	×	×	×	×	×	1

Tableau 52 : Données de N

*Dont 4 reprises de ressources langagières

La prestation de N était au-dessus du niveau attendu. Ses interventions étaient cohérentes, il n'a fait qu'une seule erreur de prononciation en disant « posé » au lieu de « pose ». Il a d'ailleurs demandé du vocabulaire. Cependant, il n'a pu participer qu'au premier tour du premier jeu ayant dû partir avant ses camarades. Malgré cela, il a quand même repris quatre grains de contenus proposés pour le jeu en très peu de temps (sur quatre interventions pendant un seul tour de jeu) et ce avec une seule PNCA. En outre, il n'a fait qu'un seul geste, mais celui-ci a été produit en même temps que la seule émotion qu'il a exprimée (de la joie avec un sourire). Concernant le discours, il a marqué une courte hésitation lors de sa première intervention. Concernant son comportement, malgré le fait qu'il n'ait pas été présent pendant toute la séance, N a été très attentif à ce qui a été dit, notamment aux explications données, et très participatif puisqu'il n'a pas hésité à demander des informations supplémentaires en français. D'après le

modèle OCEAN, il montre par conséquent un niveau d'ouverture très élevé. Il a par ailleurs été très volontaire puisqu'il a été le premier à jouer. Il a donc fait preuve de coopération, ce qui montrerait chez lui une volonté d'explorer son environnement et de ne pas avoir peur de prendre des risques, soit un *SEEKING* System qui fonctionnerait efficacement (cf. 2^e partie, 7.3). De plus, pendant qu'il était présent, il a manifesté dans son comportement un haut niveau d'extraversion en étant très souriant et nous avons observé de la joie sur son visage qui était par ailleurs la seule émotion que nous avons vue chez lui quand il a joué à *Concept*.

3.2.4.5. M

	Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	EchJP	Indic	Réac	Total
Interventions	4	4	2	1	1	×	×	×	1	13*
Émotions	×	1/0/0	×	×	×	×	×	×	×	1/0/0
Gestes (émotions liées aux gestes)	×	1(0)	×	×	×	×	×	×	1(0)	2(0)
PNCA	3	1	×	×	×	×	×	×	×	4

Tableau 53 : Données de M

*Dont 10 reprises de ressources langagières

M a globalement fourni une prestation au-dessous du niveau attendu car elle a produit beaucoup de PNCA quand elle a proposé des réponses dans le jeu *Concept*. En outre, si on met N de côté puisque ce dernier n'a pas pu participer à l'ensemble de la séance, M est celle qui est intervenue le moins. De plus, quatre de ses interventions étaient très brèves (deux « oui », un « non », et un « heuum »). Bien qu'elle ait peu parlé, elle a utilisé dix ressources langagières lorsqu'elle s'est exprimée en français. En outre, elle n'a parlé qu'une fois en japonais. Concernant le discours, elle a eu quatre moments d'hésitation et elle a fait trois courtes pauses lorsqu'elle a parlé. Elle a également commis quatre PNCA avec par exemple un oubli d'article, une erreur de vocabulaire « le pioche » pour « le pion » et une erreur de genre « il est française ». D'autre part, elle a réalisé un seul geste : elle s'est levée et elle s'est aussi baissée pour ramasser un pion qu'elle avait laissé tomber. C'est d'ailleurs ce geste qui a déclenché la seule émotion de joie qu'elle a montrée : un sourire accompagné d'un rire, au même moment que tous ses camarades. Si on se base sur le modèle OCEAN, M a montré un degré d'extraversion assez bas puisqu'elle est restée en retrait et nous avons observé peu de manifestations émotives ou de gestes dans son comportement. En outre, son niveau d'amabilité était bas. Elle est par exemple beaucoup moins intervenue que ce soit pendant les explications ou la pratique (presque trois fois moins que celui

qui a parlé le plus). Cela s'est vu aussi dans le nombre de grains de contenu repris dans le jeu, dix, soit presque deux fois moins qu'O2 qui est l'étudiant le plus proche d'elle en termes de grains repris. Cependant, M ayant été la seule femme présente, elle a pu se mettre en retrait ou n'a par conséquent pas montré un degré d'ouverture trop grand en se construisant un système de défense pour se protéger, ce qui montrerait chez elle une négativité élevée. Cela peut aussi être dû à l'influence sociale et à un certain conformisme (cf. 2^e partie, 6.2.4.1) et au fait que dans la société japonaise, une femme n'occupe pas la même place qu'un homme (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1). Le seul sourire qu'elle a exprimé pourrait ainsi être une émotion de joie mais aussi une façon pour elle de cacher son malaise.

3.2.5. Bilan de l'analyse de la séance de test

À la suite de cette séance d'initiation aux jeux, nous avons pu relever différents contenus langagiers produits par les étudiants, ainsi que des émotions et des gestes coverbaux. Contrairement à ce que nous attendions, les étudiants ont été très actifs en s'investissant dans les tâches proposées et en reprenant les grains de contenus proposés sous forme de ressources langagières pour jouer. Ce comportement peut être une preuve de rigueur (Modèle OCEAN) avec une volonté de bien faire ou de se conformer aux consignes données pour évoluer dans le jeu (, cf. conformisme, 2^e partie, 6.2.4.1). De plus, il est à noter que très peu d'émotions de colère/frustration, de dégoût ou de peur sont apparues et ce alors que les étudiants pratiquaient les jeux pour la première fois entre eux. Seulement deux émotions de frustration sont apparues au cours de l'heure et demie passée à jouer (aucune avec *Concept*) et un peu de stress s'est manifesté chez O1 avant son tour lors du deuxième jeu (*Time's up*). Aussi, alors qu'ils étaient filmés et que certaines personnes peuvent changer de comportements si elles se savent observées, les étudiants n'ont pas semblé être troublés par la présence des deux caméras.

En nous appuyant sur le modèle OCEAN, nous avons pu remarquer des différences de comportements et d'expressions émotives chez les étudiants. La plupart d'entre eux ont montré de l'amabilité en étant coopératifs dans le déroulement de la séance de découverte des jeux (modèle OCEAN). Cependant, les étudiants n'avaient pas tous la même ouverture. Chez N et O2, elle était forte, ce qui pourrait avoir un lien avec le fait qu'ils aient habité dans un autre pays pendant plusieurs années (cf. 2.3.2.2 et 2.4.6) contrairement à M, J et O1. Quant à M, elle a semblé rester quelque peu en retrait ou en observatrice en intervenant peu. Cela pourrait être une forme de peur ou un comportement avec une forte autodiscipline ou encore une négativité élevée qui l'amènerait à contrôler ses interventions et à ne pas afficher ses émotions

contrairement au comportement de N. Celui-ci a en effet montré un degré de contrôle assez faible étant donné la spontanéité qu'il a affichée et une négativité très basse, ce dernier ayant paru être très à l'aise lors de la séance. Enfin, J a fait preuve d'extraversion car il semblait être content de participer au jeu avec ses camarades, ce que nous avons observé dans la manifestation de ses émotions, mais il semblait avoir un contrôle très développé dans son autodiscipline que ce soit dans la réalisation de ses gestes ou lors de ses interventions.

Pour vérifier ces observations et ces premières analyses, il nous a fallu observer les étudiants dans un autre contexte afin de les mettre face à un public différent des séances du printemps et de confronter l'ensemble des données que nous avons relevées.

À la suite de cette séance de test, il nous restait à poursuivre en menant les séances en vidéoconférence avec les groupes d'Angers et de Paris pour observer les productions langagières des étudiants japonais, leurs émotions et leurs comportements. Nous pensions ainsi noter si des changements se produisaient dans leur expression émotive et aussi dans leur utilisation de la langue additionnelle et des ressources langagières proposées lors de la séance de test. Nous voulions par exemple étudier s'ils parlaient plus, s'ils réemployaient davantage de grains de contenu et enfin si les nombres de réactions affectives et de gestes coverbaux augmentaient ou diminuaient (en relations avec les contenus langagiers et le discours des apprenants). Nous souhaitions également examiner si les ressources étaient assimilées, si des PNCA se produisaient quand ils parlaient et comment leurs capacités langagières étaient amenées à se construire à travers des échanges avec un public non pas présent physiquement, mais par vidéoconférence.

Il convient également de rappeler que les étudiants japonais se retrouvaient la première fois dans la salle utilisée pour les séances de l'automne. Par conséquent, le fait de ne pas être habitués à cet environnement pour parler le français ou le peu de contacts que certains Japonais peuvent avoir avec des personnes qui parlent français au Japon (cf. 1^{ère} partie, 5.2) a pu constituer un frein pour certains et les amener à se retenir d'intervenir davantage ou de montrer certaines réactions affectives ou gestuelles. Ainsi, le milieu dans lequel ils ont joué a pu les gêner pour parler en français. En outre, ils n'avaient jamais vraiment joué aux jeux proposés auparavant (même si certains avaient été présentés durant les cours mais partiellement, avec des adaptations et des simplifications). Il était alors intéressant d'observer, lors des séances avec

les partenaires résidant en France (les étudiants du CIDEF et de l'INALCO), les variables ou constantes qui pouvaient apparaître chez les étudiants japonais.

3.3. Séances de confrontation en vidéoconférence avec les partenaires français

Lors des séances de confrontation, les personnes encadrant le projet ont pu jouer avec les étudiants pendant certaines parties. Pour le reste, ils ont dû s'assurer du bon déroulement des séances sans trop intervenir afin de les laisser s'exprimer et discuter le plus possible entre eux. Le but de ces séances de jeu était de laisser les émotions des étudiants s'exprimer et de voir comment la langue émergeait chez ces derniers sous forme de parole et de discours. Si les enseignants avaient été trop présents, cela aurait pu changer l'environnement du dispositif et donc aussi avoir des répercussions sur le comportement affectif des étudiants.

Avant chaque séance, il a fallu vérifier le bon fonctionnement du matériel (mise à jour de logiciel ou désactivation des mises à jour automatiques par exemple afin d'optimiser la connexion internet). L'enregistrement vidéo des caméras (et du logiciel Skype pour les S2) était lancé au début de chaque session et leur bon fonctionnement était régulièrement vérifié.

Lors des débuts de chaque séance, les étudiants et les partenaires se sont présentés. Pendant la S2 avec Paris, les étudiants japonais ont pu discuter un peu plus avec les Parisiennes de manière moins formelle car certaines des étudiantes de l'INALCO n'étaient pas encore arrivées. Ils ont donc pu expliquer pourquoi ils avaient choisi d'étudier le français par exemple. Au début des S1, les règles du jeu *Concept* jeux ont été rappelées, puis un exemple de situation de jeu a été proposé pour vérifier que tout le monde avait bien compris son fonctionnement. Pendant les S1, les enseignants ont parfois dû reprendre certaines informations transmises par les différents étudiants car elles n'avaient pas été comprises par tous. Ils ont parfois également rappelé certaines règles. Lors des S2, les enseignants sont moins intervenus, car les étudiants commençaient à s'habituer au jeu. Il faut rappeler que Ludivine Plouzeau, la partenaire de l'INALCO à Paris n'était pas enseignante mais étudiante et qu'elle a donc joué avec ses camarades parisiennes. Une partie de *Concept* a été réalisée lors de chaque séance de jeu.

3.3.1. Les différentes équipes

Pendant chaque séance de jeu en vidéoconférence, quatre à cinq étudiants japonais ont participé avec chaque groupe. Ils étaient huit dont les cinq personnes que nous avons retenues pour les observations. Il nous semblait essentiel de donner cette information pour mieux suivre les

observations et analyses que nous avons réalisées dans les parties suivantes pour les jeux s'étant déroulés pendant l'automne 2018.

Nous proposons ici un tableau pour montrer avec qui chacun a joué. Nous y présentons les séances dans leur ordre chronologique :

S1 Angers	O1 et O2	J et M2
S1 Paris	N, R1	O1, M et R2
S2 Paris	N et O1	M, R1 et R2
S2 Angers	O2 et J	O1 et M2

Tableau 54 : Équipes japonaises pendant le jeu *Concept*

Dans ce tableau, nous remarquons que R2 et M (Paris S1 et S2) sont les seuls à avoir joué ensemble deux fois. Tous les autres ont évolué dans les parties avec des partenaires différents. De plus, nous avons essayé d'équilibrer les groupes en répartissant les étudiants japonais en fonction de leur niveau de compétences langagières en FLA afin que les équipes soient le plus équilibrées possible et dans le but qu'aucune équipe ne soit avantagée ou plus forte, ce qui aurait pu décourager les étudiants de s'impliquer dans les séances.

3.3.2. Type d'expression des émotions chez les étudiants

Nous avons choisi de catégoriser les émotions selon les trois types proposés par Del Olmo, verbal, para verbal, non verbal (cf. 2^e partie, 6.1), afin d'observer pendant les parties du jeu *Concept* comment se manifestaient les émotions chez les étudiants japonais et d'étudier si les tendances étaient les mêmes quand ils s'exprimaient en français ou en japonais. De plus, nous avons voulu examiner si ces émotions aidaient, freinaient ou n'avaient aucun effet sur les interventions des étudiants, sur leur utilisation de la langue et de leurs compétences langagières, ainsi que sur leur investissement dans les jeux.

Les deux tableaux ci-dessous reprennent en détail le type d'expression des émotions des étudiants japonais pendant les deux séances avec le jeu *Concept* en fonction de la langue utilisée. Nous pensons que cela pourrait nous aider à mieux analyser l'impact des émotions dans leurs échanges. Pour davantage de clarté des couleurs ont été utilisées : bleu pour le groupe d'Angers et rose pour celui de Paris. Dans les tableaux, les nombres d'émotions relevées sont indiqués pour chaque langue dans cet ordre : joie/surprise/frustration et déception⁸⁸. Les nombres entre parenthèses sont le total d'émotions.

⁸⁸ Nous précisons que toutes les émotions notées dans les deux tableaux de cette partie sont celles qui ont été observées lorsque les étudiants échangeaient en français ou en japonais, entre eux ou avec les partenaires.

Séance 1 :

Nom (total d'émotions observées)	Verbal	Para verbal	Non verbal
O2 (96)	×	Français : 35/5/3 (43) Japonais : 2/0/1 (3) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oh ! », « Ah ! », « Hahaha », « Hééé », « Oui ! », « Wo wo wo », « Aaaaah » <u>Surprise</u> : « Oh ? », « Oh ! », « Hééééé ? », « Oooh », « Hé ? » <u>Frustration-déception</u> : « Haa », « Aaaah »	Français : 46/1/0 (47) Japonais : 3/0/0 (3)
J (14)	×	Français : 8/0/0 (8) Japonais : 0/0/0 (0) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : des éclats de rire comme « ahahah », « Oui ! », « non ! »	Français : 5/0/0 (5) Japonais : 1/0/0 (1)
O1 Angers (7)	×	Français : 2/0/0 (2) Japonais : 0/0/0 (0) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui ! »	Français : 5/0/0 (5) Japonais : 0/0/0 (0)
O1 Paris (8)	×	Français : 3/0/0 (3) Japonais : 1/0/0 (1) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui ! », un rire	Français : 3/1/0 (4) Japonais : 0/0/0 (0)
N (34)	×	Français : 6/2/2 (10) Japonais : 1/0/0 (1) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : rire, « Non ? », « Ooouiiii ! », « ça ! », « Ouuuu ! Yeah ! », « Non ! », « Oui, c'est ça » <u>Surprise</u> : « Oh ! », <u>Frustration-déception</u> : « Presque ? », « Ah ! »	Français : 16/0/1 (17) Japonais : 6/0/0 (6)
M (9)	×	Français : 3/0/0 Japonais : 0/0/0 <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui », rire	Français : 6/0/0 Japonais : 0/0/0

Tableau 55 : Expression des émotions pour la séance 1 avec le jeu *Concept*

Séance 2 :

Nom (total d'émotions observées)	Verbal	Para-verbal	Non verbal
O2 (49)	×	Français : 16/6/0 (22) Japonais 8/0/0 (8) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : de nombreux rires de type « Hahaha », « Oui ! », « 2 points », « Non ? », « hummm », « Oh ! Oh hé héé », « Ooooooh », « Aaah » <u>Surprise</u> : « Et blanc ? », « Oh ! », « Ah ! », « Hé ? », « Aaah », « Hum ? »	Français : 15/0/0 (15) Japonais 4/0/0 (4)
J (14)	×	Français : 4/0/0 Japonais : 4/0/0 <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui ! », « ah » <u>Surprise</u> : <u>Frustration-déception</u> :	Français : 1/0/0 Japonais : 5/0/0
O1 Angers (6)	×	Français : 1/0/0 Japonais : 0/0/0 <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui » <u>Surprise</u> : <u>Frustration-déception</u> :	Français : 0/0/0 Japonais : 5/0/0
O1 Paris (31)	×	Français : 4/1/0 (5) Japonais : 0/0/0 (0) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Oui !!! », rire, « Oui », « Oui ! » <u>Surprise</u> : « 11 ??? »	Français : 7/0/0 (7) Japonais : 18/0/1 (19)
N (81)	×	Français : 16/5/5 (26) Autre (anglais, etc.) 3/0/0 (3) Japonais : 2/1/0 (3) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « Yes ! », rire, « Wouuu ! », « On y va ! », « Poulet ! », « Yosha ! » (Oui ! J'ai réussi !), « Ooooh, yes ! », « Non ! », « Ha ! » <u>Surprise</u> : « Ah ! », <i>Sugei</i> (Super), « Oh ! », « Aaaaaah ! », « 11 ? » <u>Frustration-déception</u> : « Ah ah », « Humm », « Hé ? », « Aaah ! »	Français : 24/1/2 (27) Japonais : 21/1/0 (22)
M (18)	0/0/0 (0) 0/1/0 (0) <i>Bikkurishita !</i> (Expression quand une personne se dit surprise « J'ai été surprise »)	Français : 3/0/0 (3) Japonais : 0/0/0 (0) <i>Exemple d'interjections employées :</i> <u>Joie</u> : « On y va ! », rire	Français : 11/0/0 (11) Japonais : 1/2/0 (3)

Tableau 56 : Expression des émotions pour la séance 2 avec le jeu *Concept*

3.3.2.1. Séance 1

D'après les données du premier tableau, la majorité des étudiants a utilisé davantage d'expressions non verbales des émotions lors des S1, et ce particulièrement quand ils communiquaient en français. Cependant, alors que pour la majorité des étudiants, l'expression des émotions est plus importante dans la catégorie non verbale, J en a exprimé un peu plus en français de façon para-verbale et il n'a pas manifesté d'émotions quand il communiquait en japonais. O2 quant à lui est la personne qui a exprimé le plus d'émotions, quand nous comparons ses données avec celles des membres du groupe d'Angers, soit près de sept fois plus que J et environ quatorze fois plus qu'O1. Quant au groupe de Paris, N en a produit plus qu'O1 et M, mais dans une moindre mesure (environ quatre fois plus que ses camarades).

Quand les étudiants échangeaient en japonais, c'est toujours sur les visages d'O2 et de N que nous avons observés le plus d'émotions, alors que M, O1 et J n'en n'ont exprimé qu'une, voire aucune. Il est alors possible que les longs séjours à l'étranger de N et O2 les aient aidés à être plus expressifs, contrairement à M et J qui ont voyagé mais sont restés moins de temps dans les lieux où ils se sont rendus et contrairement à O1 qui n'est jamais sorti du Japon (cf. 2.3.2.2 et 2.4.6). Cependant, le nombre d'émotions observées lors de l'emploi du japonais reste peu élevé et il est par conséquent possible que les étudiants aient fait preuve d'une plus grande autodiscipline en essayant d'intervenir le moins possible en japonais.

Nous avons été particulièrement surpris par O1 car il était celui qui avait exprimé le plus d'émotions lors de la séance de test. Celui-ci a alors peut-être ressenti de la peur ou une anxiété à s'exprimer devant de nouvelles personnes. En effet, d'après le modèle OCEAN, bien que son extraversion ait été importante lorsqu'il a découvert les jeux, le degré de celle-ci était très bas lors des S1 avec Paris ou Angers. Cela est peut-être dû au fait qu'il était positionné à une des extrémités du groupe. De plus, en l'observant, il nous a semblé être plus en retrait que les autres, ce qui peut être lié à une forme d'instabilité émotionnelle avec une négativité plus importante que les autres (OCEAN), étant donné qu'il jouait dans un nouveau contexte, avec des personnes qu'il ne connaissait pas. Ce comportement peut aussi s'expliquer par le fait qu'O1 était le seul étudiant japonais à ne pas avoir voyagé ou séjourné à l'étranger (cf. 2.3.2.2, tableau 6). En outre, l'influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2.4) a pu avoir un impact sur son comportement et O1 a peut-être eu du mal à comprendre son rôle et ce qu'il devait faire ou quand il pouvait intervenir.

3.3.2.2. Séance 2

Pendant les S2, les données ont augmenté pour N, O1 (avec Paris) et M, mais pas pour O2, O1 (avec Angers) et J. Alors que les données sont proches entre les deux séances pour O1 (Angers) et J, le nombre d'expressions émotives est plus marquant avec O2 puisqu'il a chuté lors de la S2, avec près de deux fois moins d'émotions relevées. Quant au groupe de Paris, nous avons remarqué que certains étudiants semblaient plus à l'aise pour exprimer leurs émotions. M a par exemple affiché deux fois plus d'émotions, O1 presque quatre fois plus et c'est N cette fois chez qui nous avons observé le plus d'émotions lors de la S2 (plus de 50 % d'augmentation) pour l'ensemble des deux groupes. Les joueurs ont alors manifesté plus d'émotions que lors de la S1 mais à des degrés divers, puisque l'augmentation était moins importante pour M que pour O1 par exemple.

Par ailleurs, davantage d'émotions se sont manifestées lorsque les étudiants échangeaient en japonais, ce qui peut s'expliquer car ils ont davantage utilisé leur langue initiale pour échanger en équipe et organiser leurs stratégies de jeu. Ainsi, les données sont parfois moins importantes quand le français était parlé (J, O1 Paris et Angers). Pour N, O2 et M, nous avons au contraire relevé davantage d'émotions quand ils échangeaient en français.

Concernant les émotions identifiées en fonction des langues utilisées, nous observons dans le tableau que pour N, trois émotions ont émergé dans la catégorie para-verbale accompagnées d'interjections en anglais telles que « *yes !* », « *wooo !* » par exemple (contre une lors de la S1), ce qui pourrait être lié à son fonctionnement translangagier (cf. 2^e partie, 4.3). N paraissait être pris par le jeu et il réagissait avec une très forte intensité émotionnelle lorsqu'il marquait des points et cela expliquerait ainsi le nombre d'émotions très élevé que nous avons noté.

3.3.2.3. Remarques concernant l'ensemble des séances

Dans ces tableaux, la plupart des émotions observées lors des deux séquences de *Concept* se sont rarement manifestées oralement mis à part pour M qui a verbalement exprimé sa surprise à une reprise en japonais : « *Bikkurishita !* » (« J'ai été surprise ! ») pendant la S2. Néanmoins, nous avons relevé chez plusieurs étudiants des expressions para-verbales, avec des interjections telles que « Ah ! », « Oh ! », ou des rires « Haha ». N par exemple a utilisé des énoncés ou des tournures exclamatives de type « Ouuuuiii ! », avec parfois un allongement des voyelles phoniques et une forte intensité de l'exclamation quand il jouait avec les Parisiennes. D'autre part, nous avons relevé à plusieurs reprises des expressions courtes qui manifestaient la joie des

participants japonais de façon très exclamative et elles étaient accompagnées de gestes (expression non verbale de l'émotion) qui augmentaient l'intensité de leurs comportements.

Nous avons ainsi davantage observé chez les étudiants une expression non verbale ou para-verbale de leur affect. De nombreuses émotions étaient par exemple visibles sur leurs visages (sourire, rires, grande ouverture des yeux ou de la bouche, etc., telles que celles de joie ou de frustration par exemple). La frustration est apparue sur leur figure dont les sourcils se crispaient, cependant elle se traduisait peu verbalement. Quant à la surprise, nous l'avons davantage observée dans l'expression para-verbale des émotions des participants.

Lorsque les étudiants parlaient en japonais, il n'était pas toujours évident de comprendre comment s'exprimaient leurs émotions. Pourtant il nous a semblé qu'elles se manifestaient souvent de manière non verbale à travers des regards, des gestes ou des postures corporelles. De plus, la communication para-verbale des émotions était parfois difficile à observer, bien que de temps en temps, il était possible de noter aussi une manifestation para-verbale à travers les intonations, l'intensité de voix et le débit de paroles des étudiants, ou de quelques mots que nous connaissions tels le « *yosha !* », une interjection qui exprime une manifestation de joie quand une personne accomplit quelque chose de difficile, que l'on peut traduire par « j'ai réussi ! » ou « youpi ! ». En outre, cette communication para-verbale était toujours accompagnée d'une communication non verbale de l'émotion (expression du visage, geste, position du corps, etc.). Des interjections en anglais ont également été prononcées par certains étudiants qui dans le contexte des jeux les employaient pour manifester une joie intense. On peut notamment citer N qui a utilisé des expressions telles que « *yes* » ou « *yeah* » par exemple. Alors, le fait que certains étudiants passent d'une langue à l'autre peut être rattaché à leur fonctionnement translangagier, puisque ces derniers passent d'une langue à une autre pour s'exprimer, notamment quand ils semblent exprimer une émotion très intense.

O2 et N sont les étudiants pour qui nous observons le plus de diversités dans leur expression émotive. Tous deux ayant habité dans un autre pays durant plusieurs années (cf. questionnaires identitaires, annexe 5), nous pensons, en nous basant sur le modèle OCEAN (cf. 2^e partie, 6.2), qu'ils sont davantage extravertis et qu'ils contrôlent moins que leurs camarades leur expression émotive. De plus, O2 et N font preuve d'une grande ouverture, surtout O2, puisqu'ils manifestent le plus d'expressions émotives. D'ailleurs, ces deux étudiants sont ceux qui ont exprimé le plus d'émotions et ce pour chaque catégorie (para-verbal ou non verbal). Il est très probable que leur expérience de vie dans un autre pays (la Malaisie pour O2 et la France pour N) a joué un rôle majeur dans leur comportement. Cependant, il nous fallait continuer

d'investiguer car il nous semblait qu'une différence se faisait dans la manière dont les émotions émergeaient chez ces deux étudiants.

Globalement, mis à part pour N et O2, l'émotion de joie est celle qui s'est presque exclusivement manifestée et nous n'avons pas ou très peu observé d'émotions de surprise ou de frustration chez les autres étudiants, bien que pour le groupe de Paris pendant la S2, nous avons relevé trois surprises chez M lors d'échanges en japonais (une verbale et deux non verbales) et d'O1, nous avons repéré une surprise en para-verbal (français) et une frustration-déception en non verbal (japonais) chez O1.

3.3.2.4. Bilan

En comparant les données des deux tableaux, nous observons une différence importante entre les deux groupes et certains étudiants ont manifesté plus de diversité dans leurs émotions que d'autres, notamment N et O2 qui ont manifesté davantage de surprises ou de frustrations. De plus, alors que pour les étudiants du groupe d'Angers les données restent quasiment identiques (J et O1) ou baissent fortement (O2), elles augmentent fortement pour tous les participants du groupe parisien. Cette différence peut être liée à l'environnement de jeu puisqu'il était différent pour les deux groupes avec des contraintes situationnelles particulières dues aux différentes situations de jeu par exemple, mais aussi aux personnes avec qui les étudiants ont fait équipe (des étudiants apprenant le français pour Angers et des étudiantes françaises pour Paris apprenant le japonais). Il semble que N, O1 et M se sentaient plus à l'aise lors de la S2 avec les étudiantes françaises, alors que ce n'est pas le cas pour le groupe d'Angers qui a joué avec des individus de nationalités différentes (coréens, vietnamiens, saoudiens, etc.). Il est ainsi possible qu'O1 ait ressenti davantage d'anxiété lors des parties avec Angers du fait que les étudiants angevins étaient des personnes apprenant le français comme langue additionnelle. En outre, un enseignant était présent pour chaque groupe, alors que pour celui de Paris, les personnes en France étaient toutes des étudiantes ayant le français comme langue initiale, ce qui représente un type de contrainte situationnelle (cf. 2^e partie, 6.2.4.4). En effet, le fait qu'un enseignant soit présent avec les partenaires angevins a pu freiner les étudiants japonais et les retenir d'exprimer davantage d'émotions.

De plus, comme nous l'avons vu, l'influence sociale peut parfois être très forte sur des individus (cf. 2^e partie, 6.2.4) et certains étudiants ont pu par exemple se soumettre aux décisions proposées par leur partenaire et les laisser diriger la stratégie de l'équipe. Chez O1 par exemple, beaucoup moins d'émotions ont été relevées quand il jouait avec Angers et beaucoup plus avec

Paris lors de la S2, quand il joue avec N. N ayant semblé avoir une confiance en soi très importante (cf. 2^e partie, 3.2.2) et ayant fait preuve d'une grande extraversion (OCEAN), nous pensons que celle-ci a influencé O1 et que celui-ci a en conséquence eu un comportement avec une extraversion plus forte. En effet, N ayant manifesté beaucoup de joie, celle-ci a pu « contaminer » O1, puisque comme nous l'avons expliqué, les émotions sont contagieuses (cf. 2^e partie, 3.2.1). En outre, N a pu souhaiter mettre à l'aise ses camarades, plus ou moins consciemment, et son *CARE* System a pu aider O1 à se sentir en confiance pour interagir et jouer davantage (cf. circuits émotionnels de survie 2^e partie, 7.3).

D'autre part, le comportement d'O2 était différent pendant la S2. Nous nous demandons s'il n'a pas pris conscience de sa forte « participation émotionnelle » de la S1 entre les deux séances de jeu. Comme nous le présentons dans la partie suivante, il est également beaucoup moins intervenu lors de la S2. On peut alors se demander s'il n'a pas voulu laisser plus de place à ses camarades pour s'exprimer. La question peut se poser et il pourrait être important de voir s'il en parlera lors de son entretien individuel d'autoconfrontation.

En outre, même si la majorité des étudiants ont affiché davantage de joie, il ne faut pas oublier que certains sourires ont pu être des marques de politesse (cf. 2^e partie, 3.4.2.4), une forme de soumission ou de conformisme (cf. 2^e partie, 6.2.4) imposé par l'éducation que les étudiants ont reçue (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4.2). Pourtant, N et O2 ayant vécu à l'étranger, ils ont peut-être été moins influencés par ces facteurs, ce qui pourrait expliquer la plus grande diversité émotionnelle dans leurs comportements.

À la suite de cette première observation des émotions et de leur expression, il nous fallait analyser les séances de jeu plus en détail en fonction des types d'échanges qu'ont vécus les étudiants (interventions, émotions, gestes, PNCA). Comparer ces données avec le contenu des interventions des étudiants était essentiel pour comprendre pourquoi certaines personnes ont affiché davantage d'émotions, notamment en japonais. De plus, nous pensions que cette comparaison nous permettrait d'étudier les comportements des joueurs et d'observer dans leurs échanges verbaux des indices qui pourraient nous aider à savoir pourquoi nous avons relevé beaucoup moins d'émotions chez O2 ou une augmentation si importante chez N par exemple.

3.3.3. Les interventions

3.3.3.1. Angers

a. O2

Prop ⁸⁹	Info	Conf	Réf	<i>Jap</i>	<i>Repr</i>	<i>ÉchFR</i>	<i>EchJP</i>	<i>Indic</i>	<i>Réac</i>	Total
25	15	11	15	12	<i>21</i>	<i>36</i>	<i>10</i>	<i>04</i>	<i>10</i>	159
18	07	05	05	22	<i>16</i>	<i>34</i>	<i>06</i>	<i>01</i>	<i>12</i>	126

Tableau 57 : Interventions de O2

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de *Concept*

Séance 1 : 66 avec des grains de contenu et 159 au total

Séance 2 : 35 avec des grains de contenu et 126 au total

Lors des deux séquences de jeu, O2 a fourni une prestation bien au-dessus du niveau attendu (A1+/A2) en échangeant à de nombreuses reprises avec les partenaires angevins ou japonais comme nous pouvons le voir dans les données en italiques du tableau. Cependant, lors de la S2, nous avons relevé près de 25 % d'interventions en moins que lors de la S1. O2 a fait presque un tiers de propositions de réponses en moins, il a donné presque 50 % d'informations et de confirmations en moins et il a répondu « non » à trois fois moins de réponses. Pour ce qui est de ces quatre catégories, qui représentent les ressources réemployées par les étudiants (en gras dans le tableau), il en fait environ deux fois moins. Pour la deuxième partie du tableau, on note qu'il a parlé près de deux fois plus souvent en japonais, a fait environ 25 % moins de reprises (de 21 à 16), a échangé à peu près autant de fois avec les partenaires se trouvant en France (de 36 à 34) et près de deux fois moins avec ses camarades japonais (de 10 à 6), n'a donné qu'une seule indication aux partenaires angevins (contre 4 lors de la S1) et a réagi à peu près autant de fois (de 10 à 12).

⁸⁹ Pour les tableaux individuels des parties 3.3.3 à 3.3.6, les entrées correspondent aux thèmes retenus pour l'analyse de contenu, avec en gras les ressources langagières reprises et en italiques les autres types d'échanges en français (cf. 2.6.3) :

- 1 Proposer une réponse pour essayer de trouver les mots
- 2 Donner une information pour faire deviner les mots
- 3 Confirmer une réponse lorsque les autres joueurs posaient des questions
- 4 Réfuter une réponse lorsque les autres joueurs faisaient des propositions
- 5 Les étudiants parlent en japonais (Pas de relevé de PNCA pour cette catégorie)
- 6 Reprise d'éléments donnés par la France
- 7 Échanges avec les partenaires en France en français
- 8 Échanges au Japon en français
- 9 Indications pour aider les partenaires dans leur recherche des mots et pour comprendre les indices donnés (« presque », « A comme argent »)
- 10 Réaction à des informations données ou à des situations de jeu

Concernant les échanges en dehors du réemploi de ressources, nous pensons qu'il a souhaité faire en sorte que tout le monde se sente à l'aise pendant les échanges (cf. 2^e partie 3.4.2.3) en affichant un comportement de *tatemaie*, c'est-à-dire une attitude sociale « correcte » vis-à-vis des partenaires angevins, et aussi en reprenant de nombreux termes donnés par les Angevins, tels les régulateurs ou *aizuchi* utilisés par les Japonais (cf. 2^e partie, 3.4.2.3) pour maintenir les échanges entre le Japon et la France. De plus, l'augmentation de l'utilisation du japonais s'explique principalement par le fait que les étudiants échangeaient davantage entre eux dans leur langue initiale pour choisir les mots à faire deviner et pour préparer leurs stratégies lors de la S2. O2 a par exemple beaucoup discuté avec son coéquipier, J, afin de mieux organiser leurs tours de jeu.

Concernant O2, nous nous demandons pourquoi il a connu une baisse si importante lors de la S2 dans le nombre total de ses interventions, notamment quand il reprend des ressources. D'un point de vue psychologique, alors qu'O2 semblait présenter une ouverture importante face à la nouveauté (OCEAN), son comportement semble avoir été différent, en restant plus en retrait à certains moments du jeu : soit il a pu se dérouler quelque chose qui l'a influencé, soit ses motivations pouvaient être différentes lors de cette seconde séance de jeu. En outre, il est possible que pendant la S2, O2 ait souhaité laisser plus de place aux autres étudiants, à cause de l'influence sociale, en choisissant de jouer un autre rôle pendant les parties pour moins intervenir et ce, particulièrement dans l'emploi des ressources (cf. 2^e partie, 6.2.4.3). Il est important de noter que nous avons également observé ce comportement chez lui lors de la deuxième séance de jeu entre Japonais présentée dans notre recherche, lors de l'utilisation du jeu *Sandwich* et qu'il était par conséquent essentiel de l'interroger sur ces faits lors d'un entretien individuel.

b. J

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
3	26	4	7	7	0	5	1	2	3	58
8	9	4	4	18	2	4	1	1	2	53

Tableau 58 : Interventions de J

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de Concept

Séance 1 : 40 avec des grains de contenu et 58 au total

Séance 2 : 25 avec des grains de contenu et 53 au total

J a proposé une prestation correspondant au niveau attendu et on peut remarquer que son nombre d'interventions entre les deux séances est presque le même. Concernant ses interventions en français, il réemploie près de deux fois moins de ressources langagières et le nombre de ses autres interventions en français ne varie quasiment pas. La grande différence pour les ressources vient surtout du nombre d'informations qu'il a données pour faire deviner les mots, puisque pour cette catégorie, il en fait presque trois fois moins. Alors qu'il a proposé plus de réponses (de 3 à 8), il a réfuté près de deux fois moins de réponses proposées par les partenaires angevins (de 7 à 4).

Pour ce qui est du japonais, il est intervenu entre deux et trois fois plus, notamment pour discuter de choix stratégiques avec son binôme O2 nous semble-t-il. Il nous fallait vérifier cette observation avec les dires des étudiants lors des entretiens d'autoconfrontation. D'un point de vue psychologique (modèle OCEAN), son comportement a pu être marqué par une grande rigueur dont il a pu faire preuve avec un niveau de contrôle assez élevé, comme cela a déjà été évoqué lors de la séance de test (modèle OCEAN).

c. O1 (Angers)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
1	6	2	×	3	×	1	6	×	×	19
1	2	1	4	11	1	1	3	×	×	24

Tableau 59 : Interventions de O1 (Angers)

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de *Concept*

Séance 1 : 9 avec des grains de contenu et 19 au total

Séance 2 : 8 avec des grains de contenu et 24 au total

O1 a proposé une prestation au-dessous du niveau attendu. Nous avons compté presque le même nombre d'interventions entre les deux séances avec le jeu *Concept*. Deux différences notables viennent des informations qu'il a données (pour les ressources langagières) et du nombre de ses interventions en japonais. Pour le premier thème, il en a fait trois fois moins en S2. Pour l'emploi du japonais cependant, c'est le contraire, puisqu'il compte près de quatre fois plus d'interventions, ce qui représente presque la moitié de son nombre d'interventions lors de cette seconde partie. De plus, il a réalisé deux fois moins d'échanges avec les partenaires présents au Japon (ses camarades, l'enseignant et l'assistant) lors de la S2. Enfin, il n'a donné aucune indication aux partenaires angevins et n'a pas manifesté de réactions d'une séance à l'autre.

Le fait que celui-ci ne soit jamais allé à l'étranger contrairement à ses autres camarades a pu influencer son comportement et il existe peut-être une certaine peur chez lui de communiquer avec les partenaires angevins ou une frustration de ne pas pouvoir le faire correctement. Son extraversion (modèle OCEAN) était assez faible contrairement à ses autres camarades lors des séances avec Angers. Cela se remarque dans le tableau pour les thèmes concernant les échanges avec les partenaires angevins dont les chiffres sont très bas. De plus, il a pu se retrouver sous l'influence sociale du contexte des parties, avec une forme de soumission (cf. 2^e partie, 6.2.4.2) puisqu'il a paru rester en retrait, lors de la S1 par exemple où il jouait avec O2, son coéquipier qui intervenait beaucoup. Ainsi, en restant en retrait, il a pu laisser parler et jouer O2 davantage, ce dernier comptabilisant de nombreuses interventions. De plus, cela pourrait avoir été renforcé par le fait qu'il était assis à l'une des extrémités de la table.

3.3.3.2. Paris

d. O1 (Paris)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
6	4	5	4	4	×	7	1	1	×	32
5	11	3	7	26	1	6	1	1	1	62

Tableau 60 : Interventions de O1 (Paris)

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de *Concept*

Séance 1 : 19 avec des grains de contenu et 32 au total

Séance 2 : 26 avec des grains de contenu et 62 au total

D'une séance à l'autre, O1 multiplie presque par deux son nombre d'interventions, notamment pour les ressources réemployées. Concernant ces dernières, on note de légères diminutions pour les propositions et les confirmations, mais on observe au contraire une augmentation pour les réfutations et surtout pour les informations. Pour les autres types d'interventions en français, il n'y a pas d'évolution notable. La plus forte augmentation est observable lorsqu'O1 parle en japonais (de 4 à 26), plus de six fois plus lors de la S2. Globalement il intervient plus quand il est avec le groupe de Paris et ce pour les deux séances :

- Angers : S1 19 / S2 24
- Paris : S1 32 / S2 62

Le fait qu'O1 intervienne davantage avec le groupe de Paris peut s'expliquer puisqu'il était plus détendu avec le groupe de Paris et qu'il a pu être davantage stressé pendant la S1 avec Angers, puisque c'était sa première séance de jeu avec les partenaires se situant en France. Par

conséquent, avec Paris, son ouverture et son extraversion (modèle OCEAN) se situaient à des niveaux plus élevés, ce qui pourrait expliquer sa participation plus active. Cependant, les deux séances de Paris ayant eu lieu entre celles d'Angers, il est surprenant de voir qu'il fait plus de deux fois moins d'interventions lors de la dernière séance avec Angers. Ainsi, l'environnement dans lequel se sont déroulées les parties a pu influencer socialement ses prestations (cf. 2^e partie, 6.2.4) puisqu'il paraissait peu soumis aux éventuelles contraintes situationnelles (jouer avec de nouvelles personnes par exemple). De plus, ce dernier n'ayant jamais voyagé à l'étranger (cf. fiche identitaire, annexe 5 O1 et 2.3.2.2, tableau 6), nous nous demandons s'il ne se sentait pas moins à l'aise que ses autres camarades qui ont tous vécu différentes expériences dans d'autres pays.

Il fallait ensuite vérifier si cela était notable également pour l'expression de ses émotions et leur intensité, la réalisation de ses gestes et les PNCA qu'il a pu faire.

e. N

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
8	3	2	8	12	×	17	3	1	3	57
14	7	2	9	32	4	11	7	2	17	105

Tableau 61 : Interventions de N

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de *Concept*

Séance 1 : 21 avec des grains de contenu et 57 au total

Séance 2 : 32 avec des grains de contenu et 105 au total

N a presque multiplié par deux son nombre d'interventions total, avec un tiers de plus pour les ressources réemployées. De plus, lors de la S2, il a cumulé autant d'interventions en japonais que pour l'ensemble des ressources ou grains de contenu qu'il a repris, soit 32 de chaque. Pour le réemploi des ressources par exemple, il a fait presque deux fois plus d'interventions pour les thèmes « propositions » et « informations ». En outre, les catégories « japonais » et « réactions » représentaient près de la moitié du total de ses interventions lors de la S2 avec les partenaires parisiennes. Il s'est d'ailleurs exprimé trois fois plus en japonais pendant la S2 (la plus forte hausse toutes catégories confondues). Qui plus est, il a produit un peu moins d'échanges avec les partenaires parisiennes, plus d'échanges en français avec les partenaires étant au Japon et presque six fois plus de réactions.

Globalement, il est l'étudiant qui est le plus intervenu avec le groupe de Paris (le deuxième au total si on compare également avec le groupe d'Angers) et d'un point de vue psychologique

(modèle OCEAN), N a montré des hauts degrés d'ouverture et d'amabilité, comme nous pouvons le lire dans le tableau avec les nombreux échanges qu'il a eus avec les Parisiennes, mais aussi avec les Japonais lors de la S2 et une participation importante dans le fonctionnement du jeu avec un grand nombre d'intervention dans le réemploi de ressources.

f. M

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
15	8	4	6	3	1	6	1	×	×	44
13	8	3	10	8	2	11	2	1	1	59

Tableau 62 : Interventions de M

Comparaison du nombre d'interventions lors des deux parties de *Concept*

Séance 1 : 33 avec des grains de contenu et 44 au total

Séance 2 : 34 avec des grains de contenu et 59 au total

Entre les deux séances, le nombre d'interventions de M a augmenté d'environ 25 %. Globalement, plus de la moitié des interventions de M sont liées à des ressources réemployées. Cependant, il y a peu de changements entre la S1 et la S2 pour ces ressources, sauf pour la catégorie « réfutation » pour laquelle elle a fait presque deux fois plus d'interventions. De plus, les changements pour les autres thèmes étaient peu nombreux, sauf pour les deux augmentations nettes dans ses échanges en japonais et avec les partenaires parisiennes (environ deux fois plus pour chacune de ces catégories). Concernant ses échanges avec les Parisiennes par exemple, elle a demandé à plusieurs reprises de confirmer des informations transmises par ces dernières lors de la S2, telle que la couleur d'un pion ou d'un jeton à trois reprises.

Si nous nous référons au modèle OCEAN, le fait que les interventions de M concernent davantage le réemploi de ressources pourrait être la marque d'un contrôle élevé et d'une rigueur qu'elle a pu s'imposer pour pratiquer le français ou une marque de conformisme pour garder son rôle social d'étudiant (cf. 2^e partie, 6.2.4). De plus, en doublant son nombre d'interventions en français lors des échanges hors ressources, il est possible que M se soit sentie plus à l'aise pour participer et échanger plus fréquemment et ainsi cela pouvait être la marque d'une ouverture un peu plus importante lors de la S2 (modèle OCEAN).

3.3.3.3. Analyse comparative

Pour avoir une vision globale des données, nous proposons le schéma suivant qui présente le nombre d'interventions des étudiants par séance⁹⁰.

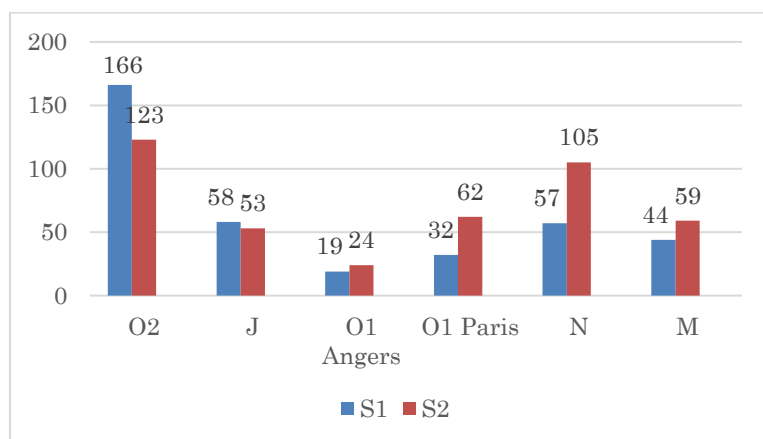


Figure 8 : Nombre d'interventions par séance

Dans le tableau suivant, nous avons noté les différences apparues lors de la S2 pour chaque groupe.

Angers	Paris
O2 et J : baisse de près de 50 % dans le réemploi des ressources langagières	O1 et N : près de deux fois plus d'interventions
J : cinq occurrences de moins	O1 : près d'un tiers de plus pour la reprise de ressources langagières
O2 : la plus forte baisse, près de 25 % de moins	N : près de 50 % de plus pour la reprise de ressources langagières
O1 : bien qu'il parle un peu plus, il produit une intervention de moins pour les ressources reprises	M : augmentation de près de 25 % du nombre d'intervention dont une occurrence de plus pour la reprise de ressources langagières

Tableau 63 : Différences entre étudiants

Sur la figure 13, nous pouvons voir qu'un étudiant se démarque très largement des autres : O2. Ce dernier comptabilise au total presque deux fois plus d'interventions que le suivant (N). De plus, O1 n'intervient pas autant selon qu'il est avec le groupe de Paris ou d'Angers et il est le seul du groupe d'Angers à parler plus lors de la S2, bien qu'il y ait peu de différences. Il intervient également davantage avec celui de Paris, tout comme N et M et la différence est ici beaucoup plus importante pour ces trois étudiants.

Si nous comparons ces données avec celles des autres étudiants, il y a globalement peu de changements pour O1 (Angers), J et M. N quant à lui connaît la plus forte progression et O2 la régression la plus importante. Il nous a semblé que la différence d'environnement proposé (avec

⁹⁰ Rappel : O2 est l'étudiant qui a séjourné 5 ans en Malaisie et qui était dans le groupe d'Angers. O1 est l'étudiant qui n'est jamais sorti du Japon et qui a participé aux quatre séances avec la France.

Angers ou Paris) a joué un rôle essentiel pour les étudiants, notamment pour N et O2 qui semblaient plus ouverts culturellement, sans doute grâce à leurs séjours à l'étranger (cf. 2.3.2.2, tableau 7 pour O2 et 2.4.6, tableau 13 pour N), tout comme J, peut-être grâce à son étude de nombreuses langues additionnelles (cf. 2.4.6 tableau 14). Pour Angers par exemple, un enseignant, Yves Loiseau, était présent avec les étudiants alors que le groupe de Paris n'était constitué que d'étudiantes. Il est alors possible que cela ait constitué une contrainte situationnelle pour certains Japonais et les aient amenés à jouer des rôles socialement différents (cf. 2^e partie, 6.2.4.3 et 6.2.4.4), ce qui a pu influencer le nombre de prises de parole plus ou moins important des individus. En outre, les Japonais ont pu changer de comportement en se retrouvant face à un enseignant avec un niveau hiérarchique supérieur à celui d'un étudiant (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1). Ainsi, certains Japonais qui ont joué avec le groupe angevin (notamment O1), ont pu moins intervenir puisqu'ils ne connaissaient pas l'enseignant angevin, ont montré une ouverture moins importante (modèle OCEAN) et sont restés davantage en retrait. De plus, le fait que deux nouvelles étudiantes aient rejoint les Angevins lors de la S2 a également pu déstabiliser les Japonais, ce qui ajoute de nouvelles contraintes situationnelles. Au contraire, lors de la S2 avec Paris, nous pensons que certains étudiants (N et O1 par exemple) sont plus intervenus car ils étaient plus à l'aise avec les partenaires françaises et ont manifesté une ouverture beaucoup plus importante.

Dans les figures ci-dessous, les interventions des étudiants ont été réparties en regroupant les thèmes du classement des contenus (cf. 2.6.3) selon trois catégories :

- les interventions liées au réemploi des ressources/grains de contenu (thèmes 1 à 4),
- celles en japonais (thème 5),
- les autres types d'interventions en français (regroupant les thèmes 6 à 10 de notre classification).

Il était essentiel de réaliser ces figures pour mieux examiner les types d'interventions des étudiants et pour observer quand ils parlaient le plus. Cette classification a été réalisée pour étudier d'éventuelles constantes ou variables dans les comportements des étudiants.

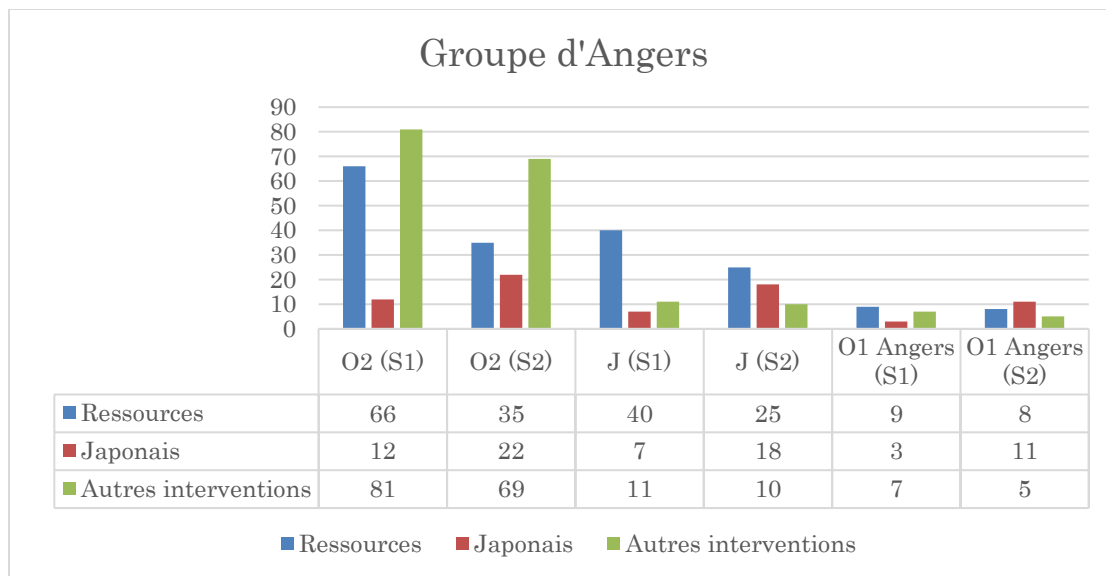


Figure 9 : Types d'interventions (Angers)

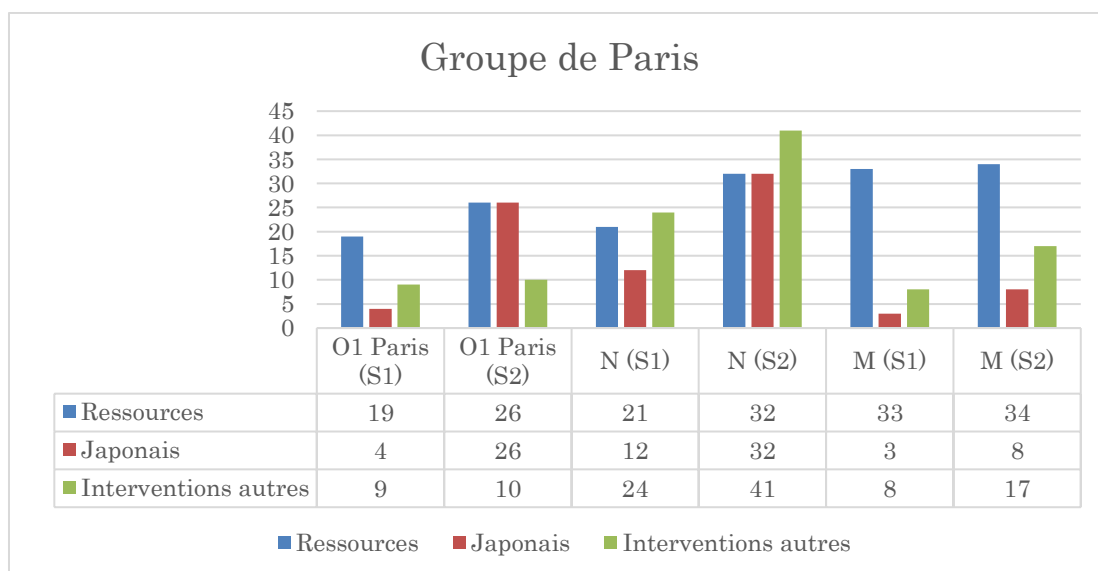


Figure 10 : Types d'interventions (Paris)

Bien qu'il parle moins en français lors de la S2, O2 utilise davantage le japonais comme tous ses camarades et il échange beaucoup avec les partenaires français (comme N et M mais dans une moindre mesure), ce qui pourrait indiquer qu'il cherchait à faire en sorte que les échanges perdurent entre tous les joueurs et que le jeu avance en conservant une certaine harmonie dans l'organisation des parties. Il peut alors s'agir ici d'une culpabilité systémique (cf. 2^e partie, 6.2.2). Cela se remarque car O2 intervient davantage que ses camarades (des deux groupes) quand il échange avec les partenaires angevins (S1 et S2) et il semble vouloir que tout le monde

comprene bien les informations transmises en demandant de répéter ou en répétant certains éléments :

- Yves : « Concept jaune. »
- O2 : « Jaune. Oui. »

De plus, il faisait également des remarques sur les mots à trouver pendant les parties : « C'est difficile », « c'est très facile » (cf. annexe 11 O2).

J et M quant à eux ont paru plus rigoureux et organisés (modèle OCEAN) que certains camarades (cf. annexe 11 J et M), puisqu'ils semblent être restés dans une posture davantage scolaire que les autres Japonais. Cela s'observe notamment par le fait qu'ils sont beaucoup plus intervenus pour réemployer des ressources liées au jeu et qu'ils ont moins échangé avec les partenaires se trouvant en France, bien que M ait davantage fait preuve d'extraversion (modèle OCEAN) en parlant plus avec les Parisiennes en S2.

Concernant le réemploi des ressources langagières, M était, après O2, l'étudiante qui en a utilisé le plus. Elle a semblé faire preuve d'une certaine rigueur dans son comportement lorsqu'elle intervenait, ce qui montrait un niveau de contrôle assez élevé d'un point de vue psychologique (modèle OCEAN). De plus, bien qu'elle ait été la seule femme du groupe, elle n'a pas semblé souffrir d'une quelconque pression sociale qui peut être très forte dans les environnements culturels japonais pour les femmes (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1) et elle n'a pas semblé devoir se plier à un quelconque conformisme (cf. 2^e partie, 6.2.4.1) en n'hésitant pas, parfois, à s'imposer devant ses camarades quand elle souhaitait intervenir afin de donner des propositions de réponse.

Pour ce qui est de l'emploi du japonais, tous les étudiants l'ont davantage utilisé lors de la S2, la plupart du temps avant de commencer à faire deviner des mots, dans le but de choisir l'expression à trouver et la stratégie des explications (quel pion placer et sur quelle case, dans quel ordre, etc.). Dans cette catégorie, ce sont N et O1 qui ont le plus utilisé la langue japonaise lors de la S2 et puisqu'ils jouaient dans la même équipe, nous pensons qu'ils avaient une extraversion beaucoup plus importante quand ils évoluaient ensemble (modèle OCEAN) et ils semblaient prendre du plaisir, ce qui a pu les aider à parler davantage entre eux. M quant à elle est celle qui a le moins utilisé la langue nipponne, huit fois en S2 par exemple dont les détails apparaissent dans le tableau suivant :

Pour reprendre une information donnée par les Françaises et pour poser un pion	Une fois
Avec N qui semble lui expliquer quelque chose lors de la première discussion	Deux fois
Quand elle parle avec tous ses camarades japonais	Deux fois
Pour exprimer une émotion de surprise	Une fois
Avec les membres de son équipe pour le choix des mots ou pour discuter de stratégies de jeu	Deux fois

Tableau 64 : Utilisation du japonais chez M

Comme nous l'observons, ses interventions étaient peu nombreuses et leur type était très varié. Par conséquent, c'était peut-être un choix de sa part de ne pas trop utiliser le japonais dans le but de pratiquer davantage le français. D'après sa fiche identitaire (cf. 2.3.2.2, tableau 5 et annexe 5 M), elle souhaitait rédiger son mémoire de fin d'études en français. Il est alors possible que celle-ci se soit fixé des objectifs élevés pour atteindre son but, ce qui serait un indice d'une autodiscipline assez importante de sa part et donc d'un niveau de contrôle très élevé pour s'obliger à utiliser le français (modèle OCEAN).

O1 ayant participé à toutes les séances, il était essentiel de comparer ses données de manière plus individuelle et nous avons observé que son comportement était différent entre les séances avec Angers et Paris, notamment lors de la S2 parisienne comme nous venons de le dire. Nous proposons donc le tableau suivant pour souligner ces variations :

Nombre d'interventions total d'O1 selon les séances (ordre chronologique)	S1 Angers : 19	S1 Paris : 32	S2 Paris : 62	S2 Angers : 24
--	----------------	---------------	---------------	----------------

Tableau 65 : Interventions totales de O1 par séance

D'après nous, ces différences de données étaient sans doute liées au fait que O1 nous a semblé manifester davantage d'ouverture (modèle OCEAN) lorsqu'il jouait avec Paris, ce qui se voyait sur les vidéos parce qu'il intervenait plus, alors qu'avec le groupe d'Angers il restait un peu en retrait ou était plus calme (moins d'ouverture et moins d'amabilité selon le modèle OCEAN). La différence la plus notable par exemple est celle de ses interventions en japonais. En reprenant l'ordre des séances Angers-Paris-Paris-Angers, nous avons observé dans les figures 14 et 15 que la situation n'évolue que très peu pour le japonais entre les deux premières, que ses données sont multipliées par plus de six pendant la S1 avec Paris pour être divisées par deux environ lors de la dernière séance avec Angers. Il est possible que celui-ci ait un degré d'extraversion plus faible que ses camarades (modèle OCEAN) selon les personnes (étudiants japonais ou partenaires en France) avec qui il a joué, ce qui l'amènerait à afficher un rôle social différent

en fonction des contraintes situationnelles dans lesquelles il pense se situer (cf. 2^e partie, 6.2.4). De plus, dans l'environnement de jeu avec Angers par exemple, O1 a pu ressentir une certaine pression sociale qui le faisait hésiter à participer, alors que dans le contexte parisien, il avait davantage confiance en lui et a plus pris la parole, notamment en S2. En outre, son comportement n'était pas lié au fait que d'autres joueurs japonais parlaient plus que lui, comme O2 ou N avec qui il a fait équipe, mais davantage à la personnalité de ces deux étudiants. Il semblait par exemple plus soumis (cf. 2^e partie, 6.2.4.2) et en retrait avec O2 alors qu'il échangeait beaucoup avec N. D'autre part, son retrait pouvait également être dû au fait que contrairement à ses camarades, O1 ayant été confronté à moins d'environnements culturels étrangers qu'O2 et N (cf. 2.3.2.2 et 2.4.6) cela a pu entraîner chez lui un certain manque de confiance en soi, surtout lors des premières rencontres avec chaque groupe. Au contraire, N et O2 ont montré une ouverture plus élevée que tous leurs camarades (modèle OCEAN) et ils semblaient être moins freinés par l'influence sociale japonaise (hiérarchie, harmonie du groupe, cf. 1^{ère} partie 3.2), comme le fait de se conformer au comportement des autres (cf. 2^e partie, 6.2.4.1). J quant à lui paraissait plus rigoureux et plus organisé que ses camarades.

Contrairement à certains camarades, N montrait dans son comportement des indices d'ouverture, d'extraversion et d'amabilité très élevés (modèle OCEAN) lors de chaque séance (test, S1 et S2). De plus, tout comme O2, il n'a pas semblé subir de pression sociale ou ressentir de l'anxiété et de la peur quand il prenait la parole d'après le nombre élevé de ses interventions. Cependant, ce n'était pas le cas pour O1, et ce particulièrement quand il jouait avec Angers. Le comportement très ouvert et extraverti de N a même semblé aider O1 à intervenir davantage lors de la S2 avec Paris quand ils étaient dans la même équipe.

Concernant leur investissement dans le jeu, le fait par exemple que N et O1 aient beaucoup échangé en japonais quand ils ont fait équipe, nous apparaît comme une preuve que ces étudiants étaient passés du rôle d'un étudiant réemployant des ressources données pour pratiquer le jeu (rôle scolaire) à celui d'un véritable joueur. En effet, en observant leur comportement, ils paraissaient complètement pris par le jeu car ils discutaient davantage pour se préparer et s'organiser. De plus, même si N a moins échangé avec les partenaires françaises lors de la S2, il a beaucoup plus réagi (thème réaction) avec un nombre d'occurrences multiplié par plus de trois (cf. 3.3.3.2, tableau 60). La majorité de ses réactions ont émergé quand les Françaises trouvaient les mots qu'il faisait deviner ou quand ses camarades trouvaient les mots qu'elles leur avaient expliqués. Ceci confirme également des degrés d'ouverture et d'amabilité

de N plus élevés que chez ses camarades. Cependant, il était nécessaire de poursuivre les observations et l'analyse pour confirmer ou non cette hypothèse en se concentrant sur les données concernant ses émotions, ses gestes, ses PNCA.

Globalement, nous avons relevé que chaque étudiant japonais avait un comportement assez différent des autres pendant les jeux mais aussi en fonction des environnements dans lesquels ils se situaient. En suivant le modèle OCEAN et en se basant sur l'influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2), il est remarquable de voir que tous les étudiants étaient coopératifs et montraient pour la plupart un niveau élevé d'amabilité ou d'ouverture, même si O1 semblait rester plus en retrait (notamment avec Angers). De plus, O2 et N ont montré un haut degré d'ouverture et une amabilité importante, ne paraissant pas subir le poids du conformisme ou de contraintes situationnelles, alors que M et J ont affiché davantage de rigueur et d'autodiscipline dans leurs interventions.

Du point de vue de l'extraversion, nous avons noté des différences en observant la quantité de leurs interventions, cependant, pour confirmer les premières observations et analyses, il était alors important d'étudier les comportements émotionnels des étudiants, puisque ceux-ci étaient au cœur de notre recherche.

3.3.4. Les émotions apparentes

3.3.4.1. Angers

a. O2

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
14/0/0	5/0/0	10/1/0	10/0/0	4/0/1	7/1/0	19/2/0	4/0/0	3/0/0	10/2/3	86/6/4
5/0/0	1/0/0	5/0/0	2/0/0	12/0/0	1/1/0	10/0/0	1/0/0	0/0/0	6/5/0	43/6/0

Tableau 66 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 40 avec des grains de contenu et 96 au total

Séance 2 : 13 avec des grains de contenu et 49 au total

Tout comme pour l'évolution de son nombre d'interventions entre la S1 et la S2, et si nous regardons le tableau, le nombre d'émotions exprimées par O2 lors des deux séances a fortement diminué, soit presque deux fois moins. Pendant la S2, autant d'expressions de surprise ont été relevées que pendant la S1. De plus, au cours de la S2, nous avons remarqué une absence de manifestation de frustration ou de déception, alors que quatre avaient été observées lors de la S1. Quant au nombre d'expressions de joie, il a diminué de 50 %. Cette baisse est davantage

notable dans la reprise de ressources langagières, avec trois fois moins d'émotions observées, ce qui représente les deux tiers de la diminution totale du nombre d'émotions.

Lors de la S1, la culpabilité systémique qui apparaissait lors de ses interventions a également été observée dans la manifestation de ses émotions. En effet, il nous semble que le nombre élevé d'émotions que nous avons relevé chez lui lors de la S1 confirme sa volonté que tous les Angevins participent et avancent dans le jeu puisque nous les avons observées presque exclusivement lors de ses échanges avec eux. De plus, il peut s'agir d'une volonté chez lui de placer les partenaires angevins dans de bonnes dispositions émotives pour jouer (cf. 2^e partie, 3.4.2.3 et *CARE System*, 7.3), ce qui pourrait également s'expliquer par le plus grand nombre d'émotions de joie observées chez lui. En outre, certains de ses sourires étaient peu intenses quand il échangeait avec les partenaires qui étaient en France et nous pensons qu'O2 a pu ressentir une autre émotion que la joie (cf. 2^e partie, 3.4.2.4). Il a ainsi pu manifester une expression de *tatemaie*, « attitude "socialement correcte" donc formelle » (Sourisseau, 2003, p. 91), sans doute toujours dans le but de mettre à leur aise les partenaires de jeu (cf. 2^e partie, 3.4.2.3).

Cependant, nous avons noté une baisse dans son nombre d'émotions lors de la S2, comme c'était le cas pour ses interventions. Ainsi, son comportement nous a paru émotionnellement moins intense. Par exemple, le rapport entre ses interventions et les émotions observées évolue et il passe de 66 pour 39 émotions contre 35 pour 13 pendant la S2. Ces données nous semblaient essentielles puisque son degré d'amabilité avait l'air un peu plus faible lors de la S2 (modèle OCEAN). Il était alors intéressant de comprendre ces variations, notamment concernant l'expression de la joie chez O2, car il en a affiché près de deux fois moins alors que nous avons relevé autant de surprise entre les deux parties. De plus, il n'a pas affiché de déception ou de frustration lors de la S2 contre quatre lors de la S1 et il a manifesté beaucoup moins d'émotions quand il parlait avec les partenaires angevins. Par conséquent, lors des échanges de la S2, nous pensons qu'O2 aurait davantage souhaité laisser ses camarades intervenir tout en s'assurant d'une certaine harmonie dans le jeu en voulant placer ses camarades dans de meilleures dispositions émotives pour jouer (cf. 2^e partie 3.4.2.3). En outre, certaines émotions semblaient quelque peu forcées sur le visage d'O2, avec des réactions parfois exagérées (cf. l'expression des émotions, 2^e partie, 6.1 et 3.4.2.4), ce qui pourrait être lié à sa culpabilité systémique.

Il fallait alors continuer d'observer ses autres données et l'interroger lors de l'entretien d'autoconfrontation pour en savoir plus et pour le confronter à ces différences de comportement lors des deux parties de *Concept*.

b. J

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
1/0/0	2/0/0	4/0/0	4/0/0	1/0/0	0/0/0	1/0/0	0/0/0	1/0/0	0/0/0	14/0/0
0/0/0	0/0/0	3/0/0	0/0/0	9/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	1/0/0	1/0/0	14/0/0

Tableau 67 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 11 avec des grains de contenu et 14 au total

Séance 2 : 3 avec des grains de contenu et 14 au total

Nous avons relevé autant d'émotions chez J lors des deux parties de *Concept*. De plus, nous n'avons observé que de la joie et près de quatre fois moins d'émotions pour le réemploi des ressources. En outre, quand il s'est exprimé en japonais, il est passé d'une seule émotion à neuf, alors que pour les autres catégories dans lesquelles il s'est exprimé en français, il y a très peu de différences (une émotion de plus lors de la S2) et il comptabilisait déjà peu d'interventions pour ces thèmes. Il se pourrait qu'il ait montré davantage d'ouverture lors de la S2 quand il parlait japonais avec ses camarades, notamment O2, puisqu'il a manifesté beaucoup plus d'émotions. Cependant, J semble avoir montré un grand contrôle et une extraversion plus faible que certains de ses camarades (modèle OCEAN), ce qui concernerait l'influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2.4) et pourrait expliquer une forme de conformisme chez lui pour ne pas se mettre trop en avant vis-à-vis de ses camarades, en se retenant d'afficher certaines de ses émotions pour conserver l'harmonie du groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2). D'autre part, cet étudiant avait un niveau supérieur en français à ses camarades (au-dessus du A2 alors que ses camarades étaient plutôt autour de ce niveau). Il a ainsi pu souhaiter se mettre en retrait pour ne pas gêner les autres Japonais et ne pas afficher ses véritables compétences, ce qui correspondrait au besoin des Japonais de préserver cette harmonie (cf. 2^e partie, 3.4.2).

Pour ce qui est de la joie, nous nous sommes demandé ce qu'avait réellement ressenti J. Ce dernier a ri quatre fois lors de la S1 et cinq fois lors de la S2. Cependant, ses rires étaient un peu plus intenses lors de la première et ils l'étaient assez peu lors de la seconde. J serait alors un étudiant cherchant à contrôler sa progression et sa langue avec une autodiscipline assez élevée (modèle OCEAN), ce qui pourrait l'amener à davantage contrôler ses émotions afin de

se conformer aux normes sociales (cf. 2^e partie, 6.2.4) qui peuvent être très contraignantes au Japon concernant par exemple la place d'un individu dans un groupe (cf. 1^{ère} partie, 3.2.2). D'autre part, ses rires semblaient parfois être des marques de politesse (cf. 2^e partie 3.4.2.4) et il riait souvent en même temps que d'autres personnes. J a par conséquent pu se sentir obligé de rire à certains moments parce que la pression sociale du groupe l'y contraignait, ce qui pourrait aussi être chez lui une marque de conformisme (cf. 2^e partie, 6.2.4.1), un conformisme venant de son éducation (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4.2). Son rire le plus intense par exemple et qui nous a semblé le plus expressif a été exprimé lors de la S1. À ce moment du jeu, J devait faire deviner le mot « arc en ciel » et il a énuméré toutes les couleurs le composant, ce qui l'a fait rire lui et ses camarades d'une manière plus spontanée et intense. Ce mot avait déjà été fait lors de la séance de test, ce qui a pu influencer les étudiants japonais quand ils se sont mis à rire quand J a donné la liste des couleurs de l'arc-en-ciel. Par conséquent, ce rire semblait davantage être lié à la situation de jeu qu'à une forme de politesse de J et il a également contaminé le comportement de ses camarades grâce à la contagion émotionnelle de sa joie (cf. 2^e partie, 3.2.1).

De plus, le fait qu'il ne soit pas émotionnellement plus expressif nous a un peu surpris car d'après son questionnaire identitaire (cf. annexe 5 J) J était la personne du groupe la plus intéressée par l'étude des langues. Nous nous attendions donc à observer plus d'émotions (et d'interventions) lors des jeux.

Ces éléments sont à prendre avec précaution et il nous fallait les confronter aux autres données de J et à ce qu'il a dit lors de son entretien individuel.

c. O1 (Angers)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
0/0/0	0/0/0	3/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	4/0/0	0/0/0	0/0/0	7/0/0
0/0/0	0/0/0	1/0/0	0/0/0	5/0/0	0/0/0	/0/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	6/0/0

Tableau 68 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 3 avec des grains de contenu et 7 au total

Séance 2 : 1 avec des grains de contenu et 6 au total

O1 est l'étudiant pour qui nous avons observé le moins d'émotions parmi les étudiants du groupe d'Angers. Nous n'en avons observé que lorsqu'il a parlé en français lors de la S1 (ressources et échanges avec les acteurs présents au Japon). De plus, peu d'émotions étaient

visibles lors des S1 et S2 dans le réemploi de ressources. Lors de la S1 par exemple, nous avons relevé quatre émotions quand il a échangé en français avec les personnes présentes au Japon, soit plus de la moitié de toutes celles observées. Cependant, lors de la S2, mis à part une émotion qui a émergé lors du réemploi de ressources langagières, toutes les autres ont été relevées quand il est intervenu en japonais. Par conséquent, lors des deux séances, ses émotions sont principalement apparues quand il parlait avec les Japonais ou avec l'enseignant.

Nous nous demandons si O1 n'exprime des émotions qu'avec des personnes qu'il connaît bien, et si cela est lié à sa personnalité, à quelques expériences personnelles ou à un manque de confiance dans ses capacités à parler en français (cf. SEP⁹¹, 2^e partie, 3.2.2.2) et ainsi à une forme de peur de s'exprimer dans cette langue. Lors de la séance de test par exemple, nous avons relevé beaucoup plus d'émotions sur son visage (cf. 3.2.4.3) et il était uniquement entouré de personnes qu'ils connaissaient. De plus, alors qu'il semblait très peu expressif pendant la S1 et la S2, il a eu un rire très long et intense (un peu moins intense lors de la S2) et alors que peu d'émotions se manifestaient chez lui, nous pensons qu'il a pu en masquer certaines, ce qui serait une marque de faible extraversion et de forte négativité (modèle OCEAN). Pourtant, lorsqu'il manifestait ses émotions, O1 semblait montrer une forte extraversion et une intensité élevée dans son comportement.

Cependant, nous ne pouvions affirmer ce point sans regarder et analyser la suite des données le concernant (gestes, PNCA, etc.) et son entretien individuel d'autoconfrontation, afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles nous avons observé peu d'émotions quand il interagissait avec les partenaires angevins. D'autre part, nous avons également pu comparer son comportement en l'observant jouer avec le groupe de Paris (que nous présentons à la suite de cette partie), dans le but d'étudier si le fait d'être face à un public différent (les Angevins ou les Parisiennes) a influencé son investissement dans les jeux, son comportement émotionnel ou son utilisation de la langue française pendant les jeux.

⁹¹ Le sentiment d'efficacité personnelle.

3.3.4.2. Paris

d. O1 (Paris)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
3/1/0	0/0/0	2/0/0	0/0/0	1/0/0	×	0/0/0	0/0/0	1/0/0	×	7/1/0
3/0/0	0/0/0	3/0/0	3/0/0	18/0/1	0/0/0	0/0/0	1/0/0	1/0/0	0/1/0	29/1/1

Tableau 69 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 6 avec des grains de contenu et 8 au total

Séance 2 : 9 avec des grains de contenu et 31 au total

Nous avons observé chez O1 près de quatre fois plus de joie lors de la S2. De plus, nous avons observé des émotions quand il a confirmé ou refusé une réponse des Françaises, ce qu'il ne faisait pas en S1. Alors que la majeure partie de ses émotions s'exprimait dans le réemploi des ressources au cours de la S1, il en a exprimé beaucoup plus quand il parlait japonais lors de la S2, soit la catégorie avec la plus forte augmentation.

Concernant l'intensité de ses rires, il a produit deux rires lors la S1 et quatre pour la S2 et nous avons noté une différence d'intensité avec des rires plus longs et plus intenses lors de la S2 avec Paris. Lors de celle-ci, mis à part un rire, tous les autres étaient intenses. Ainsi, il nous a semblé qu'il intervient davantage et que ces rires sont sincères, qu'ils ne sont pas contrôlés. En outre, pendant la S2, ses rires émergeaient quand O1 parlait en japonais avec N pour proposer une réponse, pour choisir un mot à faire deviner et aussi lorsque les Parisiennes ont donné une bonne réponse après avoir fait une grande proposition de choix (pour trouver le mot « guillotine »). Ces rires intenses se produisaient tous dans des situations de jeu et non lors de l'utilisation de la langue française. Il était donc beaucoup plus pris dans le jeu lors de la S2 avec Paris. Globalement, son comportement pendant la S2 était très différent des autres séances (avec Angers par exemple) et il semblait beaucoup moins se retenir de participer et d'échanger avec ses camarades japonais notamment, ce qui s'est traduit aussi par un plus grand nombre d'émotions observées mais aussi davantage d'interventions comme nous l'avons vu précédemment. Par conséquent, O1 a montré des degrés d'ouverture, d'amabilité et d'extraversion très élevés quand il a joué avec N lors de la S2 (Modèle OCEAN). De plus, la présence de N et les échanges qu'O1 a eus avec lui ont influencé son comportement puisqu'il semblait moins soumis à l'influence sociale de l'environnement dans lequel il se trouvait (cf. 2^e partie 6.2.4). Ainsi, il s'est investi davantage dans le jeu pendant la S2 en prenant plus de plaisir que lors des autres séances, ce que nous avons noté avec le grand nombre d'expressions

de joie que nous avons observées sur son visage quand il parlait en japonais, mais aussi quand il échangeait avec les Parisiennes en réemployant des ressources.

e. N

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
4/0/1	1/0/1	2/2/0	5/0/0	7/0/0	×	6/0/1	0/0/0	1/0/0	3/0/0	29/2/3
7/0/2	3/1/0	2/1/0	9/0/0	23/1/0	1/0/0	4/0/0	2/0/0	4/0/0	11/5/5	66/8/7

Tableau 70 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 16 avec des grains de contenu et 34 au total

Séance 2 : 25 avec des grains de contenu et 81 au total

Pour N, nous avons relevé plus de deux fois plus d'émotions lors de la S2 et la majeure partie de ses émotions étaient de la joie, même si nous avons également noté une augmentation en ce qui concerne la surprise et la déception ou la frustration. De plus, nous avons aussi remarqué un peu plus d'émotions avec la reprise de ressources langagières, principalement de la joie. En outre, la plus forte augmentation concernait les émotions relevées quand il est intervenu en japonais (près de trois fois plus) et quand il réagissait à des choses dites par les Françaises (environ sept fois plus). D'ailleurs, il est intéressant de noter que pour ces réactions, cinq expressions de surprise et cinq expressions de déception et de frustration ont été observées dans ses réactions, soit le deuxième plus grand total de ses émotions pour une seule catégorie (après celle du japonais pendant la S2). En outre, ses frustrations semblaient positives, puisque bien qu'il ait paru frustré, cette émotion disparaissait rapidement pour laisser la place à de la joie avec des sourires qui nous ont semblé très intenses, lors d'interventions du type : « je n'ai pas trouvé, dommage, mais ce n'est pas grave ».

Cela confirme alors le fait que N était pris par le jeu et était totalement investi dans les parties, parce qu'il avait un degré d'amabilité et d'extraversion très haut (modèle OCEAN), une extraversion dont le niveau augmente encore lors de la S2 étant donné que ce dernier exprime certes beaucoup plus de joie, mais aussi de la surprise et de la déception à de nombreuses reprises. Pour les manifestations de joie observées chez N, nous avons par exemple remarqué une expression de ses rires très intense, particulièrement lors de la S2, puisqu'il a ri onze fois lors de celle-ci, dont huit fois de manière très intense, alors qu'il n'a ri que deux fois lors de la S1, avec des rires courts et peu intenses. En outre, ces huit rires se sont toujours produits dans des phases de jeu, dont six lorsqu'il devait faire deviner le mot « guillotine » avec O1 (avec qui

il semblait très complice). D'ailleurs, nous avons également relevé parmi ces six rires une explosion de rire. Cela confirme bien une grande extraversion chez N qui ne semble pas se retenir dans l'expression de ses émotions, contrairement à ce que nous avons expliqué dans notre partie théorique sur l'harmonie émotive au Japon (cf. 2^e partie, 3.4.2), mais cela peut s'expliquer par le fait que chaque apprenant est un individu particulier, avec une personnalité propre qui va évoluer dans ses environnements et vivre ses différentes expériences de manière personnelle (cf. 2^e partie, 4.1). De plus, étant donné que N semblait encore davantage ouvert et extraverti lors de la S2, nous pensons que le fait qu'il connaissait plus l'environnement des partenaires de jeu parisiennes a favorisé son investissement puisque N a vécu en France à Paris (cf. fiche identitaire, annexe 5 N et 2.4.6). Par conséquent, il a pu se sentir comme appartenant au même groupe que les étudiantes parisiennes (cf. le *uchi*, 1^{ère} partie, 3.2.4) ce qui l'a amené à davantage communiquer ses émotions avec les Françaises, ou à interagir avec elles. N a ainsi pu se sentir en confiance dans cet environnement de jeu, ce qui l'aurait aidé à avoir un *SEEKING* System et un *PLAY* System efficaces (cf. 2^e partie, 7.3), ce qui expliquerait sa forte extraversion et sa manifestation élevée d'émotions.

D'autre part, nous avons noté que les deux augmentations pour les interventions de N (japonais et réactions) se sont produites également dans les mêmes thèmes pour les émotions. Nous pouvons alors nous demander quels facteurs ou éléments déclenchent ceci quand il parle en japonais ou quand il a diverses réactions. Il est possible que cela soit lié à ses motivations personnelles. Dans son questionnaire identitaire (cf. annexe 5 N), il avait en effet exprimé le souhait d'apprendre le français pour retourner en France seul (sans sa famille avec laquelle il avait habité à Paris pendant trois ans). Ainsi, comme il a habité à Paris et qu'il a joué avec des Françaises étudiant dans cette ville, il était davantage motivé à échanger avec elles, il n'a pas semblé subir de pression liée aux environnements socioculturels japonais (cf. 1^{ère} partie 3.2 et 2^e partie 3.4), ou à l'influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2.4) des contextes de jeu, d'où une plus grande implication dans les jeux. Cependant, nous pensons également que jouer à ce jeu l'a conduit à davantage extérioriser sa personnalité et ses émotions, puisque pratiquer le français avec un jeu amène une dédramatisation des échanges, entrave moins la communication et aide à renforcer la confiance en soi (cf. 2^e partie, 7.2.3).

N a ainsi semblé être pris dans le jeu et cela a également pu l'encourager à exprimer plus d'émotions (cf. 2^e partie 7.2.3), mais, pour confirmer ces hypothèses, il nous fallait continuer d'étudier les autres données et l'entretien d'autoconfrontation de N.

f. M

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
3/0/0	0/0/0	3/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	3/0/0	0/0/0	×	×	9/0/0
4/0/0	0/0/0	3/0/0	4/0/0	1/2/0	1/0/0	1/0/0	1/0/0	1/0/0	×	16/2/0

Tableau 71 : Émotions observées lors des deux séances de Concept (Joie/surprise/déception-frustration)

Séance 1 : 6 avec des grains de contenu et 9 au total

Séance 2 : 11 avec des grains de contenu et 18 au total

Lors de la S1, M a exprimé peu d'émotions. De plus, même si nous en avons observés deux fois plus pendant la S2, le nombre total reste peu élevé. Ainsi, cela pourrait être lié au fait qu'elle était la seule femme du groupe et qu'elle ait dû se conformer à ce rôle social (cf. 2^e partie, 6.2.4.1 et 6.2.4.3) parmi ses camarades japonais, celui d'une femme dans une société où la place des femmes est généralement moins importante que celle des hommes (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1). Ceci a alors pu la restreindre à exprimer davantage ses émotions lors de la S1, bien que pendant la S2, comme elle a manifesté davantage d'émotions, nous pensons qu'elle a pu être un peu plus extravertie puisqu'elle connaissait le contexte des jeux, mais aussi parce qu'elle connaissait un peu plus les étudiantes françaises avec qui elle devait jouer. En outre, son niveau d'ouverture (attitude face à la nouveauté) ou d'extraversion, notamment le plaisir d'être avec les autres, semble avoir atteint des degrés peu élevés sur l'ensemble des séances, même s'ils ont augmenté quelque peu lors de la S2 (modèle OCEAN). Qui plus est, elle n'a manifesté que des émotions de joie pendant la S1 alors que nous avons relevé de la surprise lors de la S2 quand elle a utilisé le japonais. En outre, la majeure partie de ses émotions était concentrée dans la catégorie des ressources réemployées (S1), dans ses échanges avec les Françaises (S1) ou avec la langue japonaise (S2) et nous avons relevé peu d'émotions dans ses échanges plus informels quand elle parlait français lors de la S2. Concernant l'intensité des rires de M, elle était plus forte lors de la S1. Alors qu'elle a exprimé trois rires généralement moyennement intenses lors de la S1 par exemple, elle n'en a fait que deux lors de la S2 et ces derniers étaient moins longs ou intenses. Par conséquent, d'un point de vue psychologique, ses rires pouvaient être liés au fait qu'elle était plus en retrait que ses camarades (moins d'extraversion selon le modèle OCEAN) ou que ses rires étaient une manifestation de défense (de sa part) et dus à la pression sociale du groupe ou de celle du contexte des séances de jeu (cf. 2^e partie, 6.2.4). Par ailleurs, M est la seule qui a dit avoir choisi la langue française dans un objectif académique dans son questionnaire identitaire (cf. annexe 5 M) : rédiger son mémoire de fin d'études en français.

Ainsi, pour atteindre ses objectifs, M a pu s'astreindre à une forte rigueur pour s'organiser dans son travail et elle a pu essayer d'avoir un contrôle plus élevé sur l'expression de ses émotions que certains de ses camarades (modèle OCEAN). Cependant, cette possible retenue de son expression émotive pourrait être liée à l'influence des environnements socioculturels japonais (cf. 1^{ère} partie, 3.2 et 2^e partie, 3.4).

Il était donc important de poursuivre les observations et aussi de lui demander dans un entretien individuel si elle a ressenti une quelconque pression sociale du fait de son genre (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1) ou des environnements dans lesquels elle a joué.

3.3.4.3. Analyse comparative

Pour débiter notre analyse comparative, nous avons d'abord choisi de faire un graphique pour mieux comparer le nombre et le type d'émotions observées chez tous les étudiants.

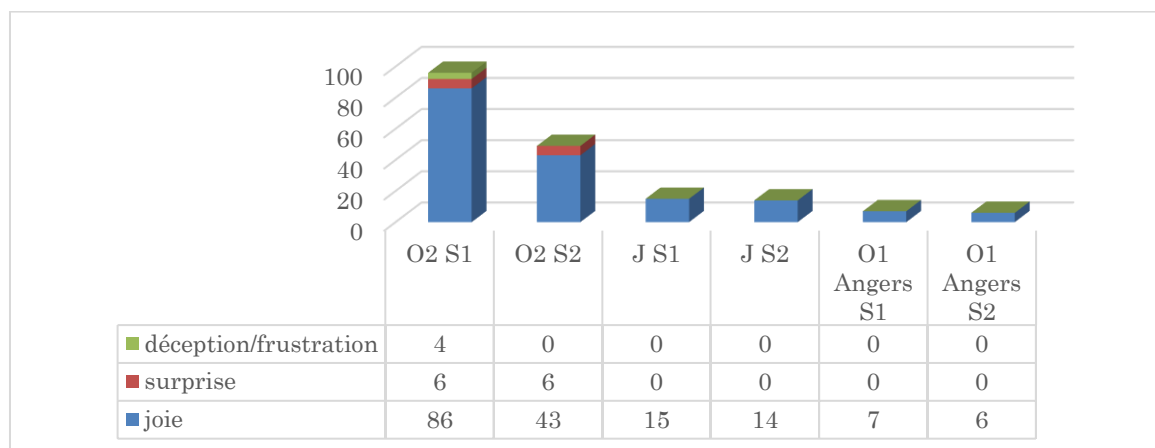


Figure 11 : Nombre et type d'émotions exprimées par les étudiants du groupe Angers

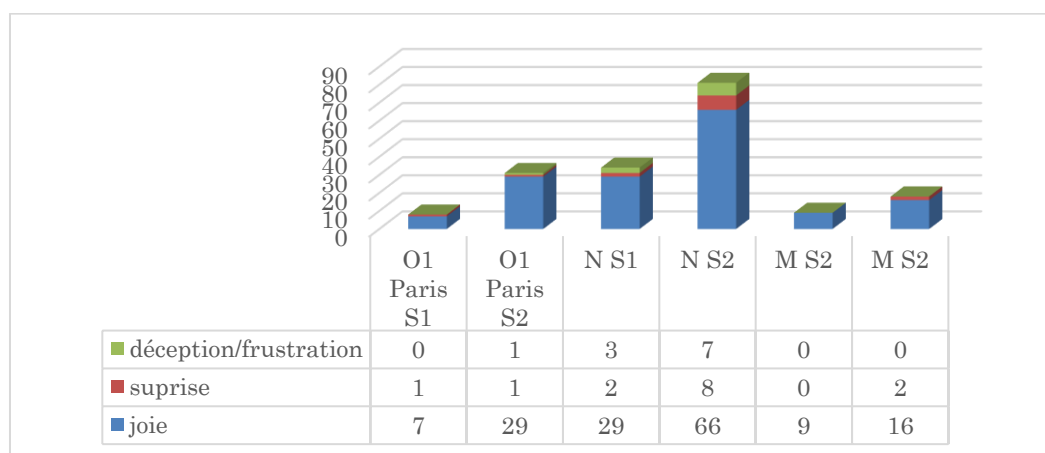


Figure 12 : Nombre et type d'émotions exprimées par les étudiants du groupe Paris

Nous observons dans ces figures que tous les étudiants ont exprimé des émotions lors de chaque séance de jeu et qu'ils ont surtout affiché de la joie. Nous avons cependant noté une grande disparité pour le nombre d'émotions relevées entre les étudiants lors des S1 avec Angers ou Paris, ainsi que des variations plus ou moins importantes pendant les S2. Alors qu'O2 en a manifesté presque deux fois moins pendant la S2 par exemple, les données ont peu évolué pour J et O1 avec Angers (une émotion de moins). Alors qu'O1 a manifesté beaucoup d'émotions lors de la séance de découverte des jeux, nous en avons relevé peu lors des S1 (Angers et Paris) et lors de sa quatrième séance (S2 Angers) avec une émotion de moins que lors de la S1 avec le même groupe⁹². Cependant, nous nous sommes interrogé sur les raisons de ce changement de comportement émotionnel puisque tout comme N et M (dans une moindre mesure pour la deuxième), O1 a connu une forte progression avec le groupe de Paris lors de la S2. Par conséquent, son changement de comportement nous a paru surprenant et il nous a semblé essentiel d'analyser ces données, puisqu'elles ont évolué très différemment d'après les données des séances, y compris celle de test (cf. 3.2.4.3). Ainsi, ces différences de comportement d'une séance à l'autre nous ont paru être importantes pour mieux étudier sa personnalité. Le fait que N et O1 aient joué ensemble lors de la S2 avec Paris par exemple est important puisque ces deux étudiants sont ceux qui ont connu la plus forte augmentation dans l'expression de leurs émotions lors de cette séance, le double notamment pour N. D'autre part, M a également doublé son nombre d'émotions, même si nous en avons observé moins chez elle que chez ses camarades. Par conséquent, l'environnement de la S2 avec Paris semblait plus propice à la manifestation d'émotions puisque tous les étudiants ont connu une forte augmentation de leur expression émotionnelle, ce qui signifierait qu'ils se sont davantage sentis en sécurité affective lors de la S2, ce qui pourrait être lié à leur *SEEKING System*, leur *PLAY System* ainsi que du *CARE System* des Parisiennes et donc un plus grand plaisir à jouer ou à prendre des risques (cf. 2^e partie, 7.3). Cela n'a pas paru être le cas avec Angers, puisque O2, J et O1 y ont exprimé moins d'émotions, ce qui semble ainsi confirmer ce que nous avons dit pour les interventions des étudiants du groupe d'Angers, qui ont pu subir certaines contraintes situationnelles avec la présence d'un enseignant à Angers ou la présence de deux nouvelles étudiantes lors de la S2.

La joie est l'émotion la plus observée chez les étudiants mais nous avons noté une diversité émotionnelle plus importante pour O2 et N. Pourtant, lors de la S2, le type d'émotions relevées

⁹² Pour rappel, les séances se sont déroulées dans cet ordre : Angers 1, Paris 1, Paris 2 et Angers 2

était moins varié. Nous avons par exemple relevé autant de surprise entre les deux sessions d'O2, mais il n'a plus exprimé de déception/frustration lors de la S2. Chez N en revanche (dont le nombre d'émotions a plus que doublé en S2), nous avons observé presque deux fois plus de surprises et de frustrations/déceptions pendant la S2. De plus, lors de la S1, toutes ses surprises sont apparues quand il a confirmé des réponses aux Françaises, alors que pendant la S2, elles sont réparties dans différents thèmes : quand il a donné une information ou quand il a confirmé une réponse pour ce qui est de la reprise des ressources, quand il est intervenu en japonais et la grande majorité quand il a réagi avec des interjections (thématique « réactions ») quand il ne trouvait pas les réponses avant les autres ou quand il les trouvait le premier. Contrairement à N et O2, nous n'avons relevé que de la joie chez J et O1 (Angers) comme nous l'avons déjà expliqué. Pourtant, avec le groupe de Paris, nous avons noté pour O1 autant de surprises pendant les deux parties de *Concept* et une émotion de frustration/déception lors de la seconde. Quant à M, en plus des émotions de joie, deux émotions de surprise sont apparues quand elle échangeait ou intervenait en japonais lors de la S2.

Dans le groupe d'Angers, bien qu'ils n'aient exprimé que de la joie et ce pendant les deux séances, les comportements de J et O1 semblaient différents et plusieurs raisons expliquent d'après nous que leurs données ont peu ou pas varié. Premièrement, d'après le modèle OCEAN, le comportement de J était dû à un contrôle assez élevé (une rigueur ou une organisation), ce qui expliquerait le faible nombre d'émotions que nous avons observées sur son visage, tout comme chez M avec le groupe de Paris, particulièrement lors de la S1 (cf. 3.3.4.1). Alors que pour O1, nous pensons qu'il avait un degré d'ouverture face à la nouveauté plus faible que ses camarades, voire une instabilité émotionnelle due à une négativité plus élevée que les autres étudiants, ce qui rendait compte en partie du faible nombre d'émotions observées (modèle OCEAN). Ainsi, cela expliquerait partiellement pour ces étudiants le fait que nous avons observé peu d'émotions lors des séances avec Angers pour J et O1 ou pour M avec Paris. Deuxièmement, M et J ont semblé afficher une forme de conformisme en conservant une position plus en retrait et en manifestant essentiellement des émotions de joie (cf. 2^e partie, 6.2.4.1). Ainsi, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique (cf. 3.4.2.1), J et M ont pu se comporter de manière à ne pas gêner l'harmonie du groupe en se réfrénant d'exprimer certaines émotions comme la frustration par exemple. Troisièmement, ces deux étudiants ont manifesté plus d'émotions qu'O1 (Angers S1 et S2 et Paris S1) et cela pouvait venir du fait qu'O1 n'a pas vécu d'expérience à l'étranger, contrairement aux deux autres étudiants (cf.

questionnaire identitaire, annexe 5 O1). D'autre part, J et O1 (S1 et S2 avec Angers) ont manifesté chacun à peu près le même nombre d'émotions lors des deux séances.

Lors de la S2 avec Paris, M a montré davantage d'émotions et il est possible qu'elle ait un peu plus accepté l'environnement des jeux (cf. 3.3.4.2). Ainsi, tout comme O1 et N, elle a adopté un comportement plus extraverti (modèle OCEAN) parce qu'elle pouvait se sentir plus en sécurité, ce que nous avons observé par exemple avec son émotion de surprise exprimée de façon verbale en japonais (cf. 3.3.2). Quant à N, bien qu'il paraissait à l'aise lors de la S1 (nombre d'interventions et d'émotions plus élevé que ses deux camarades), il semblait avoir encore plus de confiance en lui, ce qui se traduit dans son comportement par un nombre beaucoup plus important d'émotions (comme pour les interventions) et donc par une grande ouverture, une amabilité importante et une forte extraversion, tout comme pour O1 lors de la S2 avec Paris. Par conséquent, ces derniers paraissent avoir ressenti moins d'anxiété et le nombre élevé d'émotions serait dû à un renforcement de leur confiance en eux et à une meilleure compréhension et connaissance des partenaires parisiennes, ce qui vient confirmer ce que nous avons dit sur le rôle social des émotions (cf. 2^e partie, 3.2.2). De plus, connaître un peu mieux leurs partenaires parisiennes, leur aurait permis de plus s'investir dans les jeux puisqu'ils auraient davantage anticipé ou interprété le comportement et les actions de ces joueuses pendant les parties, grâce à la théorie de l'esprit (cf. 2^e partie, 3.2.2.4) que chaque étudiant s'est faite des autres participants.

D'après les observations, le nombre d'émotions observées suit le nombre d'interventions des étudiants. Par conséquent, quand le nombre d'interventions a diminué chez un individu, celui des émotions a également diminué et si les données pour l'une de ces deux catégories augmentaient, elles augmentaient également pour l'autre catégorie. Nous pensons alors que leurs interventions et l'expression de leurs émotions étaient liées. Nous avons donc choisi de nous intéresser aux thèmes (cf. liste, 2.6.3) afin d'étudier les constantes et variables de l'expression des émotions chez les étudiants. C'est pour cette raison que nous proposons ici deux figures pour comparer dans quelles catégories thématiques les émotions ont été observées chez les étudiants. Nous y retrouvons les émotions observées lors :

- des reprises de ressources langagières (thèmes 1 à 4 des tableaux individuels) ;
- des échanges en japonais (thème 5) ;
- des échanges moins formels entre joueurs en français présentés dans la catégorie « Autres » (thèmes 6 à 10).

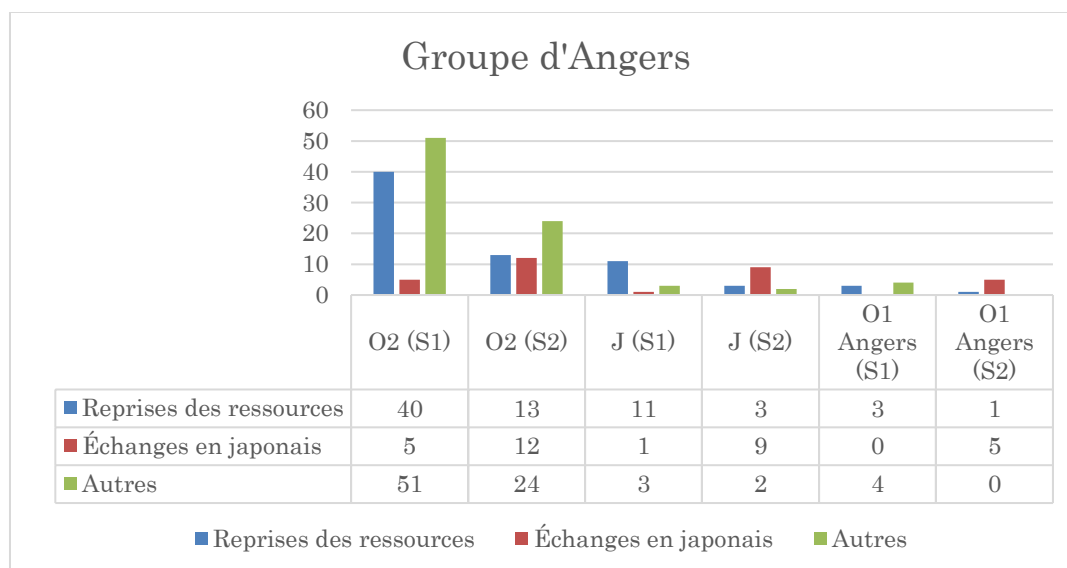


Figure 13 : Classement des émotions par catégorie (Angers)

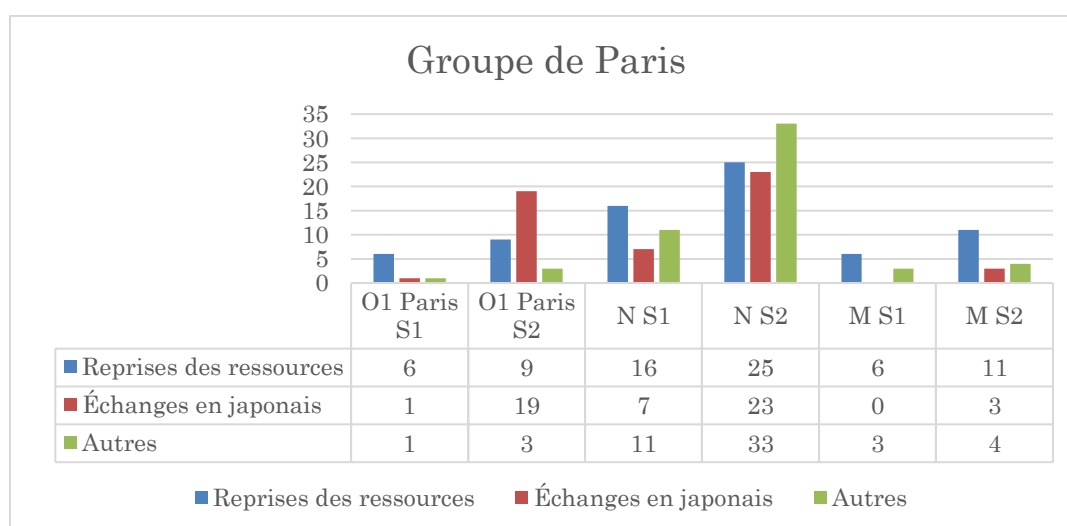


Figure 14 : Classement des émotions par catégorie (Paris)

Nous pouvons voir dans ces figures que les données varient beaucoup selon les étudiants. Certains comme O2 ou N en ont affiché davantage quand ils parlaient en français lors des deux séances. Cela pourrait être lié à leur long séjour à l'étranger (cf. 2.3.2.2 pour O2 – tableau 7 – et 2.4.6 pour N – tableau 13 –) puisqu'ils présentent des nombres d'émotions beaucoup plus importants que leurs camarades. Lors de cette deuxième session, M quant à elle en a également produit plus (le double). Pour le groupe de Paris, il est probable que les étudiants se soient sentis plus en sécurité affective lors de la S2, ce qui les aurait amenés à s'ouvrir davantage entre eux et avec les partenaires parisiennes (modèle OCEAN), ce qui pourrait expliquer que l'on relève plus d'émotions chez eux et aussi davantage d'interventions comme vu précédemment. D'autre

part, l'environnement des séances de jeu ayant été différent entre les deux groupes (avec des étudiants étrangers apprenant le français en France ou avec des étudiantes françaises), il a pu jouer un rôle sur les changements de comportements que l'on peut observer chez M, N et O1 par exemple lors de la S2 parisienne. En outre, il est curieux de constater que dans le groupe de Paris, le nombre d'émotions augmente pour chacun des individus à des degrés différents (O1 présente la plus faible hausse, M environ le double et N connaît la plus forte progression) alors que pour les trois étudiants du groupe angevin, nous avons observé moins d'émotions lors de la seconde séance dans la reprise de ressources. Bien que nous ayons observé plus d'émotions quand O2 et J échangeaient en équipe et en japonais pendant la S2 avec Angers, ces derniers ont manifesté presque trois fois moins d'émotions lors du réemploi de ressources langagières. Nous pensons par conséquent que jouer ensemble les a aidés à faire deviner des mots, puisqu'ils s'organisaient davantage pour définir leur stratégie (pour le choix des indices à donner pour faire deviner les mots) et que par conséquent, les Angevins prenaient moins de temps pour les trouver et proposaient donc moins de réponses. C'est la raison pour laquelle nous avons ainsi observé moins d'émotions chez O2 et J lors de cette partie, car ils ont moins eu à intervenir en utilisant des ressources pour les thèmes 2, 3 et 4 pour interagir avec les partenaires d'Angers. De plus, O2 a fait moins de propositions de réponses et il a donc manifesté moins d'émotions pour le thème 1. Cependant, malgré le fait que J ait donné plus de réponses, ce dernier n'a pas manifesté davantage d'émotions dans cette catégorie. En nous basant sur le modèle OCEAN, le faible degré d'extraversion de J semble par conséquent se confirmer avec l'étude de ses émotions et nous pensons que son niveau de rigueur élevé ou son autodiscipline l'ont amené à garder un rôle plus scolaire, celui d'un élève (cf. rôles sociaux, 2^e partie, 6.2.4.3), ce qui s'est aussi observé dans l'intensité de son comportement. En outre, il se peut qu'il ait encore souhaité rester en retrait pour ne pas montrer ses réelles compétences, comme nous l'avons mentionné concernant ses interventions, dans le but de conserver une certaine harmonie émotive dans le groupe d'Angers (cf. 2^e partie, 3.4.2) et par conséquent placer ses camarades dans de meilleures dispositions émotives (cf. 2^e partie, 3.4.2.3) et ainsi les encourager à plus participer au jeu.

Chez M et O1 (Angers et Paris), nous avons noté très peu d'émotions pendant les S1 et aussi lors de la S2 d'Angers pour O1. Pourtant, O1 a affiché deux fois plus d'émotions dans la reprise de ressources que pendant chaque séance d'Angers (six contre trois) et M n'en a produit que lorsqu'elle parlait français lors de la S1 avec Paris. Par conséquent, il est possible que ces deux étudiants aient été plus motivés à parler français. M par exemple, semble être restée dans une approche plutôt scolaire pendant la S1 afin de pratiquer la langue, tout comme J, ce qui est lié

à leur niveau de contrôle (modèle OCEAN) comme nous l'avons indiqué. En outre, leur personnalité ou l'environnement social avec ses contraintes situationnelles dues par exemple à un certain conformisme (cf. 2^e partie, 6.2.4) ou à l'harmonie sociale nécessaire dans certains environnements sociaux japonais par exemple (cf., 1^{ère} partie, 3.2 et 2^e partie, 3.4.2), ont aussi pu jouer un rôle dans leur choix d'intervenir et donc sur la manifestation de leurs émotions dans certains thèmes. D'autre part, M et O1 avaient peut-être besoin de plus temps que certains de leurs camarades pour s'adapter au contexte des jeux en vidéoconférence et de faire connaissance avec les autres joueurs, ce qui montrerait chez eux un degré d'ouverture plus faible qui a pu s'élever, puisque nous l'avons observé comme l'indique la forte augmentation du nombre d'émotions de O1 et M pendant la S2 avec Paris. D'autre part, ils ont également pu ressentir de l'anxiété quand il s'agit de parler devant des inconnus par exemple (cf. 2^e partie, 3.2.2.3 et modèle OCEAN), ce qui serait une marque d'instabilité émotionnelle. Rappelons que dans une perspective éactive de l'apprentissage d'une langue (cf. 2^e partie, 5.3), chaque apprenant agit d'une manière personnelle en fonction des expériences qu'il vit et qu'un apprenant peut être victime de ses propres émotions (cf. influence des émotions sur la cognition, 2^e partie, 3.2).

Chez beaucoup d'étudiants, l'augmentation du nombre d'émotions relevées dans le thème des interventions en japonais pendant la S2 pourrait s'expliquer par le fait qu'ils étaient mieux familiarisés avec le fonctionnement de jeu, ce qui a pu les aider à avoir une meilleure confiance en eux et en leurs compétences (cf. SEP, 2^e partie 3.2.2.2) et à parler davantage de stratégie en langue initiale quand ils se préparaient à faire deviner les mots, comme nous l'avons expliqué pour O2 et J. De plus, il se peut que les participants aient mieux accepté le camarade avec qui ils ont joué, ce qui montrerait une amabilité plus ou moins élevée en fonction des individus avec qui ils devaient coopérer ou qu'ils avaient une meilleure compréhension sociale des individus avec qui ils ont joué lors de la S2 (cf. théorie de l'esprit, 2^e partie 3.2.2.4).

Dans les deux figures, une catégorie qui connaît aussi une forte augmentation est celle du japonais. Tous les étudiants ont connu une augmentation plus ou moins forte du nombre d'émotions quand ils parlaient en japonais, ce qui apparaît logique puisque ces derniers ont davantage parlé japonais pour préparer leurs stratégies afin de faire deviner les mots du jeu et réfléchissaient mieux à leurs actions, ce qui nous semble être un facteur essentiel d'après une perspective éactionnelle du développement langagier (cf. 2^e partie 5.3). Par conséquent, nous pensons que les étudiants connaissaient mieux le jeu et qu'ils se sont plus investis dans celui-ci lors de la S2. Cela a permis à certains d'afficher plus leur personnalité et à plus d'émotions

d'émerger, notamment N et O1 en S2 avec Paris qui étaient davantage pris par le jeu (cf. 2^e partie 7.2.3), ce qui semble les avoir aidés à évoluer dans la partie. Chez O1 également, l'augmentation la plus forte concerne le japonais (pour Paris ou Angers), surtout quand il était en équipe avec N lors de la S2 de Paris. Cette donnée nous semble essentielle puisque cela pourrait montrer chez lui un comportement différent en fonction des personnes avec qui il se trouvait, comme nous l'avons déjà observé pour ses interventions avec une ouverture et une extraversion plus grandes (modèle OCEAN). En outre, pendant la S2, le comportement de N a pu aider O1 et M à montrer plus d'émotions. Ainsi, N les aurait aidés (plus ou moins consciemment) à être dans de meilleures dispositions émotives avec notamment son *Care System* (cf. 2^e partie 3.4.2.3 et 7.3), ce qui a également pu les aider à intervenir davantage. Il faut cependant noter que le nombre d'émotions qui se sont manifestées quand les étudiants ont parlé en japonais varie en fonction de chaque individu. O2, J, O1 (Paris) et surtout N sont ceux chez qui l'augmentation est la plus importante. Chez M, on note une légère augmentation, mais cela est sans doute dû au fait que c'est également l'étudiante qui s'exprime le moins en japonais.

Pourquoi relève-t-on une baisse si forte des émotions de O2 ? Pourquoi le nombre d'émotions observé baisse-t-il pour le groupe angevin et non pas pour le groupe parisien ? L'environnement ou le type de partenaires ainsi que leurs profils plurilingues et pluriculturels (angevins et parisiens) ont-ils eu un impact sur les étudiants ? Ou est-ce la présence de certains étudiants japonais dans les groupes japonais de Paris et d'Angers qui les ont influencés ?

Le comportement de certains étudiants était différent lors de la S2 et ils ont paru par exemple se sentir plus à l'aise, car ils connaissaient un peu plus leurs partenaires (angevins et parisiens). Ainsi, il se peut que certains se soient un peu plus ouverts et aient donc affiché plus d'émotions, ce qui a pu les aider à intervenir davantage que ce soit en français (lors des ressources réemployées, ou lors des échanges avec leurs camarades français ou japonais) ou en japonais (lors de discussions stratégiques par exemple). Néanmoins, cela ne s'applique pas à tous les étudiants, puisque nous avons observé peu de changements chez certains (J par exemple) alors que pour d'autres nous avons relevé moins d'émotions (O2 par exemple).

Les deux figures suivantes présentent le nombre d'émotions relevées concernant les échanges qu'ont eus les étudiants japonais avec le groupe d'Angers ou celui de Paris pour chacune des séances. Les termes en abscisse représentent les reprises (Repr), les échanges avec les étudiants

en France (Ech Fr), les indications données par les étudiants japonais (Ind) et leurs réactions (Réac). Ce sont les thèmes que nous avons présentés en amont (cf. 2.6.3).

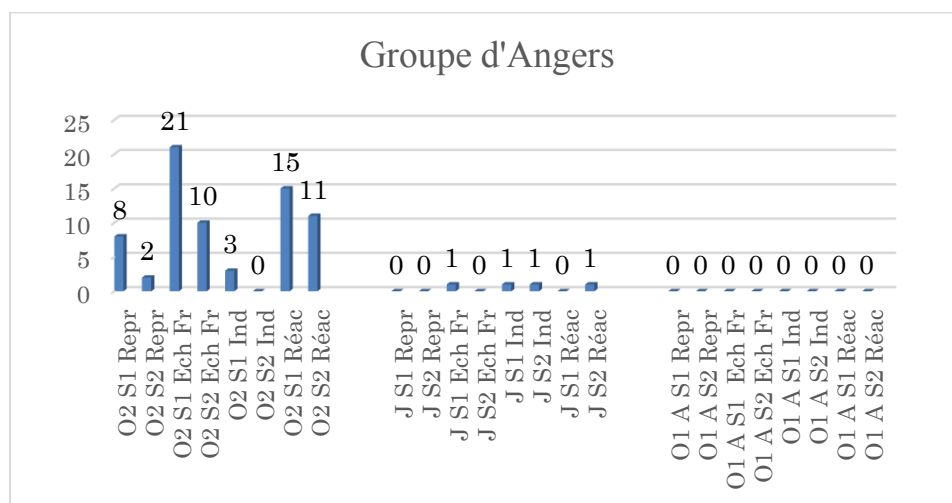


Figure 15 : Nombre d'émotions dans les échanges avec les partenaires d'Angers

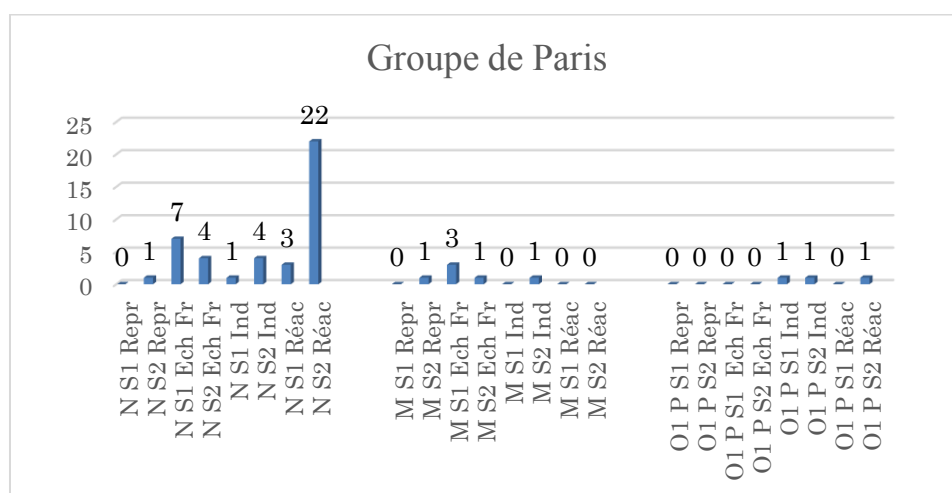


Figure 16 : Nombre d'émotions dans les échanges avec les partenaires de Paris

Dans ces figures, nous observons davantage d'émotions pour O2 lors de ses échanges avec les Angevins pendant la S1 (hors ressources), il en a manifesté presque deux fois moins, ce qui confirme ce que nous avons dit pour le réemploi des ressources. N au contraire, connaît une forte augmentation (environ trois fois plus), il est celui pour qui nous en avons relevé le plus pour le groupe de Paris. Pourtant, les autres participants japonais n'ont exprimé que très peu d'émotions quand ils échangeaient avec les partenaires se trouvant en France. Rappelons ici qu'O2 et N ont vécu une expérience de vie à l'étranger, ce qui paraît essentiel puisque cela pourrait expliquer que ces derniers ont manifesté plus d'émotions pour les thèmes 6 à 10. Par conséquent, étant donné qu'O2 et N paraissent être plus à l'aise lors de leurs échanges avec

les Angevins ou les Parisiennes, leur haut degré d'ouverture et d'amabilité (modèle OCEAN) se confirmerait. En outre, d'après la théorie de l'énaction, les expériences antérieures et le vécu d'un individu font qu'il vit ses expériences et qu'il construit sa langue d'une façon qui lui est personnelle (cf. 2^e partie, 5). Ainsi, le fait que ces deux étudiants aient habité à l'étranger peut expliquer qu'ils ont affiché davantage d'émotions dans des échanges plus nombreux avec les partenaires français (comme nous l'avons vu dans l'analyse de leurs interventions) et qu'ils ont semblé être moins soumis aux contraintes situationnelles et à l'influence sociale des séances de jeu (cf. 2^e partie, 6.2.4). Par ailleurs, habiter plusieurs années dans des environnements socioculturels proposant des « règles » de comportement social différentes a pu aussi les aider à mieux comprendre les partenaires jouant en France et à adapter leur manière d'être pendant les parties. Ainsi, leur degré d'ouverture ou d'extraversion était plus élevé (modèle OCEAN), contrairement à leurs camarades chez qui nous n'avons pas relevé autant d'émotions dans leurs échanges avec les partenaires se trouvant en France, bien que certains aient voyagé à l'étranger (M ou J). Pour J par exemple, qui étudie de nombreuses langues et qui a fait de nombreux voyages à l'étranger, pour O1 qui n'est jamais sorti du Japon et pour M qui a connu deux ou trois séjours, les données semblent montrer qu'ils étaient plus en retrait et qu'ils étaient donc moins ouverts et moins extravertis, puisque nous n'avons relevé que très peu d'émotions pour ces thèmes les concernant. De plus, comme J et M étaient moins ouverts lors de la S1 ou plus rigoureux dans leur approche des séances (modèle OCEAN), ils ont pu avoir une approche davantage scolaire ou académique puisque le nombre d'émotions relevé chez eux était plus faible. Quant à O1, il semblait avoir une négativité plus importante que ses camarades (modèle OCEAN), puisqu'il n'a affiché que de la joie avec Angers, qu'il est peu intervenu et nous pensons qu'il a pu ressentir de la peur, mais nous n'avons pas observé cette émotion sur son visage. Par conséquent, il est possible qu'il ait caché cette émotion par ses sourires ou ses quelques rires, puisque les Japonais peuvent masquer certaines émotions pour se protéger (cf. 2^e partie, 3.4.2.4) ou pour maintenir l'harmonie sociale d'un groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2.1 et 3.4.2.2).

Les réactions de N nous ont paru plus spontanées que pour d'autres étudiants lorsqu'il échangeait avec les Françaises. De plus, il semblait avoir une extraversion émotive très élevée et son comportement émotionnel semblait être très communicatif auprès des autres étudiants, notamment à O1 lors de la S2 avec Paris, puisqu'avec N, nous avons observé davantage d'émotions chez celui-ci. Il était alors crucial d'analyser le comportement et l'influence que N

a pu avoir sur les étudiants japonais du groupe de Paris. L'influence de son expression émotionnelle peut s'observer avec le nombre d'émotions beaucoup plus important exprimées par O1 lors de la S2 avec Paris par exemple (il passe de huit à trente et une, dont dix-huit lors de ses interventions en japonais qui ont presque toutes eu lieu quand ils parlaient de stratégie ou du choix des mots avec N). D'ailleurs, on note que lorsqu'O1 parle en japonais lors de la S2 avec Paris, sur ses vingt-six interventions en japonais, dix-neuf émotions ont été observées (avec une seule intervention pour laquelle nous avons compté deux émotions, de la joie et l'unique manifestation de frustration/déception). En outre, nous souhaitons rappeler ici que ce n'était pas le cas pour les autres séances comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous (les séances apparaissent dans leur ordre chronologique) :

	Interventions	Émotions
S test	4	5 (joie)
S1 Angers	3	0
S1 Paris	4	1 (joie)
S2 Paris	26	19 (18 joies + 1 frustration / déception)
S2 Angers	11	5 (joie)

Tableau 72 : Relation interventions-émotions chez O1

Dans ce tableau, nous observons que la seule séance pendant laquelle O1 a exprimé le plus d'émotions était la séance de test et qu'il y a affiché une ou deux émotions de joie pour chaque intervention en japonais et ce bien qu'il n'ait pas joué avec N. L'environnement de jeu semble donc avoir une influence sur le comportement d'O1. Quand il connaît mieux les personnes, il semble s'ouvrir davantage et afficher plus d'extraversion, surtout avec certains étudiants japonais comme N. D'ailleurs, d'après la théorie de l'énaction (cf. 2^e partie, 5), l'environnement agit sur nous comme nous pouvons agir sur celui-ci et N a donc très bien pu agir (consciemment ou non) sur son environnement social proche, à savoir O1 et M (dont le nombre d'émotions double lors de la S2) par contagion émotionnelle (cf. 2^e partie, 3.2.1), ce qui a semblé aider ces derniers à être plus expressifs et plus engagés dans le jeu. D'autre part, nous avons également relevé ce taux élevé de manifestation d'une émotion pour une intervention chez N pour le japonais lors de la S2 avec Paris mais aussi quand il parlait en français et qu'il réemployait des ressources lors des deux séances avec le groupe parisien :

	Interventions	Émotions
S1 Paris japonais	12	7 (joie uniquement)
S2 Paris japonais	32	25 (24 joies + 1 surprise), dont 2 interventions avec 2 émotions chacune
S1 Paris ressources	21	16 (12 joies + 2 déception/frustration + 2 surprises) dont 2 interventions avec 2 émotions chacune
S2 Paris ressources	32	25 (21 joies + 2 déception/frustration + 2 surprises) dont 6 interventions avec 2 émotions chacune

Tableau 73 : Relations interventions-émotions chez N

Nous observons dans ce tableau que N a manifesté en moyenne, comme O1, deux émotions pour trois interventions pour certaines catégories. De plus, sur l'ensemble des émotions de N, quand nous avons observé deux ou trois émotions lors d'une seule intervention, la dernière était toujours une manifestation de joie. L'extraversion très élevée de N se confirme alors avec son nombre de manifestations de joie plus élevé et des émotions qui étaient très intenses. En outre, puisque cela ne se produit que pour le japonais chez O1 et pour plusieurs catégories chez N, c'est, d'après les observations, le comportement de N qui semble avoir influencé celui de O1 et aussi son expression émotionnelle, particulièrement lorsqu'ils échangeaient en japonais. Nous avons d'ailleurs principalement observé de la joie quand ils parlaient ensemble dans leur langue initiale. Ainsi, d'après nous, le comportement de N a aidé O1 à avoir une ouverture et une extraversion plus élevée (modèle OCEAN), à montrer plus d'émotions et à s'investir davantage dans le jeu, O1 se sentant sans doute davantage en sécurité affective.

À la suite de l'analyse de l'expression émotive des étudiants, N et O2 sont donc les étudiants qui semblent être les plus à l'aise lors des activités de l'automne 2018. De plus, les remarques sur les émotions observées rejoignent ce que nous avons dit sur leur nombre d'intervention concernant par exemple leurs divers degrés d'ouverture, d'extraversion et de contrôle par exemple, ou l'influence de leur vécu ou des environnements dans lesquels ils ont évolué. En outre, lors de la S2 avec Paris, O1 multiplie par près de quatre le nombre de ses émotions, soit la plus forte augmentation parmi tous les relevés et ce, peu importe le groupe de jeu, Paris ou Angers. Ainsi, afin de poursuivre l'analyse des données sur le comportement des étudiants, il était ensuite essentiel d'observer leur comportement gestuel pour observer les liens que celui-ci a pu avoir avec leurs émotions et leurs interventions.

3.3.5. Analyse des comportements gestuels

3.3.5.1. Groupe d'Angers

a. O2

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
12 (7)	8 (3)	7 (7)	8 (12)	5 (3)	7 (4)	12 (7)	8 (3)	0 (0)	7 (6)	74 (49)
8 (4)	1 (0)	3 (2)	5 (2)	18 (8)	1 (1)	10 (2)	3 (2)	0 (0)	11 (6)	60 (27)

Tableau 74 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 35 avec des grains de contenu (dont 29 accompagnés d'émotions) et 74 au total (dont 49 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 17 (dont 8 accompagnés d'émotions) avec des grains de contenu et 60 au total (dont 27 accompagnés d'émotions)

Après avoir observé une baisse du nombre des interventions d'O2 (environ 25 %) ou de celui de ses émotions (près de 50 %) entre les deux séances, nous pouvons également noter dans le tableau ci-dessus une diminution des gestes qu'il a réalisés. En effet, il a fait quatorze gestes de moins (environ 20 %) et vingt-et-un de moins accompagnés d'émotions (presque 45 %). D'autre part, les données baissent principalement pour les thèmes dans lesquels il a utilisé le français (réemploi des ressources langagières et les thèmes liés aux interactions qu'il a eu en français avec les Angevins ou les Japonais). Il fait par exemple près de deux fois moins de gestes quand il confirme ou refuse des réponses et quand il échange en français avec ses camarades japonais. De plus, il fait près d'un quart de gestes en moins quand il donne des explications et surtout, il ne fait plus qu'un seul geste dans deux catégories : donner des informations et reprendre des éléments donnés par les Angevins. Cependant, il a effectué beaucoup plus de gestes quand il s'exprimait en japonais lors de la S2 (augmentation également notée pour ses interventions et ses émotions), soit presque quatre fois plus, particulièrement lorsqu'il choisissait avec J des mots à faire deviner ou qu'ils discutaient stratégie en désignant des mots sur les cartes ou des éléments du plateau de jeu par exemple. En outre, le nombre de gestes lors du thème « réactions » a aussi augmenté, ce qui montrerait plus d'extraversion chez lui avec les Angevins (modèle OCEAN), ce qui semble se confirmer avec le nombre de gestes réalisés lors de ses échanges avec eux qui ont peu diminué, tout comme ses interventions pour la même catégorie. Pour les catégories liées au réemploi des ressources langagières, la baisse devient significative puisqu'elle est présente pour les gestes comme c'était le cas pour les interventions et les émotions. Par conséquent, alors qu'O2 était intervenu davantage et avait produit plus de gestes pendant la S1, il a pu rester davantage en retrait en intervenant moins, ce qui expliquerait la

diminution du nombre de ses gestes. De plus, les étudiants angevins trouvaient plus rapidement les réponses et avec J, ils avaient donc besoin de moins intervenir pour donner plus d'explications ou pour confirmer des réponses. Nous pensons aussi qu'il était davantage pris dans le jeu puisque le nombre de gestes pour les réactions et le japonais ont fortement augmenté. Ainsi, comme nous l'avons dit, il se préparait davantage pendant la S2 à faire deviner les mots en utilisant le japonais avec J (cf. annexe 11 O2). Par conséquent, en faisant cela avec son camarade il paraissait davantage investi dans la partie lors de la S2 et son niveau de culpabilité systémique a pu diminuer puisqu'il a moins parlé et produit moins de gestes (et manifesté moins d'émotions), sans pour autant disparaître totalement étant donné qu'il est encore très actif corporellement dans ses échanges avec les partenaires d'Angers (tout comme pour ses interventions et ses émotions).

Il nous restait alors à observer si la baisse observée pour les trois premières catégories se produisait également pour les PNCA afin de mieux analyser son comportement.

b. J

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
2(1)	12(3)	5(4)	4(3)	8(1)	0(0)	2(0)	1(0)	1(1)	2(0)	37(13)
4(0)	1(0)	4(3)	2(0)	15(7)	0(0)	2(0)	0(0)	0(0)	0(0)	28(10)

Tableau 75 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 23 avec des grains de contenu (dont 11 accompagnés d'émotions) et 37 au total (dont 13 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 11 avec des grains de contenu (dont 3 accompagnés d'émotions) et 28 au total (dont 10 accompagnés d'émotions)

D'une session de jeu à l'autre, J a réalisé près de 25 % de gestes de moins. De plus, alors que pendant la S1 J a réalisé treize gestes accompagnés par des émotions, nous en avons relevé dix lors de la S2. J ayant changé de partenaire de jeu, cela expliquerait cette différence de comportement puisqu'un individu n'agit pas de la même façon en fonction des personnes avec qui il se trouve, selon les émotions des personnes qui nous entourent (cf. 2^e partie, 3.2.2), d'après l'influence de l'environnement social dans lequel il se situe (énaction, cf. 2^e partie, 5.2.1) et les expériences transculturelles qu'il vit (cf. 2^e partie, 4.3). Lors de la S1 par exemple, il s'est levé à trois reprises (pour mieux observer le plateau et les éléments du jeu ou pour poser des pions) alors que lors de la S2, il ne s'est pas levé. De plus, il n'était pas assis à la même place (à une extrémité du groupe pour la S1 et au milieu pour la S2), ce qui a pu influencer son

comportement, et il a pu ainsi être moins ouvert et se conformer davantage à la situation en évitant de trop s'exprimer physiquement pour préserver l'harmonie émotionnelle du groupe japonais et donc pour réaliser moins de gestes (cf. conformisme, 2^e partie, 6.2.4.1 et harmonie émotionnelle 3.4.2). Par ailleurs, nous pensons qu'il était moins démonstratif car il s'est moins exprimé en français, notamment lorsqu'il donnait des informations aux étudiants d'Angers. En effet, alors que pendant la S1 c'était la catégorie dans laquelle nous avons observé le plus de gestes, il n'en a fait qu'un seul durant la S2. Par conséquent, cela rejoint ce que nous avons dit pour ses interventions dans la même catégorie puisqu'il avait également donné moins d'informations ; la production de ses gestes et ses interventions seraient liées. D'autre part, nous avons noté qu'avec l'augmentation de ses échanges en japonais (plus du double d'une séance à l'autre) et de ses émotions pour cette catégorie (d'une à neuf), le nombre de ses gestes a également augmenté (presque le double pendant la S2), surtout quand il discutait stratégie de jeu avec O2 en désignant du doigt des éléments de la fiche explicative ou du plateau (cf. annexe 11 J). En outre, la plupart de ces gestes était des gestes co-verbaux qui accompagnaient ce que J disait (des hochements de tête pour dire « oui » ou « non », l'utilisation de ses doigts pour indiquer un pion, un mot sur une carte ou un élément du plateau, etc., cf. annexe 11 J). Du reste, comme on le voit dans le tableau, il a fait très peu de gestes pour les thèmes autres que le japonais et la reprise des ressources.

J paraissait aussi être très organisé dans son comportement corporel et il était l'étudiant qui utilisait le plus ses mains quand il parlait. Nous avons aussi observé que cela semblait l'aider à organiser ce qu'il voulait dire, ce qui confirmerait le haut degré de contrôle et de rigueur dont nous avons parlé pour ses interventions et ses émotions (modèle OCEAN). De plus, utiliser ses mains en parlant pouvait aussi l'aider psychologiquement et le positionner dans une certaine sécurité émotionnelle pour structurer ce qu'il voulait dire, ce qui l'aidait pour mieux communiquer et essayer de mieux se faire comprendre des autres joueurs.

Il nous fallait poursuivre et analyser ses PNCA pour étudier si pour cette catégorie le niveau de contrôle de J était également élevé. De plus, il était essentiel de discuter avec lui lors de son entretien individuel d'autoconfrontation pour comparer les observations réalisées avec ses dires et ainsi observer si les hypothèses le concernant pouvaient être confirmées, à savoir si sa personnalité, son état physique lors des moments de jeu ou les environnements socioculturels ont eu un impact sur son comportement pendant les parties (et à quel point) et ce qui a pu l'aider ou le perturber dans les jeux.

c. O1 (Angers)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
0(0)	4(0)	0(0)	0(0)	1 (0)	0(0)	0(0)	2(2)	0(0)	0(0)	7(2)
0(0)	2(0)	1(1)	1 (0)	10(5)	0(0)	0(0)	2(0)	0(0)	0(0)	16(6)

Tableau 76 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 4 (aucun ne se produisant en même temps que des émotions) avec des grains de contenu et 7 au total (dont 2 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 3 avec des grains de contenu (dont 3 accompagnés d'émotions) et 16 au total (dont 9 accompagnés d'émotions)

Lors de la S2 avec Angers, le nombre de gestes réalisés par O1 augmente de plus de 50 %. Il en effectue par exemple à peu près le même nombre quand il reprend des ressources langagières, mais bien qu'il en ait uniquement fait pour le thème « information » lors de la S1 et qu'il en ait fait dans différentes catégories lors de la S2, il n'en a pas toujours produit lorsqu'il a proposé des réponses. Cependant, cela peut s'expliquer puisqu'il n'est intervenu qu'une seule fois pour cette catégorie lors de chaque séance. Alors qu'aucun geste n'est lié aux émotions dans son utilisation des ressources langagières pendant la S1, il en a fait trois durant la S2. D'autre part, il a uniquement réalisé tous ses autres gestes lorsqu'il échangeait avec les personnes présentes au Japon, que ce soit en japonais (un puis dix, soit la plus forte progression) ou en français (deux lors de chacune des séances). De plus, concernant le français, les deux gestes observés lors de S1 étaient liés à une émotion. Par ailleurs, il nous semble essentiel de préciser que pour ses interventions en japonais, six gestes étaient accompagnés d'émotions, soit un geste toutes les deux interventions, ce qui pourrait être une marque d'un investissement un peu plus important qu'en S1 de sa part dans le jeu puisqu'avec son partenaire, ils ont davantage préparé des stratégies pour faire deviner les mots en parlant japonais. Ils se montraient par exemple des éléments sur le plateau ou la fiche explicative, comme O2 et J le faisaient (cf. annexe 11 O2 et J). Cela confirme les données relevées concernant le nombre des interventions ou des émotions pour O1, puisqu'il a exprimé et réalisé plus de gestes avec ses camarades japonais, l'enseignant ou l'assistant professeur. De plus, il réalise également trois fois plus de gestes accompagnés d'émotions lors de la S2. Ceux-ci ont par exemple été essentiellement relevés quand il échangeait en japonais avec son coéquipier et nous avons observé la seule autre occurrence geste-émotion lorsqu'il a confirmé une réponse des Angevins (cf. annexe 11 O1). D'autre part, alors qu'il a montré à plusieurs reprises aux Angevins le pion ou le jeton qu'il voulait poser pendant la S1, il ne l'a fait qu'une seule fois pour la S2. Il montrait par conséquent très peu

d'expression dans son comportement corporel aux Angevins. De manière générale, son extraversion et son amabilité (modèle OCEAN) semblent alors plus importantes, ce qui pourrait être lié à l'impact qu'un environnement connu dans lequel il se trouve peut avoir sur lui et sur son expression (orale, émotionnelle, corporelle) ou son investissement (cf. 2^e partie, 3.2.1), avec l'influence sociale notamment (cf. 2^e partie, 6.2.4). Ainsi, son comportement gestuel semble plus expressif dans un contexte qui lui est davantage familier.

Il est alors important de confronter ces observations avec celles du groupe de Paris pour observer si les hypothèses se confirment et également d'étudier les PNCA d'O1 avec Angers, puisque les interrogations que nous avons soulevées pour ses émotions sont aussi présentes pour les gestes.

3.3.5.2. Groupe de Paris

a. O1 (Paris)

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
2(2)	1(0)	3(1)	1(0)	6(2)	×	1(0)	0(0)	1(1)	×	15(6)
0(0)	8(0)	2(2)	3(0)	15(12)	0(0)	1(0)	2(2)	1(1)	0(0)	32(17)

Tableau 77 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 7 avec des grains de contenu (dont 3 accompagnés d'émotions) et 15 au total (dont 6 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 13 avec des grains de contenu (dont 2 accompagnés d'émotions) et 32 au total (dont 17 accompagnés d'émotions)

O1 produit plus de deux fois plus de gestes lors de la S2. Nous avons aussi observé presque trois fois plus d'émotions qui accompagnaient ses gestes. Pendant la même séance, il a également réalisé près de deux fois plus de gestes quand il a repris des ressources mais ceux-ci étaient accompagnés par moins d'émotions. De plus, il y a peu de changements dans les autres catégories d'une séance à l'autre, sauf pour le japonais dont le nombre d'occurrences augmente de plus de 50 %. Ainsi, cette évolution des données va dans le sens des observations pour ses interventions et ses émotions lorsqu'il est intervenu en japonais avec les étudiants du groupe de Paris. De plus, bien que le nombre de gestes soit plus important avec le groupe d'Angers lors de la S2, c'est encore une fois avec le groupe de Paris qu'il a le comportement le plus actif et extraverti, notamment lors de la S2, comme nous avons pu l'étudier pour ses interventions ou les émotions que nous avons observées sur son visage. Par conséquent, l'influence de l'environnement social d'O1 l'amène à se comporter différemment et ce, avec certains

camarades tels que N. Il a ainsi davantage interagi avec son environnement quand il a participé au jeu lors de la S2 avec Paris. En effet, si nous nous plaçons d'une perspective énaactive de l'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 5.3), un enseignant peut organiser ses dispositifs pédagogiques pour proposer un contexte d'apprentissage qui va inciter les apprenants à s'engager davantage dans les activités et ainsi à agir sur leur environnement. De plus, tenir compte des comportements gestuels d'un apprenant et des émotions qui les accompagnent est essentiel car ils peuvent aider un enseignant à le placer dans des milieux sécurisés affectivement qui vont favoriser leur participation aux tâches proposées. Le comportement de O1 par exemple semble nous montrer que d'un groupe à l'autre et d'une séance à l'autre (et donc d'un environnement à un autre), il avait un comportement et un investissement dans les tâches proposées qui étaient différents. Par conséquent, cela pourrait correspondre à une négativité plus élevée que ses camarades lors de certaines séances de jeu (modèle OCEAN) et donc une vulnérabilité aux émotions plus importante. Il aurait alors pu ressentir une forme de peur quand il est intervenu bien que nous n'ayons pas observé cette émotion sur son visage.

Pour confirmer cela, il nous fallait continuer notre exploration avec les PNCA puis l'interroger lors d'un entretien individuel pour confronter les différentes observations.

b. N

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
5(4)	6(3)	4(4)	9(5)	20(14)	×	13(7)	2(0)	1(1)	4(3)	64(41)
9(4)	7(2)	3(1)	11(10)	28(20)	2(1)	9(5)	3(1)	1(1)	18(17)	91(62)

Tableau 78 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 24 avec des grains de contenu (dont 16 accompagnés d'émotions) et 64 au total (dont 41 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 30 avec des grains de contenu (dont 17 accompagnés d'émotions) et 91 au total (dont 62 accompagnés d'émotions)

Le nombre de gestes produits par N connaît une augmentation de 50 % environ et le nombre de gestes accompagnés d'émotions augmentent de près d'un tiers. De plus, près de la moitié de ses gestes ont été observés quand il réemployait des ressources pendant la S1 (particulièrement lorsqu'il propose des réponses) mais ils ne représentent plus qu'environ 30 % lors de la S2. En outre, bien qu'il en ait moins fait quand il échangeait avec les Françaises, nous avons relevé une différence notable dans les réactions qu'il a exprimées (plus de quatre fois plus) avec

quasiment un geste pour chaque intervention dans cette catégorie (18 gestes pour 17 interventions). Ces gestes étaient donc presque toujours accompagnés d'une émotion. Qui plus est, quand il a échangé en japonais avec ses camarades, nous avons relevé aussi une augmentation de près d'un tiers de ses gestes et une augmentation d'environ un quart pour ceux accompagnés d'émotions. Par conséquent, ce que nous avons observé pour ses interventions ou ses émotions se confirme avec les gestes, avec une augmentation plus importante pour le japonais et les réactions pendant la S2. De plus, N était le plus expressif lors de la S1 pour la catégorie réactions, notamment il arrivait à trouver un mot ou à le faire deviner et avait des réactions très exclamatives, avec par exemple un « Oui !!! » très long et expressif quand une Parisienne a trouvé le mot « école » ou un « Yeah !!! » quand il a trouvé « piano ». Il serrait par exemple toujours les poings de façon victorieuse ou levait ses deux pouces de façon assez intense. Pendant la S2 également son comportement était très expressif. Il basculait par exemple son corps vers l'arrière quand il semblait déçu, notamment lorsqu'un autre étudiant trouvait la réponse avant lui, ou lors de moments de joies intenses, il laissait sortir un « Yes ! » accompagné d'un « V » comme victoire avec ses doigts ou avec un « yossha ! » (les Japonais utilisent ce mot quand ils veulent exprimer et extérioriser la joie d'avoir réussi quelque chose) et il a aussi laissé exploser sa joie quand il a trouvé le mot « canard ». À cette occasion, il s'est mis debout et a serré ses poings de joie. Par conséquent, cela confirme le haut degré d'extraversion de N dont nous avons parlé pour ses interventions et ses gestes et le plaisir qu'il avait à jouer et à être avec tous les acteurs du jeu (modèle OCEAN). Il a semblé passer d'une situation scolaire à une situation de « vrai » jeu, avec un *PLAY System* très actif (cf. 2^e partie, 7.3). D'après l'observation de ses gestes et des émotions qui les accompagnaient par exemple, il paraissait complètement investi dans les parties pendant les jeux, il avait l'air d'entretenir des relations plus amicales avec les autres Japonais (notamment avec O1 lors de la S2), il n'hésitait pas à intervenir et il ne semblait pas être conscient des conséquences que pouvait avoir son comportement sur ses camarades (cf. apport affectif et social des jeux, 2^e partie, 7.2.3). Ainsi, il ne semblait ni se limiter à son expression corporelle ni être influencé socialement (cf. 2^e partie, 6.2.4).

N a également fait un geste d'excuse très spécifique à la culture japonaise lors de certaines de ses interventions (geste que les étudiants du groupe d'Angers n'ont pas fait). En effet, quand un Japonais s'excuse (d'une façon familière avec des personnes qu'un individu connaît par exemple), il peut lever l'une de ses mains et la placer perpendiculairement à son visage, les doigts serrés, le pouce suivant l'arête de son nez et la personne baisse aussi parfois légèrement

la tête en la rentrant légèrement dans ses épaules. Ce geste pourrait être issu de l'influence familiale ou des groupes dans lesquels il a pu évoluer (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 3.2.2). Cette utilisation par N pourrait ainsi signifier qu'il se sentait en sécurité dans l'environnement proposé lors des séances de jeu et qu'il a donc posé moins de barrière entre les partenaires en France et lui-même, d'où un comportement gestuel et aussi émotionnel plus important que chez ses camarades japonais. En outre, cela pourrait aussi être une marque de son comportement transculturel (cf. 2^e partie, 4.3) puisque bien qu'il ait parlé en français, il a réalisé ce geste très japonais de manière relativement intense, ce qui serait une connexion entre les langues qu'il connaît et les environnements culturels dans lesquels il a évolué et ce geste l'a aidé dans cette situation précise à se faire comprendre. De plus, quand il réalisait ces gestes d'excuse, il s'exprimait en français lors d'échanges avec les Parisiennes et il a pu adapter son comportement gestuel pour être mieux compris des Françaises en exagérant l'intensité de son geste. Nous souhaitons préciser ici que les étudiantes françaises étudiaient le japonais (à différents niveaux), mais que N ne le savait pas encore (cela a été annoncé au début de la S2 pour observer si des changements de comportements se produisaient chez les étudiants).

Il nous restait ensuite à confronter ces observations avec celles de ses PNCA pour observer si leur analyse confirmait ce que nous avons dit pour ses interventions, ses émotions et ses gestes.

c. M

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
4(1)	5(0)	4(3)	5(0)	3(0)	1(0)	1(1)	1(0)	×	×	24(5)
2(1)	3(0)	3(2)	10(4)	4(1)	0(0)	7(0)	2(1)	1(1)	1(0)	33(10)

Tableau 79 : Gestes effectués lors des deux parties de *Concept* (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)

Séance 1 : 18 avec des grains de contenu (dont 4 accompagnés d'émotions) et 24 au total (dont 5 accompagnés d'émotions)

Séance 2 : 18 avec des grains de contenu (dont 7 accompagnés d'émotions) et 31 au total (dont 9 accompagnés d'émotions)

M a produit plus de gestes pendant la S2. Pour chaque séance, elle a effectué plus de la moitié de ses gestes quand elle réemployait des ressources langagières. De plus, deux fois plus d'émotions accompagnaient ses gestes pendant la seconde séance, principalement dans la catégorie des ressources quand elle acceptait ou refusait des réponses. Par ailleurs, elle a réalisé beaucoup plus de gestes pendant ses échanges avec les Françaises lors de la S2 en passant d'un seul geste à sept, ce qui est pour elle le changement le plus significatif entre les deux séances.

Cependant, pour les autres catégories, les changements étaient peu représentatifs et pour le japonais par exemple, elle a fait un geste de plus lors de la S2, dont un accompagné d'une émotion.

M est ainsi peu intervenue en japonais et a produit plus de gestes lors du réemploi des ressources ou lors des échanges avec les Françaises, ce qui semble confirmer qu'elle s'est concentrée sur ses interventions en français. Ce comportement serait alors une marque d'autodiscipline comme nous l'avons observé dans sa rigueur pendant ses interventions par exemple ou dans l'expression de ses émotions (modèle OCEAN). Par conséquent, elle a pu s'astreindre à un contrôle très élevé pour réaliser ses objectifs et ainsi décider d'éviter d'employer le japonais, d'où le peu de gestes dans cette catégorie.

Afin de vérifier si cette rigueur se retrouvait dans ses PNCA, il était nécessaire de poursuivre les observations en analysant le contenu de ses échanges en français. Cependant, avant de faire ce travail pour chacun des étudiants, nous avons souhaité confronter les observations des gestes des différents étudiants pour affiner notre analyse de leur comportement corporel.

3.3.5.3. Confrontation des données

Gestes et émotions

Nous souhaitons commencer en présentant les figures ci-dessous qui reprennent pour les groupes d'Angers et de Paris l'ensemble du nombre de gestes réalisés et celui des émotions qui les accompagnaient afin de proposer une vue d'ensemble des données.

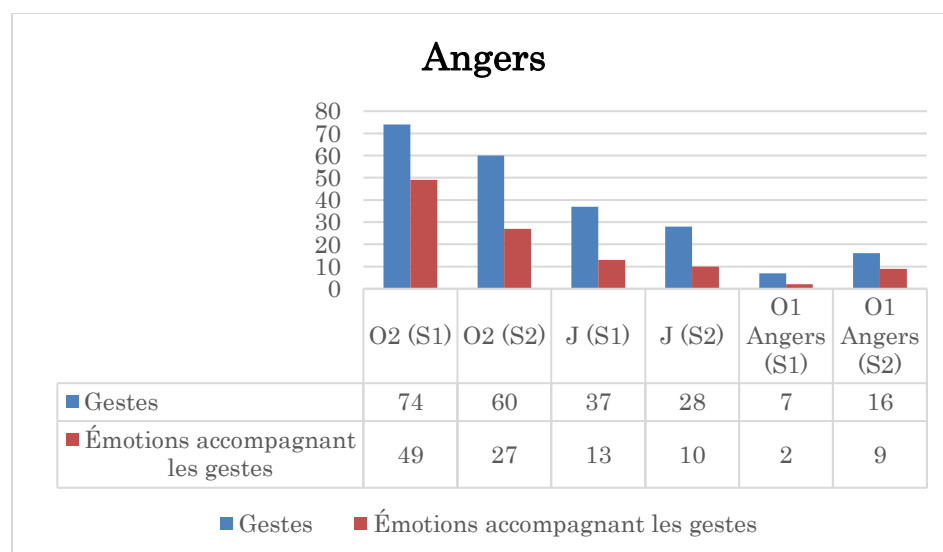


Figure 17 : Ensemble du nombre de gestes réalisés et des émotions les accompagnant (Angers)

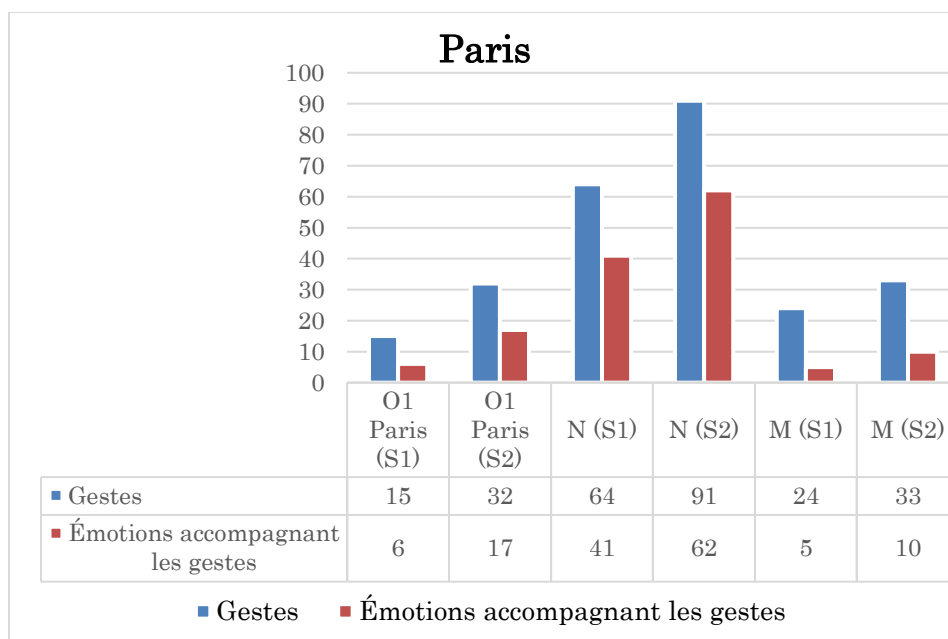


Figure 18 : Ensemble du nombre de gestes réalisés et des émotions les accompagnant (Paris)

Sur ces figures, nous relevons à nouveau qu'O2 et N sont plus productifs et qu'O1 l'est moins avec Angers. De plus, lors de la S2, nous avons remarqué une forte baisse chez O2 et une plus légère baisse chez J dans le groupe d'Angers, alors que contrairement à eux, O1 connaît une progression, ce qui montre un comportement corporel plus actif même s'il ne parle pas beaucoup plus. D'autre part, lors de la S2 du groupe de Paris, O1 et N connaissent aussi une forte progression, tout comme M bien que la hausse soit plus légère.

L'augmentation des gestes et des émotions les accompagnant semble proportionnelle pour N avec une augmentation d'environ un tiers pour les deux catégories. D'autre part, le nombre d'émotions qui accompagnent des gestes augmente aussi d'après les données de M et O1 (Paris et Angers) bien que dans le tableau nous observions qu'ils sont les étudiants dont les chiffres sont les plus bas, mis à part la S2 avec Paris pour O1. Avec ce dernier, elle est ainsi celle chez qui on relève le moins d'émotions en même temps qu'un geste. O1 par exemple (avec Angers ou Paris) en fait trois ou quatre fois plus pendant les S2 et pour M, nous avons relevé une augmentation de près du double.

Gestes, ressources, langue japonaise et autres échanges en français

Après avoir étudié les gestes d'une façon globale, il faut maintenant les comparer en fonction des thèmes des interventions (cf. thèmes, 2.6.3) dans lesquels ils ont été observés pour les

analyser plus en détail. Ils ont donc été classés dans la figure ci-dessous selon les catégories suivantes qui se basent sur les thèmes retenus pour l'analyse de contenu (cf. 2.6.3) :

- 1) les gestes réalisés quand les étudiants réemployaient les ressources données par l'enseignant lors de la séance de test (en bleu)
- 2) les gestes réalisés quand ils parlent japonais (en rouge)
- 3) les gestes observés pour les autres catégories pour lesquelles ils ont parlé français (en vert)

Il semblait pertinent d'étudier ces gestes en fonction du type d'interventions des étudiants pour observer s'ils en faisaient plus en français ou en japonais, quand ils réemployaient des ressources ou dans d'autres types d'échanges plus libres.

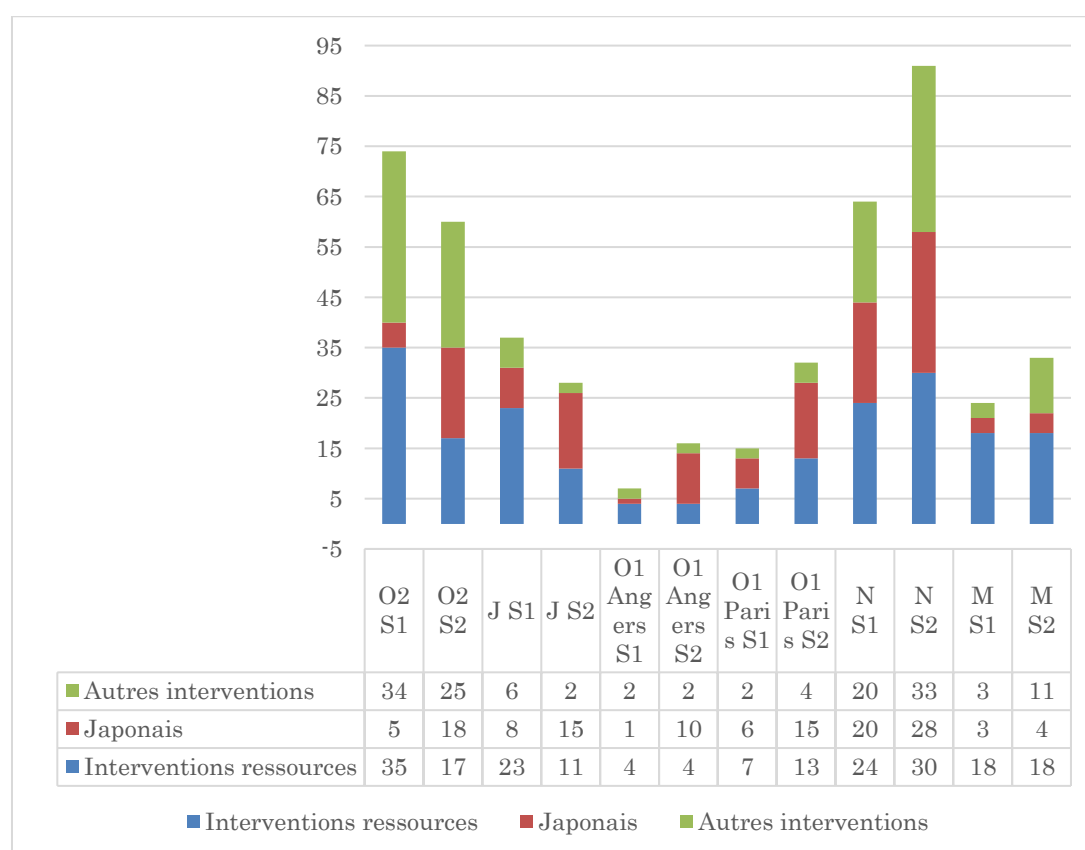


Figure 19 : Nombre de gestes répartis en fonction des interventions liées aux ressources réemployées, à celles en japonais et aux autres interventions

D'après les données de cette figure, O2 et J sont les seuls étudiants à exprimer moins de gestes lors de la S2. La baisse est très forte chez O2 quand il reprend des ressources et chez J, on remarque le même fait. Ils connaissent cependant tous les deux des augmentations dans d'autres catégories, avec environ plus du tiers pour O2 et près de 50 % pour J quand ils parlaient japonais. De plus, ceci se remarque également chez O1, que ce soit dans le groupe d'Angers ou de Paris,

et aussi chez N. C'est également dans la catégorie du japonais qu'O1 a fait le plus de gestes avec Paris lors des deux séances (plus du double). Pour N aussi le japonais est le thème avec lequel il réalise le plus de gestes, même si l'augmentation est plus faible chez lui entre les deux séances puisqu'il en fait déjà beaucoup lors de la S1. De plus, sa plus forte progression concerne les autres interventions, avec le thème « réaction » dans laquelle il multiplie par plus de quatre son total, alors qu'il en fait moins quand il échange en français avec les Parisiennes.). Il produit aussi un peu plus de gestes avec les ressources. M quant à elle produit autant de gestes dans les catégories liées aux ressources réemployées. C'est dans ses échanges avec les partenaires françaises que M connaît une augmentation la plus importante. Elle passe d'un à sept gestes.

Comme pour les interventions et les émotions, les données relevées nous montrent que la baisse se poursuit également pour O2 et J pour le nombre de gestes réalisés et le nombre d'émotions les accompagnant. C'est également le cas pour ce qui est des augmentations chez O1, N et M. Qui plus est, on note que, mis à part pour M, c'est toujours lorsque les étudiants s'exprimaient en japonais qu'ils produisaient le plus de gestes. Bien que généralement les Japonais produisent moins de gestes que des Français par exemple afin de conserver une harmonie sociale (cf. 2^e partie, 3.4.2), certains étudiants produisaient plus de gestes quand ils paraissaient plus à leur aise, quand ils échangeaient entre eux en japonais ou quand ils intervenaient en français, comme avec O1 lors de la S2 avec Paris par exemple. En outre, les thèmes dans lequel nous avons classé le plus d'occurrences pour les gestes lors de la S1 étaient ceux liés au réemploi de ressources, alors que pendant la S2, les données les plus importantes concernent le nombre de gestes accompagnant l'emploi du japonais, comme chez O2, J et O1. M est d'ailleurs la seule qui a réalisé autant de gestes avec les ressources lors des deux parties de *Concept*.

N est le seul avec O2 qui a produit plus de soixante gestes lors des deux séances de jeu et il est celui qui a produit le plus de gestes pour le thème « réaction » (un tiers de plus qu'O2), alors que M et O1 n'en ont fait que très peu ou pas dans cette catégorie, tout comme J. Concernant O2 qui a fait un tiers de gestes de plus dans cette catégorie, nous avons observé près d'une émotion par geste lors de la première partie de *Concept* (7 gestes pour 6 émotions), ce que N a également fait lors des deux séances avec Paris, notamment pour la S2.

Nous pensons que l'augmentation des gestes en japonais pour la majorité des étudiants était le signe qu'ils étaient davantage investis dans les jeux, notamment lors de la mise en place de stratégies comme nous l'avons expliqué pour N et O1 ou pour O2 et J et que cela serait un phénomène non conscient en lien avec leur identité plurielle (cf. 2^e partie, 4). De plus, d'après le modèle OCEAN, ils ont montré davantage d'extraversion en étant plus actifs dans leur

expression corporelle, ce qui signifierait qu'ils ont pris davantage de plaisir à jouer. Ainsi, ils ont pu ressentir moins de pression issue de l'influence sociale des environnements japonais qui peut parfois les contraindre à ne pas montrer certains comportements pour ne pas rompre l'harmonie émotive d'un groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2) et faire que chacun se sente affectivement en sécurité (cf. 2^e partie, 3.4.2.3). De plus, le jeu a pu les aider à davantage s'investir corporellement dans les activités (cf. 2^e partie, 5.3) puisque le jeu permet de réaliser des actions qui ne pourraient l'être dans un contexte plus formel (cf. 2^e partie, 7.2.3). Par conséquent, pour poursuivre notre recherche, il nous semblait important d'étudier les types de gestes qu'ils ont réalisés afin d'analyser plus en détails leurs comportements.

Les types de gestes

Pour observer les types de gestes réalisés par les étudiants, nous nous sommes principalement référés à Del Olmo (2014) mais aussi à Tellier (2014) pour réaliser notre catégorisation. Cependant, bien que ces deux auteurs proposent de nombreuses catégories, nous avons décidé de ne conserver que deux catégories : les gestes communicatifs et ceux extra-communicatifs, ou plutôt extra-langagiers. Les premiers font par exemple partie intégrante du discours et l'accompagnent alors que les seconds ne sont pas liés au discours (Tellier, 2014.). Ainsi, nous avons fait ce choix pour ne pas alourdir notre recherche bien qu'il serait intéressant d'étudier plus en détail les types de gestes accompagnant les interventions des étudiants ainsi que leurs émotions. De plus, nous souhaitions étudier si nous observions plus de gestes chez les étudiants japonais (accompagnés ou non d'émotions) quand ils s'exprimaient en français et en japonais. Nous avons également voulu observer quels types de gestes (communicatifs ou extra-langagiers) étaient les plus fréquents, que ce soit avec le réemploi des ressources langagières, avec la langue japonaise ou avec les autres types d'interventions en français. Les chiffres en gras dans les tableaux indiquent le nombre de gestes qui étaient accompagnés par une ou des émotions. Le nombre total de gestes peut varier par rapport aux tableaux individuels des étudiants car certains gestes ont pu être classés dans plusieurs catégories et d'autres ont parfois pu être difficiles à classer.

Angers	Communicatifs			Extra-langagiers		
	Ressources	Japonais	Autres	Ressources	Japonais	Autres
O2 S1	32 (22)	10 (2)	26 (14)	6 (1)	1 (×)	1
O2 S2	15 (9)	17 (7)	25 (8)	4 (1)	×	×
J S1	22 (8)	5(1)	7 (1)	3 (1)	3(×)	×
J S2	10 (3)	14 (6)	11 (×)	1 (×)	1 (×)	×
O1 S1	4 (×)	1 (×)	2 (2)	×	×	×
O1 S2	4 (1)	11 (5)	2 (×)	×	×	×

Tableau 80 Gestes des étudiants angevins

Paris	Communicatifs			Extra-langagiers		
	Ressources	Japonais	Autres	Ressources	Japonais	Autres
O1 S1	7 (3)	5 (1)	1 (1)	×	1 (×)	×
O1 S2	13 (3)	15 (9)	3 (2)	×	×	×
N S1	23 (13)	22 (6)	19 (9)	×	×	2
N S2	29/ (19)	30 (11)	24 (14)	4 (×)	1 (×)	1
M S1	19 (3)	3 (×)	3 (1)	×	×	×
M S2	18 (7)	3 (1)	10 (2)	×	1 (×)	1

Tableau 81 gestes des étudiants parisiens

× : pas de gestes réalisés pour cette catégorie.

O2 est l'étudiant qui a réalisé le plus de gestes extra-langagiers, bien qu'il en ait fait moins pendant la S2. De plus, il a également fait moins de gestes communicatifs quand il a réemployé des ressources, ce qui confirme les données que nous avons relevées pour les interventions et les émotions. En outre, c'est pour le japonais et dans les autres échanges qu'il en fait le plus pendant la S2, ce qui attesterait le fait que ce dernier essaye toujours de garder un lien de communication entre les joueurs japonais mais aussi avec le groupe angevin, ce qui confirmerait la culpabilité systémique que nous avons citée et qui expliquerait son comportement lors des parties afin que les échanges et le jeu se poursuivent. Par conséquent, il a réalisé de nombreux gestes communicatifs. D'autre part, le fait qu'il ait produit plus de ce type de gestes quand il a parlé japonais pendant la S2 semble confirmer qu'il était davantage engagé corporellement dans le jeu. Nous avons par exemple observé ses échanges sur la stratégie qu'il voulait mettre en place avec J.

Chez J, les gestes communicatifs sont deux fois moins importants pour les ressources mais ils augmentent pour les autres échanges en français et surtout en japonais comme chez ses camarades. Cependant, bien que J en fasse plus lors de la S1 avec le réemploi de ressources, il en fait beaucoup moins en S2 (contrairement au japonais). De plus, cela correspond aussi à la baisse du nombre de ses interventions pendant la S2. Une fois encore, ce dernier ayant voyagé dans de très nombreux pays et étudiant de nombreuses langues (cf. annexe 5 J), nous sommes surpris de ne pas le voir exprimer plus de gestes ou d'émotions puisqu'il est resté plus en retrait

que ses camarades. Il est possible que cela soit dû à son éducation qui, du point de vue de l'éducation au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4) ou de l'importance du vécu dans l'énaction (cf. 2^e partie, 5) a pu influencer son comportement, mais aussi aux environnements culturels dans lesquels il a vécu et à leur influence sociale (cf. 2^e partie, 6.2.4), puisque que les références culturelles d'un individu ont une influence sur la façon dont il exprime et perçoit des émotions (cf. 2^e partie, 3.4.1). Ainsi, le comportement de J a pu être influencé par ces différents facteurs, ce qui l'amènerait à afficher une grande rigueur et un sens de l'organisation très important dans ses gestes (modèle OCEAN), qui consistaient souvent à montrer des éléments du plateau ou à réfuter ou accepter une réponse en remuant la tête.

La rigueur de M a pu l'amener à n'utiliser que des gestes extra-communicatifs, car comme nous l'avons vu, cette dernière s'est concentrée sur la réalisation d'échanges verbaux avec les Françaises, davantage lors du réemploi de ressources pour la S1 et dans les échanges avec les Parisiennes pendant la S2. Les données de ce tableau montrent une fois de plus que M aurait eu pour objectif de parler en français et elle paraît avoir utilisé également des gestes communicatifs pour se faire comprendre. Elle est d'ailleurs, derrière N, celle qui fait le plus de gestes communicatifs quand elle réemploie des ressources avec le groupe parisien. Elle semblait donc se concentrer sur la tâche donnée par l'enseignant et proposée par le jeu, à savoir jouer en français et se faire comprendre. Il fallait cependant en discuter avec elle pendant un entretien individuel pour confirmer nos dires.

Lors des S2, le comportement d'O1 était différent, notamment lors de celles avec Paris puisque ce dernier a fait plus de gestes communicatifs et cela vient confirmer notre impression qu'il se sentait plus à l'aise lorsqu'il était plus familiarisé avec son environnement social surtout avec le groupe parisien, quand il jouait avec N. Son comportement est davantage communicatif d'après les données, puisqu'il réalise beaucoup plus de gestes communicatifs pour le réemploi des ressources (près de deux fois plus), surtout quand il a parlé japonais. Le fait de jouer avec N semble l'avoir aidé à s'exprimer davantage corporellement parlant, ce qui rejoint les observations concernant ses interventions et ses émotions. Il a par exemple transmis beaucoup plus d'informations en parlant ou en réalisant des gestes.

La grande ouverture et extraversion de N (modèle OCEAN) est de nouveau confirmée ici pendant les deux séances avec Paris, avec des augmentations dans les trois catégories proposées dans le tableau ci-dessus. De plus, N est (avec O2) l'étudiant qui a fait le plus de gestes communicatifs quand il échangeait avec les Françaises, non seulement avec les ressources mais aussi pour les autres échanges en français. Il semblait par conséquent avoir une extraversion

encore plus importante lors de la S2 et il était celui qui semblait vouloir le plus interagir avec les Françaises. Ainsi, son expérience personnelle de vie à Paris (cf. questionnaire identitaire, annexe 5 N) a pu jouer un rôle (cf. importance du vécu dans l'apprentissage d'un point de vue énonctif, 2^e partie, 5) mais cette volonté a pu également le pousser à faire plus de gestes pour essayer de mieux se faire comprendre. Ce serait donc aussi une forme de stratégie qu'il aurait utilisée, tout comme les autres étudiants.

Nous avons observé chez J et O2 une baisse du nombre d'interventions, d'émotions et de gestes lors de la S2, mis à part pour le japonais. Ils ont beaucoup communiqué dans cette langue pour préparer leur stratégie de jeu. Cependant, bien que ces deux étudiants aient fait partie des étudiants les plus actifs et dynamiques du cours de français intensif, comme N, ils ont réalisé moins de gestes communicatifs et nous avons observé moins d'émotions chez eux lors de la S2, tout comme une baisse du nombre d'interventions. Nous nous demandons ce qui a pu les amener à avoir un comportement moins communicatif et il est possible que le fait qu'ils soient dans la même équipe ait pu jouer un rôle mais nous ne pouvions le savoir sans les interroger individuellement.

Mis à part M, tous les étudiants ont fait beaucoup plus de gestes communicatifs quand ils échangeaient en japonais. Nous avons remarqué que les étudiants les utilisaient beaucoup quand ils parlaient de stratégie, comme quand il s'agissait de décider des concepts à proposer par exemple, pour deviner les mots ou encore lors de réactions quand ils désignaient les camarades de leur équipe ou de l'autre équipe japonaise. De plus, il nous semble qu'ils étaient davantage pris par le jeu lors de la S2 en affichant une extraversion plus importante (modèle OCEAN), d'où cette augmentation de gestes communicatifs qui suit également les augmentations de l'emploi de la langue japonaise et des émotions pour cette catégorie. D'après nous, le japonais était donc plus souvent employé pendant la S2 car les étudiants semblaient avoir davantage compris les mécanismes du jeu et son fonctionnement et que d'un point de vue énonctif, ils se sont par conséquent servis de leurs expériences précédentes et des savoirs et des connaissances qu'ils avaient construits pour réaliser l'activité (cf. 2^e partie, 5.3). De plus, ils se projetaient davantage lors des choix de stratégie ou de mots et sur la façon dont ils allaient expliquer ces mots aux partenaires français. Les échanges en japonais étaient en général plus longs pendant la S2, ce qui signifierait également que lorsqu'un type de jeu est connu par des apprenants, ils peuvent davantage s'investir dans les activités et donc dans la construction de leurs compétences langagières.

Pour aller plus loin, il nous fallait ensuite observer les PNCA que les étudiants avaient produites pour mieux comprendre comment ils développaient leur français lors des séquences de jeu.

3.3.6. Les PNCA

Lors des relevés, nous avons dans un premier temps considéré l'absence de structure verbale ou d'utilisation d'un verbe comme une PNCA puisque nous avons demandé aux étudiants de reprendre les structures données comme ressources langagières pour pratiquer les jeux et qui étaient constituées d'une structure verbale « c'est ... » ou avec un sujet et un verbe « Je pose ... ». Cependant, comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique (cf. 2^e partie, 1.4), nous n'avons pas considéré l'oubli de structure verbale comme une PNCA dans nos analyses, car cela ne gênait pas l'échange d'information. De plus, les erreurs en japonais n'ont pas été relevées puisque cela ne nous a pas semblé pertinent dans ce travail et nous ne sommes pas spécialiste de langue japonaise.

Pour chacun des étudiants, nous avons proposé dans un premier temps un tableau reprenant les PNCA en fonction des thèmes évoqués durant les parties de *Concept* dans le but de voir quand celles-ci émergent le plus. Dans un second temps, il nous a semblé nécessaire de présenter une figure pour comparer le nombre de PNCA produites sur le total des interventions en français et celles relevées lors du réemploi de ressources. Nous souhaitions ainsi observer quand les étudiants produisaient le plus de PNCA, à savoir dans une situation plus scolaire (réemploi de mots ou expressions donnés par l'enseignant sous formes de ressources) ou pendant les situations d'échanges moins formels avec les partenaires angevins. Dans un troisième temps, nous avons réalisé un tableau pour chaque apprenant pour classer les différents types de PNCA qu'ils ont produits afin de les analyser.

3.3.6.1. Groupe d'Angers

a. O2

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
9	6	1	0	×	1	3	0	0	2	22
7	6	0	0	×	2	1	1	0	1	19

Tableau 82 : PNCA de O2 lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 15 avec des grains de contenu et 22 au total

Séance 2 : 13 avec des grains de contenu et 19 au total

Comme présenté dans le tableau, le nombre de PNCA (vocabulaire, grammaire, phonétique, etc.) varie très peu pour O2, alors qu'il est beaucoup moins intervenu pendant la S2, ce qui veut dire qu'il en a commis une de plus en parlant moins, comme nous avons pu l'observer avec la reprise de ressources sur le graphique ci-dessous où il fait dix-huit PNCA alors qu'il intervient près de deux fois moins dans cette catégorie lors de la S2 (de 66 à 35 interventions).

Dans le graphique suivant, nous présentons le rapport entre le nombre de PNCA total et celui produites lors du réemploi de ressources :

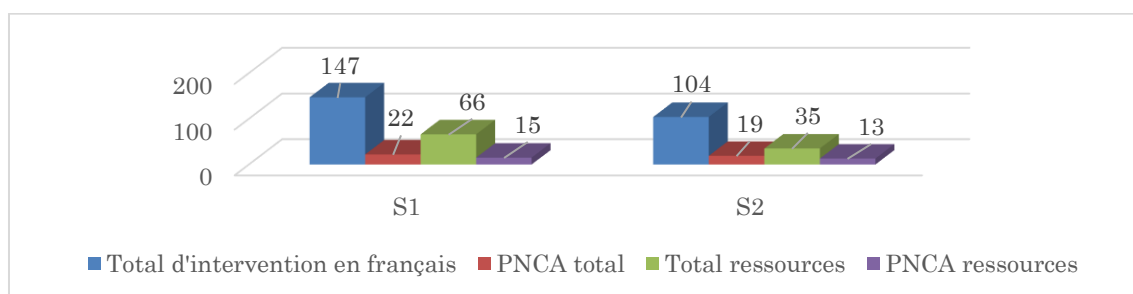


Figure 20 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O2

Dans ce graphique, on peut observer que malgré la baisse du nombre de son total d'interventions et également de ce total avec des ressources qu'il a réemployées, O2 a commis presque autant de PNCA pour chaque catégorie.

Pour connaître le détail des PNCA d'O2, nous avons réalisé le tableau ci-dessous pour pouvoir comparer les types de PNCA produites pour les deux parties de *Concept* :

	Article (emploi non conforme ou oublié)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord
S1	6	3	3	2	4	4
S2	7	2	3	1	3	3

Tableau 83 : Détails des PNCA de O2

Comme cela est présenté dans le tableau, les types de PNCA commises restent presque les mêmes et la quantité pour chaque catégorie ne varie que très peu alors qu'O2 intervient beaucoup moins. Nous pensons alors qu'il était davantage pris par le jeu et que le jeu permettant de dédramatiser les activités effectuées au sein des dispositifs pédagogiques (cf. 2^e partie, 7.2.3), il exerçait un contrôle moins important sur ce qu'il voulait dire et que par conséquent sa production de PNCA était plus importante.

Certaines erreurs commises au cours de la S1 par exemple ont pu venir d'une mauvaise maîtrise de la notion de nombre ou de l'influence de l'anglais quand il a utilisé le mot animal qu'il a mis au pluriel « animals ». De plus, lors de la S2, nous avons relevé une PNCA avec un accord d'adjectif lorsqu'il a répété une information donnée par les Angevins (« couleur blanc »). Il a fait aussi une erreur de nombre avec « animaux » au lieu d'animal, comme pendant la S1. En outre, du point de vue lexical, il a mélangé les termes « pioche » et « pion », il a utilisé le verbe quand il a voulu utiliser un nom (« jouer » pour « jeu ») et a oublié d'employer un mot à une reprise.

O2 intervenant beaucoup moins d'une séquence de *Concept* à l'autre, les données semblent surprenantes : on aurait pu penser qu'il produirait moins de PNCA puisqu'il était beaucoup moins intervenu. Ainsi, bien que nous pensions qu'il était plus investi dans le jeu lors de la S2, nous nous demandons également si la culpabilité systémique a pu jouer un rôle dans son niveau d'investissement et nous nous sommes demandé si O2 n'avait pas volontairement caché son réel niveau de français pour que les autres étudiants participent, tout cela dans le but que le jeu et les échanges puissent fonctionner. Cette hypothèse était à vérifier au cours de son entretien individuel.

b. J

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
3	5	0	0	×	0	1	0	0	0	9
1	4	0	0	×	1	0	0	0	0	6

Tableau 84 : PNCA de J lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 8 avec des grains de contenu et 9 au total

Séance 2 : 5 avec des grains de contenu et 6 au total

J fait moins de PNCA lors de la S2 (environ un tiers). De plus, la quasi-totalité a été relevée dans la partie du tableau concernant les ressources. Il en a par exemple surtout fait lorsqu'il donnait des informations sur les mots à deviner et pour ce thème, nous avons d'ailleurs remarqué qu'il ne réemployait pas les ressources proposées lors de la séance d'essai du jeu, mais qu'il ne donnait que l'information liée au plateau et au concept qu'il voulait transmettre, à savoir la couleur du pion ou du jeton et la lettre et le nombre correspondant à ce concept : « Bleu A9 ». Il ne construisait ainsi pas d'énoncé et parfois il n'employait ni structures verbales telles que « je pose », ni le nom des objets à poser sur le plateau de jeu comme « le pion » ou « le jeton » (nous avons notamment davantage observé cela lors de la S2). Par conséquent, il a

pu être influencé socialement par les partenaires d'Angers qui faisaient la même chose, ce qui a paru avoir un effet sur son comportement, puisqu'il semblait se conformer à la manière dont s'exprimaient les étudiants angevins (cf. 2^e partie, 6.2.4.1). Il a aussi pu se comporter ainsi afin de maintenir l'harmonie sociale des groupes afin que tout le monde soit de bonnes dispositions, ce qui est important pour les Japonais comme expliqué dans notre partie théorique : l'importance du *omotenashi* (l'hospitalité japonaise, cf. 2^e partie, 3.4.2.3) pour que les partenaires en France soient bien accueillis. Cependant, si nous considérons les émotions que nous avons observées sur son visage, nous n'en avons pas relevé quand il produisait des PNCA, quand il communiquait des informations ou proposait des réponses et nous pensons que cela pourrait être lié à son autodiscipline et son niveau de contrôle élevé (modèle OCEAN).

Comme pour O2, nous proposons ici un graphique pour comparer le nombre de PNCA produites au total et lors du réemploi de ressources :

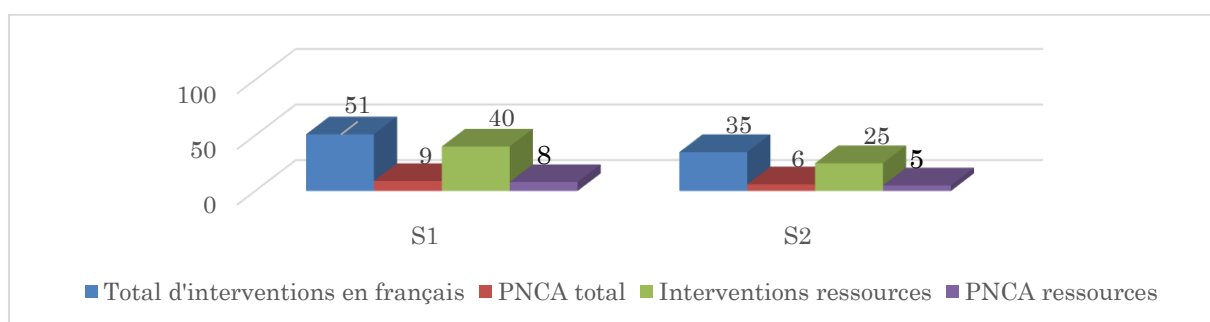


Figure 21 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de J

Comme on le voit dans le tableau et sur le graphique, J n'a fait quasiment aucune PNCA lors des échanges en français hors ressources, ce qui n'est pas surprenant, ce dernier n'ayant que très peu échangé avec les Angevins. De plus, nous avons observé que bien qu'il soit intervenu presque deux fois moins pour les ressources (de 40 à 25), le nombre de PNCA ne diminue pas autant. Il est alors possible que comme pour O2, il ait été davantage pris par le jeu, bien que nous n'ayons pas observé davantage de manifestations émotives chez lui, mais au contraire beaucoup moins pour les ressources, ce qui pourrait confirmer son haut niveau de contrôle, notamment sur ses émotions. En effet, les Japonais sont parfois amenés à le faire dans certains environnements pour masquer leurs sentiments (cf. 2^e partie, 3.4.2.4).

Pour connaître le détail des PNCA, nous avons réalisé le tableau ci-dessous afin de pouvoir comparer les données pour les deux parties de *Concept* et observer si J produisait des types de PNCA différents :

	Article (emploi non conforme ou oubli)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord
S1	3	0	3	0	1	0
S2	4	0	1	0	0	1

Tableau 85 : Détails des PNCA de J

J n'a pas souvent produit d'énoncé quand il a transmis des informations et il n'a donc pas repris les modèles donnés comme ressources lors de la séance de test. Cependant, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, nous ne considérons pas cela comme des PNCA puisque des Français pourraient avoir le même comportement en transmettant des données sans faire d'énoncé complet (cf. 2^e partie, 1.4). Comme ce type de structure émergeait presque uniquement lorsqu'il donnait des informations aux étudiants angevins, nous nous sommes demandé s'il n'était pas possible qu'il reproduise les énoncés que proposaient ces derniers comme nous l'avons dit précédemment, car eux non plus ne construisaient pas souvent d'énoncés et donnaient seulement les informations *lettre + nombre* correspondant au concept à transmettre du plateau de jeu. Pourtant, cela se produisait beaucoup moins souvent chez O2. Il nous semblait par conséquent essentiel d'interroger J pour confirmer ou non l'hypothèse selon laquelle il avait été influencé par les étudiants angevins et qu'il était également pris dans le jeu quand il communiquait, d'où un contrôle moins important de sa part sur ses productions langagières, notamment concernant le réemploi des ressources données en amont. Cependant, le fait qu'il ait été pris dans le jeu n'a pas été observé dans les émotions que nous avons relevées chez lui. En outre, J ayant commencé le français avant ses camarades et étant donné qu'il avait un niveau plus élevé qu'eux, il est possible qu'il ait déjà rencontré des Français. En outre, lorsque des Français communiquent entre eux (qu'ils soient en train de jouer ou non), ils ne font pas toujours d'énoncés complets (cf. 2.5.5), il a pu également donner des informations par exemple en se référant à des expériences langagières antérieures. En effet, comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique, le vécu influence les décisions et les actions d'une personne (cf. 2^e partie, 2 et 5). D'autre part, pendant une partie de *Concept* le temps de jeu ayant été limité à cinq minutes maximum pour expliquer un mot, cette variable a aussi pu avoir un effet sur les joueurs qui voulaient donner le plus d'informations possible en un temps minimum. J aurait alors mis en place la stratégie de donner un minimum d'informations pour être bien

compris par les joueurs se trouvant en France pour gagner du temps et également pour simplifier la réception des informations de peur de ne pas être compris. Par conséquent, cela serait un nouvel élément qui démontrerait la très grande rigueur dont il a fait preuve dans sa façon de jouer et de se comporter lors des séances de jeu (modèle OCEAN). D'autre part, cette rigueur ou son sens de l'organisation ont également pu l'aider à produire moins de PNCA puisque nous avons par exemple observé qu'il avait mieux employé les prépositions lors de la S2.

c. O1 Angers

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
0	4	0	0	×	0	0	0	0	0	4
0	2	0	0	×	0	0	1	0	0	3

Tableau 86 : PNCA de O1 (Angers) lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 4 seulement avec des grains de contenu

Séance 2 : 2 avec des grains de contenu et 3 au total

Mise à part une PNCA dans un échange avec les personnes présentes au Japon, nous observons qu'O1 a uniquement fait des PNCA quand il a communiqué des informations aux partenaires angevins pour leur faire deviner les mots. Mais bien qu'il ait réalisé peu d'interventions et même beaucoup moins que ses camarades, son nombre de PNCA ne nous semble pas être moins important.

Comme pour chaque étudiant, nous proposons ici un graphique pour comparer le nombre de PNCA produites au total et lors du réemploi de ressources :

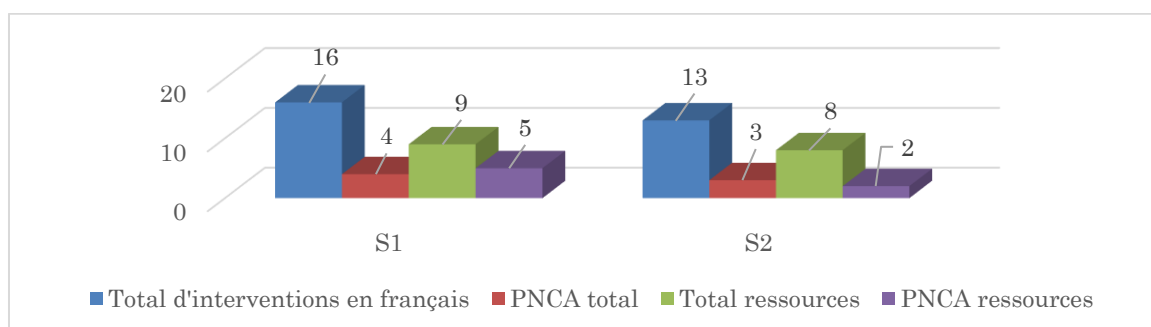


Figure 22 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O1 (Angers)

Nous remarquons dans ce graphique qu'il y a peu de différences entre les deux séquences de jeu chez O1. Il a fait presque le même nombre de PNCA quand il a parlé français.

Pour connaître le détail de ses PNCA, nous avons réalisé le tableau ci-dessous afin de pouvoir comparer les données pour les deux parties de *Concept* et observer si O1 produisait des types de PNCA différents avec le groupe d'Angers :

	Article (emploi non conforme ou oublié)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord
S1	0	3	1	0	0	0
S2	3	0	0	0	0	0

Tableau 87 : Détails des PNCA de O1 (Angers)

Lors de la S1, nous observons qu'O1 a fait deux erreurs de prononciations pour le chiffre « quatre » et une pour « jaune », bien qu'ils restent encore des éléments compliqués à prononcer pour des étudiants japonais de ce niveau (entre le A1 et le A2). Certains de ses camarades du groupe de Paris ou de celui d'Angers ont également produit ce type de PNCA. De plus, il n'a pas employé de préposition à une reprise.

Lors de la S2 avec Angers, O1 n'a pas utilisé d'article à trois reprises. De plus, il nous semble que contrairement à J qui ne fait que donner l'information lettre + nombre pour transmettre une information, O1 semble vouloir faire un énoncé plus complet puisque ce dernier utilise la préposition « sur » pour aider les partenaires angevins à mieux comprendre ou poser les pions et les jetons sur les cases correspondantes du plateau de jeu. Il nous semblait important de souligner ce facteur pour montrer l'influence de l'environnement des jeux sur les étudiants, notamment le fait que comme J, O1 a utilisé, en partie, la même manière de transmettre des informations que les étudiants angevins.

Ce que nous avons globalement remarqué est qu'O1 avait une prosodie très saccadée et parfois un peu monotone, sur une seule tonalité. Cependant, nous n'avons pas compté cela comme une erreur mais il nous semblait important de le souligner, car il est celui qui avait le plus de difficulté avec la prosodie du français si on la compare avec celles de ses deux camarades du groupe d'Angers. Il est alors possible, comme nous l'avons vu précédemment, que chez lui, cette prosodie saccadée et monotone soit liée à des facteurs émotionnels tels que la peur de parler devant d'autres personnes, notamment lors de la communication à distance avec Skype, ou celle de ne pas bien employer les ressources proposées, et il s'agit donc d'un manque de confiance dans ses compétences. Pourtant, nous n'avons pas observé cette émotion sur son visage lors du visionnage des séances. Il est alors possible qu'il ait pu masquer celle-ci par des sourires, comportement qu'affiche parfois certains Japonais lors de situations qui pourraient être embarrassantes (cf. 2^e partie, 3.4.2.4).

3.3.6.2. Groupe de Paris

a. O1

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
1	1	1	0	×	×	0	0	0	×	3
4	6	0	0	×	0	3	0	0	0	13

Tableau 88 : PNCA de O1 (Paris) lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 3 avec des grains de contenu et 3 au total

Séance 2 : 10 avec des grains de contenu et 13 au total

D'après ce tableau, le nombre de PNCA d'O1 avec le groupe de Paris est près de quatre fois plus important entre les deux séances, ce qui d'après nous tient également au fait qu'il est davantage intervenu pendant la S2. De plus, ses PNCA sont présentes dans les ressources qu'il a utilisées pour chaque partie de *Concept*, mais aussi lors d'échanges avec les Parisiennes pendant la S2. Étant donné qu'O1 compte presque le même nombre d'interventions pour cette catégorie entre les deux séances, il est possible qu'il ait davantage été pris dans le jeu lors de la S2, ce qui aurait entraîné un contrôle moins important de ses constructions langagières, tout comme pour J par exemple.

Comme pour chaque étudiant, nous proposons ici un graphique pour comparer le nombre de PNCA produites au total et lors du réemploi de ressources :

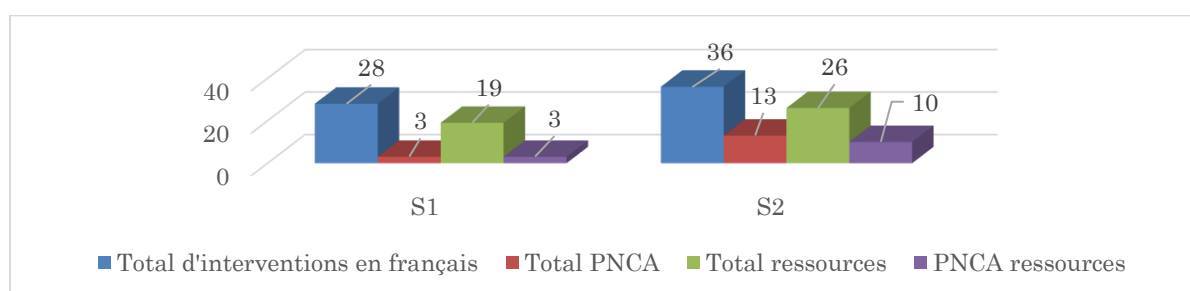


Figure 23 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O1 (Paris)

Dans ce graphique, nous observons que le nombre de PNCA d'O1 suit l'augmentation du nombre de ses interventions, surtout dans le réemploi de ressources. Un engagement plus actif et une plus grande implication dans le jeu semble se confirmer pour O1 qui réagit beaucoup plus lors de la S2. Ainsi, nous pensons qu'il a ressenti être dans un environnement plus sécurisé affectivement pendant cette séance (en jouant avec N par exemple), ce qui l'aiderait à intervenir davantage et à prendre plus de risques (cf. le *SEEKING System*, 2^e partie, 7.3) sans être

conscient de produire des PNCA, ce que le jeu peut encourager puisqu'il permet de réduire l'anxiété des personnes qui y participent (cf. 2^e partie, 7.2.3 et 7.3). Comme nous l'avons proposé dans l'étude de ses interventions, de ses émotions et de ses gestes, O1 semblait par conséquent être davantage pris dans le jeu pendant la S2 et il était passé du rôle d'un étudiant reprenant des ressources langagières à celui d'un joueur qui échangeait avec ses camarades, avec les Françaises, le tout en discutant stratégie avec N ou en interagissant davantage avec les partenaires parisiennes.

Pour connaître le détail de ses PNCA nous avons réalisé le tableau ci-dessous :

	Article (emploi non conforme ou oublié)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord
S1	1	0	1	0	1	0
S2	6	5	0	1	1	0

Tableau 89 : Détails des PNCA de O1 (Paris)

Bien que nous ne l'ayons pas compté comme une PNCA (cf. 2^e partie, 1.4), nous avons observé qu'il n'a parfois pas construit ses énoncés avec des structures verbales complètes. De plus, lors de la S2, il a oublié beaucoup d'articles, plus que lors de la S1. En outre, c'est quand il donne des informations aux Françaises pour faire deviner des mots que ses PNCA sont les plus nombreuses, comme concernant ses interventions dont le nombre est également plus important pour la même catégorie (environ cinq fois plus). Cela confirmerait ainsi notre hypothèse, à savoir le fait que, ce dernier étant davantage pris par le jeu, il a fait preuve de plus d'ouverture et d'extraversion en prenant plus de plaisir à jouer et de plaisir à être avec ses camarades (modèle OCEAN). Par exemple, lors de la S2, il oublie six articles dont trois dans la même intervention en reprenant un mot « Porc, porc, porc ? » pour proposer une réponse. À ce moment-là, son intervention était très intense et nous avons observé de la joie sur son visage. D'après nous, son nombre plus élevé de PNCA démontrerait qu'O1, dans l'environnement précis de cette S2, était davantage investi dans l'activité puisqu'en parlant davantage en français, il a été amené à en produire plus. De plus, en termes émergentistes et plurilingues, nous pensons qu'il a produit des énoncés en situation qui combinent des formes de plusieurs codes car son attention est plus concentrée sur le jeu que sur la forme de ses énoncés, ce qui est une manifestation de fonctionnement translangagier (cf. 2^e partie, 4.3). Par conséquent, le mélange contextuel apporté par tous ces éléments (le partenaire de jeu, le support de jeu, une meilleure connaissance des mécanismes de jeu, les partenaires françaises un peu mieux connues, les

autres personnes en présence, etc.) ont fait qu'O1 semblait être plus extraverti et donc souffrir de moins de contraintes lors de ses interventions (influence sociale, peur de parler en français devant les autres, etc.) et ainsi, il se serait moins soucié de produire des PNCA comme il était dans un environnement proposé par le jeu qui était connu et sécurisé émotionnellement.

b. N

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
6	2	0	0	×	×	6	2	0	0	16
6	0	0	1	×	0	2	3	0	0	12

Tableau 90 : PNCA de N lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 8 avec des grains de contenu et 16 au total

Séance 2 : 7 avec des grains de contenu et 12 au total

Lors de ses interventions, N a remplacé à plusieurs reprises les mots « pion » et « jeton » par « grand » et « petit », nous n'avons pas considéré cela comme une erreur mais comme une stratégie de remplacement ou de simplification. D'autre part, il a fait presque autant de PNCA au total entre les deux séances alors qu'il est davantage intervenu en S2.

Comme pour chaque étudiant, nous proposons ici un graphique pour comparer le nombre de PNCA produites au total et lors du réemploi de ressources :

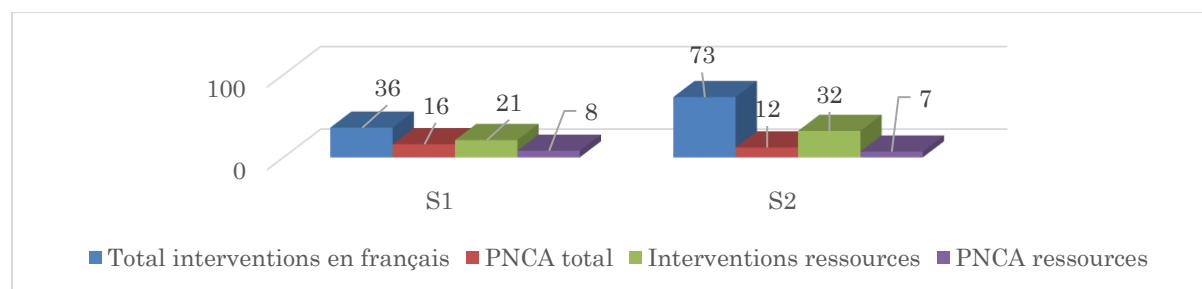


Figure 24 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de N

Nous remarquons sur ce graphique que N a fait une erreur de moins quand il utilise des ressources en S2. Cependant, en doublant le nombre de ses interventions en français ou en utilisant plus de ressources, il a en fait produit beaucoup moins de PNCA lors de la S2.

Pour connaître le détail de ses PNCA, nous avons réalisé le tableau ci-dessous comme pour les autres étudiants :

	Article (emploi non conforme ou oublié)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord/	PNCA sociolinguistique
S1	11	2	0	0	1	2	0
S2	9	1	0	0	1	0	1

Tableau 91 : Détails des PNCA de N

Lors de la S1, N a fait une erreur lexicale « animé » pour « dessin animé » (bien que l'on utilise aussi parfois l'expression « animé long métrage » en France pour parler de films d'animation⁹³). En outre, lors de la S2, il a produit presque autant de PNCA et certaines semblent récurrentes comme les oublis d'articles par exemple. Il a fait également une erreur lexicale due à l'influence de l'anglais ou au fait qu'il ne connaissait peut-être pas le mot « chronomètre » en français. Il a alors utilisé le mot « *tima* », issu de l'anglais « *timer* » et utilisé en japonais avec un allongement de la voyelle sur le « a ») pour se faire comprendre. Qui plus est, il lui est arrivé de mélanger le vouvoiement et le tutoiement dans un même énoncé, même si nous nous demandons si cela n'est pas plutôt dû au fait qu'il hésitait à parler à l'une des Parisiennes ou à toutes les Parisiennes. Il a été le seul à faire cette PNCA. Par conséquent, N semblait être pris dans le jeu puisqu'il se contentait par exemple de donner des propositions de réponses et de transmettre les informations qui lui semblaient essentielles. Nous avons ainsi remarqué cela quand il oubliait d'employer des articles.

Chez N, le fait de ressentir de la joie (le plus d'émotions observées chez les étudiants en S2) et de prendre du plaisir à jouer en français (beaucoup plus d'interventions, de gestes et d'émotions en S2) l'aiderait à mieux construire ses compétences langagières. Cependant, afin de confirmer cette idée, il était essentiel d'écouter N lors d'un entretien individuel pour confronter ses dires avec les observations.

c. M

Prop	Info	Conf	Réf	Jap	Repr	ÉchFR	EchJP	Indic	Réac	Total
18	11	0	1	×	1	2	0	×	×	33
18	5	0	0	×	1	1	0	0	0	25

Tableau 92 : PNCA de M lors des parties de *Concept*

Séance 1 : 30 avec des grains de contenu et 33 au total

Séance 2 : 23 avec des grains de contenu et 25 au total

⁹³ Pour faire une distinction entre les dessins animés japonais diffusés sous la forme et série à la télévision et les longs métrages d'animation japonais.

Lors de la S1, M a fait une PNCA quand elle a répété le mot « balle » dont nous avons repris la prononciation sans dire l'article. Bien qu'elle soit plus intervenue lors de la S2, elle produit moins d'erreurs comme nous le remarquons dans le tableau, surtout quand elle transmettait des informations aux Françaises pour faire deviner des mots.

Comme pour chaque étudiant, nous proposons ici un graphique pour comparer le nombre de PNCA produites au total et lors du réemploi de ressources :

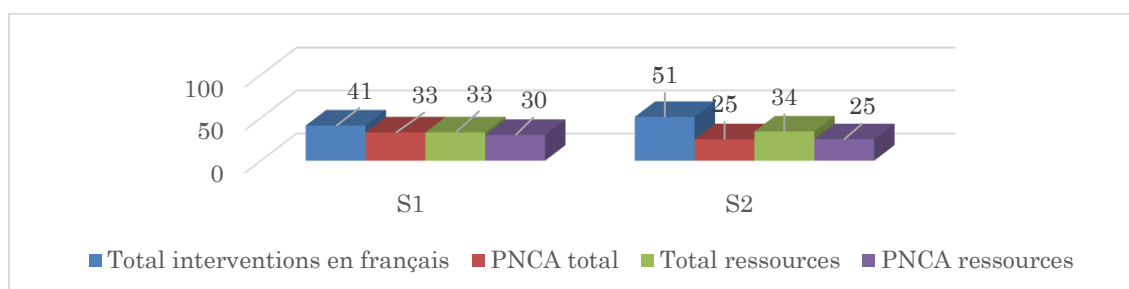


Figure 25 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de M

Ce qui nous semble important sur ce graphique est que M produisait presque une PNCA par intervention lors de la S1, ce qui est différent lors de la S2, notamment lors des échanges en français qui ne concernaient pas le réemploi des ressources langagières. Si nous comparons le nombre de ses interventions, elle réemploie seulement une ressource de plus, mais fait tout de même huit PNCA de moins. Par conséquent, cela pourrait être lié à la grande rigueur dont elle a fait preuve lors des deux séances et également à un meilleur contrôle de la construction de ses productions langagières lors de la S2. Nous avons également remarqué cette manière de faire lors des échanges en français hors ressources puisque c'est pour ces catégories qu'elle connaît sa plus forte progression en nombre d'interventions mais aussi pour le nombre de PNCA qui reste très faible bien qu'elle ait parlé davantage. Cela pourrait être dû au fait qu'elle se sentait plus à l'aise lors de la S2 puisqu'elle connaissait mieux les partenaires françaises, le jeu pourrait aussi l'avoir aidée à essayer davantage d'intervenir.

Pour connaître le détail des PNCA, nous avons réalisé le tableau ci-dessous afin de pouvoir comparer les données des deux parties de *Concept* comme pour les autres étudiants :

	Article (emploi non conforme ou oublié)	Prononciation non conforme	Préposition (oubli ou emploi non conforme)	Maîtrise du nombre	Lexique (oubli ou emploi non conforme)	Genre/ Accord/ nombre	Problème de structure syntaxique
S1	20	2	3	2	2	2	2
S2	13	5	0	2	2	2	1

Tableau 93 : Détails des PNCA de M

Alors que M a oublié beaucoup d'articles pendant la S1, elle a produit beaucoup moins ce type de PNCA lors de la S2, ce qui pourrait être lié au fait que nous avons fait remarquer aux étudiants l'importance de réemployer les articles lors qu'ils faisaient des propositions. De plus, pour la prononciation, elle a fait plus de PNCA, trois de plus avec le même mot lors de la même séquence de jeu pendant laquelle elle a proposé « T-shirt » auquel elle a ajouté un « s » à la fin. Cela pourrait être une erreur de nombre, or en japonais on dit « *T-shatsu* ». Nous pensons donc qu'elle a mélangé les prononciations dans les deux langues en conservant le son /s/. D'autre part, elle a fait des PNCA concernant l'emploi de mots ou la prononciation lors des deux séances en prononçant par exemple des mots en anglais comme « *ball* ». Elle pouvait alors être influencée par la langue anglaise quand elle souhaitait communiquer en français et elle a pu activer les codes des différentes langues à un même moment dans son fonctionnement translangagier (cf. 2^e partie 4.3), d'où l'apparition d'interférences entre les codes des langues française et anglaise. M a également connu des soucis quand elle construisait ses énoncés notamment lors de la S1 (en inversant un nom et un article par exemple), mais elle en fait moins pendant la S2, et cela ne semblait pas la gêner pour transmettre ses messages aux autres joueurs. Elle n'aurait par conséquent pas peur d'intervenir, ce qui pourrait être une marque d'ouverture et d'extraversion un peu plus importante (modèle OCEAN) mais aussi d'autodiscipline ou de grande rigueur quand elle s'organisait pour participer au jeu et parler le plus possible en français avec les autres personnes (Modèle OCEAN). D'ailleurs, comme nous l'avons vu pour ses interventions, elle est celle qui a le moins parlé japonais lors des séances. Qui plus est, le fait qu'elle était la seule femme du groupe a pu l'encourager à faire plus d'effort pour s'investir dans la partie puisque dans la société japonaise, les femmes ont une place qui n'est pas encore égale à celle des hommes (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1).

3.3.6.3. Confrontation des données

Le graphique suivant a été élaboré afin d'avoir une vue d'ensemble des données relevées concernant les PNCA des étudiants pour chaque séance.

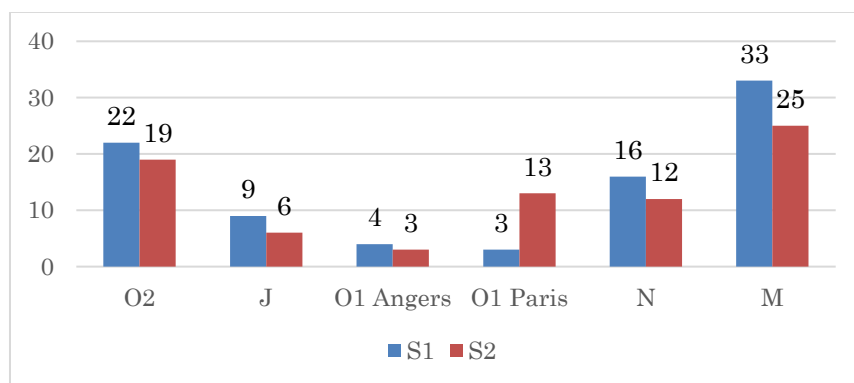


Figure 26 : Nombre de PNCA produites par apprenant et par séance

On remarque que c'est M qui a produit le plus de PNCA, suivi par O2⁹⁴. O1 est celui qui a connu la plus forte progression d'une séance à l'autre quand il était avec le groupe de Paris. N et J ont produit à peu près le même nombre de PNCA lors des deux séances. O1 (avec Paris) est le seul qui en a produit plus lors de la S2, contrairement à ses camarades qui connaissent tous une baisse plus ou moins importante.

O1 est l'étudiant qui a fait le moins de PNCA lors des deux S1 avec Paris et Angers et lors de la S2 avec Angers. Cependant, c'est également celui qui est le moins intervenu. Lors de la S2 avec le groupe de Paris, il a fait plus d'une PNCA pour deux interventions. Il faut ajouter aussi qu'il est l'étudiant qui avait le plus de difficultés pour la prononciation, le rythme et la prosodie françaises. Il parlait souvent de manière hachée et sur un ton monotone, ce qui serait une marque émotionnelle du fait qu'il manquait de confiance en lui quand il intervenait. Quant à M, elle a réalisé le plus de PNCA bien qu'elle en fasse moins en S2. Derrière elle, nous retrouvons O2 qui en a fait presque autant lors des deux parties, bien qu'il intervienne 25 % moins lors de la S2. J en a fait moins également pour un peu moins d'interventions en langue française. Enfin, N en a fait quatre de moins lors de la S2 pour plus d'interventions en français.

⁹⁴ Pour rappel, O2 est l'étudiant qui a joué avec le groupe d'Angers et O1 est celui qui a joué avec Angers et Paris.

Tableau récapitulatif des PNCA produites par les étudiants

Dans le but de comparer les types de PNCA que font les étudiants, nous avons créé le tableau suivant :

Noms	O2		J		O1 Angers		O1 Paris		N		M	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Séances												
Type de PNCA												
Article	6	7	3	4	×	3	1	6	11	9	20	13
Prononciation	3	2	×	×	3	×	×	5	2	1	2	5
Préposition	3	3	3	1	1	×	1	0	×	×	3	×
Nombre	2	1	×	×	×	×	×	1	×	×	2	2
Lexique	4	3	1	×	×	×	1	1	1	1	2	2
Genre / accord	4	3	×	1	×	×	×	×	2	×	2	2
Structure syntaxique	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	2	1
Distinction T-V (tutoiement/vouvoiement)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	1	×	×

Tableau 94 : Récapitulatif des PNCA produites

× : absence d'items

Beaucoup d'étudiants ont fait de nombreuses PNCA concernant l'emploi des articles, ce qui n'est pas surprenant puisqu'ils n'existent pas dans la langue japonaise. D'un point de vue translangagier (cf. 2^e partie, 4.3) ce serait alors une activation du code de la langue japonaise en apparence. Les enseignants de la langue française (particulièrement au Japon) considèrent cette PNCA comme une PNCA récurrente et typique chez le public nippon. Cependant, J n'en a pas fait une seule. Cela pourrait être lié au fait que ce dernier avait un niveau supérieur à celui des autres en français et aussi parce qu'il étudie de nombreuses langues et que cela l'aide à s'approprier la langue française en comparant la grammaire qu'il a construite ou développée pour d'autres langues additionnelles. Ainsi, étudier d'autres langues aurait un impact sur son développement langagier (cf. 2^e partie 4.3), puisque certaines compétences acquises pendant l'apprentissage d'autres langues « peuvent être transférées positivement au cours du processus d'acquisition » d'une autre langue additionnelle (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 114).

Concernant d'autres types de PNCA (genre, nombre, prépositions, lexique, prononciation, erreurs de structure syntaxique), nous avons relevé que la majorité des étudiants en ont peu produites. M par exemple est la seule à avoir des problèmes pour réaliser des structures syntaxiques conformes, J est presque le seul à ne pas souvent construire d'énoncés, ce qui n'était pas dû à sa mauvaise maîtrise de la langue mais à l'influence des étudiants angevins qui

faisaient de même pour donner des informations sans structurer leurs énoncés (« A2 vert » par exemple). Nous l'avons également parfois observé pour d'autres catégories grammaticales chez les autres étudiants qui n'utilisaient pas d'articles quand ils proposaient des réponses par exemple. De temps en temps, comme pour O2 ou N par exemple, certaines PNCA venaient du fait qu'ils reprenaient un mot ou une expression donnée par une autre personne comme l'enseignant ou les partenaires de jeu se trouvant en France : « bateau ? » (N Paris S1). Il était important de les interroger sur ce sujet afin de mieux comprendre ce qui les avait amenés à s'exprimer ou à transmettre des informations de cette façon. Nous supposons que lorsqu'ils montraient une implication plus grande dans la tâche (ici les parties de jeu), leur contrôle se relâchait alors et certains faisaient davantage de PNCA.

PNCA et échanges en français : ressources et échanges moins formels

Ici nous avons choisi d'employer l'expression « moins formel » pour parler des échanges avec les partenaires en France qui ne concernaient pas les ressources langagières à réemployer pour jouer, mais des échanges en langue française concernant les reprises, les échanges directs avec les partenaires angevins et parisiens, ou les échanges en français qui ont eu lieu au Japon.

Afin d'analyser le type d'échanges dans lesquels se sont produites les PNCA, il semblait essentiel d'observer si celles-ci apparaissaient plus souvent quand ils reprenaient des ressources ou lorsqu'ils intervenaient dans des échanges moins formels en français. La première catégorie reprend donc le nombre de PNCA pour le réemploi des ressources langagières et la seconde pour les autres échanges en français. Nous proposons un graphique pour chacun des groupes pour donner plus de lisibilité au lecteur.

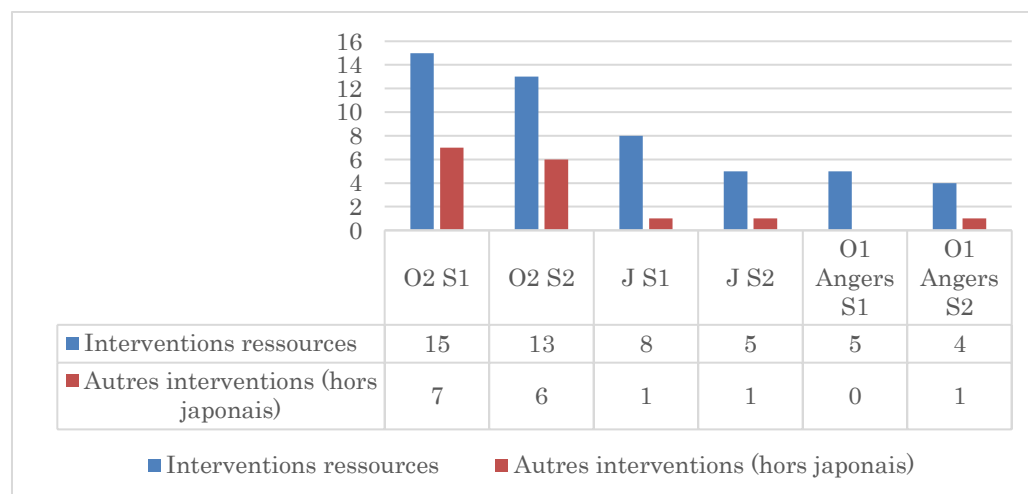


Figure 27 : PNCA du groupe d'Angers selon le type d'interventions

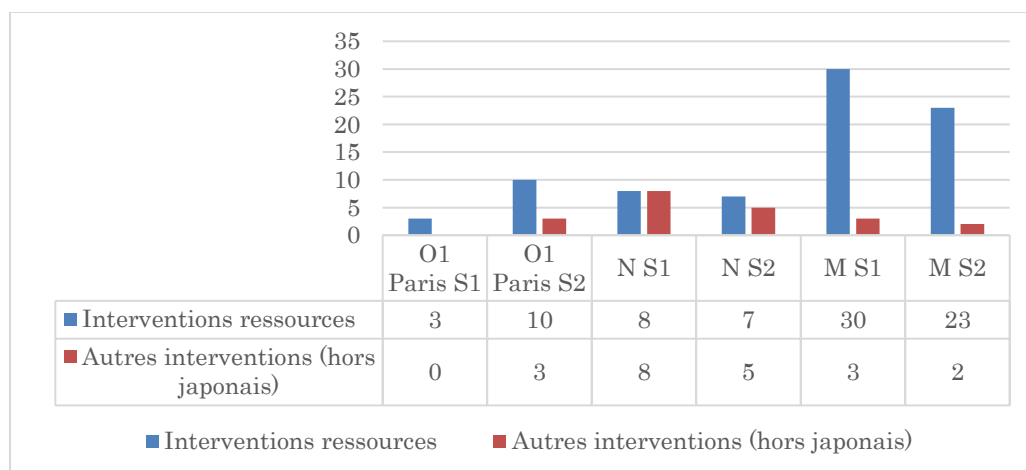


Figure 28 : PNCA du groupe de Paris selon le type d'interventions

Globalement, les étudiants font tous plus de PNCA lors de la reprise des ressources langagières, ce qui correspond au fait que la plupart d'entre eux sont plus intervenus dans ces catégories. Les données sont différentes pour O2 et N qui comptabilisent plus d'interventions dans les autres types d'échanges en français. Pour le groupe d'Angers, on remarque, mis à part O2 qui fait presque le même nombre de PNCA d'une séance à l'autre dans le réemploi des ressources, qu'O1 et J en ont réalisé moins dans les mêmes catégories. Pour O1, c'est surtout le cas avec Angers, même si la différence est très faible étant donné qu'il est peu intervenu. C'est également le cas pour M et N dans le groupe de Paris bien qu'ils soient plus intervenus. Pour O1 (Paris), l'augmentation du nombre de PNCA en S2 ne nous a pas surpris car il a beaucoup plus parlé. Comparé à ses camarades, les données sont plus surprenantes pour O2 avec presque deux fois moins d'interventions, pour deux PNCA de moins pendant la S2.

En étudiant ces données, nous nous demandons si les émotions des étudiants n'ont pas joué un rôle dans la réalisation de PNCA. Nous avons globalement remarqué que les étudiants en ont fait plus lors du réemploi des ressources langagières, essentiel au déroulement du jeu. Cependant, c'est le contraire pour les échanges moins formels pour lesquels nous avons observé une diminution des PNCA. Nous pensons que le fait de ne pas assez connaître les partenaires et l'environnement des séances a pu amener les étudiants à ressentir plus de stress ou une certaine angoisse, une peur d'intervenir. Ainsi, pendant la S1, ils auraient fait davantage de PNCA que lors de la S2, séance pendant laquelle les étudiants semblaient être, pour la plupart d'entre eux, dans de meilleures conditions puisqu'ils en ont moins produit. Aussi, il nous semble possible que les étudiants se sentaient plus angoissés de devoir réemployer des éléments linguistiques transmis par l'enseignant pour que les échanges et le jeu fonctionnent. Nous

pouvons ainsi voir une différence dans les échanges avec les ressources ou pour les autres échanges en français. Le fait de pouvoir parler plus librement a donc pu aider certains étudiants à parler avec moins de pression et faire moins de PNCA. Lors des S2, certains Japonais comme O1 (avec Paris), N ou M ont d'ailleurs semblé moins stressés ou anxieux, puisque ces derniers sont intervenus davantage (en français et en japonais, ce qui semble indiquer qu'ils étaient plus à l'aise dans leurs échanges avec les Françaises mais aussi entre Japonais), que nous avons observé plus d'émotions chez eux (surtout de joie). Ces évolutions s'observent différemment chez les uns ou les autres. Chez N, le nombre de PNCA diminue avec plus d'interventions, tout comme pour M même si elle en produit encore beaucoup et O1 en produit davantage mais ne semble pas s'en soucier. Il nous semble que les échanges qu'ils avaient avec les Parisiennes étaient beaucoup plus intenses et dynamiques tout comme leur investissement dans le jeu. Comme nous l'avons vu dans le cadre de l'énaction, chacun vit donc une expérience personnelle et l'environnement social, dans lequel les étudiants se trouvent, a une influence sur eux-mêmes tout comme ils en ont une sur celui-ci. Cela semble avoir un impact sur le nombre plus ou moins important de PNCA qu'ils produisent.

Concernant O2, nous nous demandons comment expliquer le fait qu'il intervienne beaucoup moins mais fasse plus de PNCA. Il est possible qu'il se soit donné comme objectif de tenter d'employer des structures plus compliquées. Il est aussi possible qu'O2, en cherchant à ce que le jeu et les échanges fonctionnent, subisse une forme de pression à cause de la culpabilité systémique que nous pensons qu'il ressent (cf. 2^e partie, 6.2.2). Cette pression ou cette peur que le système ne perdure pas ou échoue l'amènerait à se focaliser davantage sur la dynamique des échanges et sur l'intensité du jeu que sur ses propres PNCA.

Le fait que le jeu permet de dépasser la peur de se tromper et d'oublier les conséquences sur le réel (cf. 2^e partie, 7.2.3) semble se confirmer avec N, M ou O1 (avec Paris) quand ils parlent en français et pour leurs PNCA. Ceux-ci, pendant la S2, ne semblent pas avoir peur du tout soit de prendre le risque de réemployer des ressources ou d'échanger des propos moins formellement (*SEEKING System*, cf. 2^e partie, 7.3) et ils semblent être davantage en confiance. Mais cela ne semble pas être le cas pour le réemploi de ressources concernant O1 (Angers), O2 ou J. Il se pourrait alors qu'une anxiété à parler avec des personnes qu'ils ne connaissent pas ou peu, ainsi que l'angoisse de ne pas les comprendre, amène les étudiants japonais à être moins extravertis et plus vulnérables aux émotions (O1) ou à ne pas se laisser submerger par leurs émotions en utilisant une autodiscipline avec une rigueur très élevée (J) comme le présente le modèle OCEAN. Il est également possible que certains étudiants aient considéré les séances de jeu

comme un défi à relever et qu'ils se soient donné des objectifs plus élevés à atteindre que ceux cités dans leurs questionnaires identitaires (cf. annexe 5 M), d'où une rigueur assez importante et une ouverture ou une extraversion moins grande (modèle OCEAN), contrairement à d'autres qui sont venus pour d'autres objectifs, tels que de jouer ou de rencontrer des francophones. Mais pour mieux analyser ces différences entre les étudiants, il fallait comparer les données ici relevées avec celles des entretiens d'autoconfrontation. Chez O1, c'est peut-être une meilleure confiance en lui et ses bonnes relations avec N qui l'ont amené à intervenir davantage et à produire plus de PNCA. Il est possible qu'il se soit pris au jeu comme N et qu'il ait quitté sa position d'apprenant pour être davantage dans la posture de joueur. C'est peut-être aussi le cas pour M qui semblait moins en retrait et plus impliquée lors de la S2 (plus d'interventions).

Une autre remarque essentielle, est que les étudiants n'ont jamais semblé exprimer d'émotions réellement liées aux PNCA qu'ils ont produites. D'après notre expérience personnelle, il arrive que certains étudiants japonais ressentent de la peur à s'exprimer devant les autres quand ils ne se sentent pas en sécurité émotionnelle dans un système traditionnel d'enseignement-apprentissage ou de la honte de ne pas parvenir à produire un énoncé correct. De plus, il arrive parfois d'observer de la frustration quand ils ne parviennent pas à lire ou à prononcer certains mots ce qui les amène à abandonner en disant « je ne comprends pas » ou « je ne sais pas » (« *wakarainai* » en japonais). Cependant, nous avons également observé que lors de l'emploi de jeu dans les cours, ces émotions apparaissaient beaucoup moins souvent et que c'était le plus souvent de la joie que nous observions chez les étudiants japonais, ce qui confirmerait ce que nous avons écrit dans notre partie théorique (cf. 2^e partie, 7.2.3).

D'après nos observations pour cette RI, les émotions exprimées lors d'interventions contenant des PNCA n'étaient jamais liées à celles-ci en elles-mêmes mais plutôt à la situation de jeu ou à l'échange langagier. Lors de la S1 de *Concept* par exemple, N devait faire deviner un mot et il a dit « je pose petit jaune sur 3F ». Il a oublié l'article et une émotion de frustration a émergé. Cependant, celle-ci, qui a disparu rapidement pour laisser la place à de la joie, n'était pas liée à une PNCA de N mais au fait que nous avons corrigé une information erronée qui avait été transmise par son équipe. Qui plus est, lors de la S1, nous n'avons relevé qu'une émotion quand M a fait des PNCA et trois lors de la S2. Nous en avons observé peu dans le comportement de N (4 pour la S1 et 8 pour la S2) et d'O1 (aucune pour la S1 et une pour la S2), mais la majorité de ces émotions ne semblaient pas liées aux PNCA et elles étaient presque toujours des expressions de joie liée au jeu. Pour le groupe d'Angers, nous avons observé le même phénomène et ce sont encore majoritairement des expressions de joie qui ont émergé, émotions

qui n'avaient pas de rapport avec les PNCA produites mais avec le contexte du jeu ou de l'échange. Cela confirmerait que les étudiants étaient plus investis dans le jeu et qu'ils exerçaient un contrôle moins important sur leurs productions en français.

D'autre part, nous avons relevé qu'à deux reprises N a corrigé la prononciation d'un de ses camarades lors de la deuxième session, ce que les autres n'ont pas fait ou que nous n'avons pas noté. Il pourrait ici s'agir pour lui d'aider consciemment ou non ses partenaires et de son envie de prendre soin des autres (*CARE System*, cf. 2^e partie, 7.3).

Après avoir confronté les données des PNCA des étudiants, nous présentons dans la partie suivante le bilan des observations et analyses des données concernant les interventions, les émotions, les gestes et les PNCA des étudiants japonais.

3.3.7. Bilan

D'un point de vue global, les données concernant les étudiants sont très diverses. Le nombre d'émotions évolue pour les étudiants entre les deux séances de jeu mais en fonction du contexte (O1 avec Angers ou avec Paris par exemple). Nous avons par exemple remarqué cela dans l'emploi de la langue japonaise et le nombre d'interventions et d'émotions qui augmentait lors des deuxièmes séances, particulièrement chez N et O1. En observant les étudiants, nous n'avons relevé que très peu d'émotions autres que celle de joie, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous. Ensuite, frustrations ou déceptions sont toutes liées à des faits de jeu et non à l'utilisation de la langue.

Étudiant	Joie		Surprise		Frustration	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2
O2	86	43	6	0	4	0
J	15	14	0	0	0	0
O1 Angers	7	6	0	0	0	0
O1 Paris	7	29	1	1	0	1
N	29	66	2	8	3	7
M	9	16	0	2	0	0

Tableau 95 : Émotions observées chez les étudiants

Le nombre de gestes semble également suivre l'évolution du nombre d'interventions et le nombre d'émotions entre la S1 et la S2, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

Étudiant	Interventions	Émotions	Gestes
O2	Environ - 25 %	Environ 50 % de moins	De 74 à 60
J	5 de moins	1 de moins	9 de moins
O1 Angers	Environ + 25 %	1 de moins	+ de 50 %
O1 Paris	Environ + 50 %	Environ 4 fois +	Environ + 50 %
N	Environ + 50 %	Environ + 50 %	Environ + 30 %
M	Environ + 33 %	Environ + 50 %	Environ + 30 %

Tableau 96 : Évolution des données (interventions, émotions, gestes)

O2 connaît la plus forte baisse des deux groupes car il est celui qui était intervenu le plus lors de la S1. Pour J, les chiffres baissent peu, sauf le nombre de gestes qui diminue un peu plus. O1 quant à lui s'est exprimé plus lors de la S2 avec Angers et surtout il a produit plus de gestes. Nous pensons que cela est sans doute dû au fait que l'environnement des séances de Paris auxquelles il a également participé, et qui se sont déroulées entre celles d'Angers, l'auraient encouragé à intervenir davantage. C'est d'ailleurs lors de la S2 avec Paris que les données d'O1 augmentent remarquablement. N est avec O1 celui qui connaît la plus forte augmentation pour les trois catégories du tableau et c'est lui qui a le plus grand nombre d'interventions, d'émotions et de gestes pour la S2 d'après les données des deux groupes. M connaît aussi une augmentation pour les trois critères comme ses camarades du groupe parisien. Qui plus est, tous les étudiants connaissent une augmentation du nombre de gestes quand ils parlent en japonais, et ce quand ils parlent entre eux puisqu'ils n'ont que très peu parlé en japonais avec les partenaires. Avec le groupe d'Angers, ils n'ont utilisé que le français comme langue de communication. Avec le groupe de Paris cependant, les Parisiennes étudiant le japonais l'ont utilisé à quelques reprises lors de la S2. Mais cela ne s'est produit qu'à très peu de reprises et surtout pour donner une couleur ou un nombre. D'ailleurs, seule Ludivine l'a utilisé pendant des jeux. Nous avons noté ainsi qu'O1 s'est exprimé moins en français lors de la S2 avec le groupe d'Angers.

Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, les émotions observées n'étaient pas liées aux PNCA réalisées, nous n'avons pas observé d'expression émotionnelle qui se manifestait quand ils produisaient des énoncés non conformes, mais elles étaient plutôt liées au contexte des échanges ou aux situations de jeu. Il apparaît que c'est à travers les interactions sociales ou pendant leurs expériences de jeu que les émotions sont le plus souvent observées chez les participants japonais. De plus, nous nous demandons si le fait d'être en équipe avec certaines personnes n'a pas amené certaines personnes à être plus expressives. Nous pensons notamment à O1 qui a un comportement presque identique lors des S1 et S2 d'Angers et de la S1 de Paris. Cependant, quand il a fait équipe avec N lors de la S2 de Paris, son comportement était très différent, nous l'avons remarqué d'après les données relevées concernant son nombre

d'interventions, ses émotions ou ses gestes. En fonction de la situation, les étudiants pourraient donc s'impliquer davantage dans les activités et le jeu pouvant être un facteur favorisant les interactions sociales, cet outil serait un plus pour aider les étudiants à s'investir dans les échanges. Ainsi, cela favoriserait le développement de leurs compétences langagières puisque dans un enseignement-apprentissage de type éactif (cf. 2^e partie, 5.3), un apprenant construit ses langues dans l'action en fonction de ses expériences vécues mais aussi en fonction de son environnement social, notamment avec les personnes avec qui il pratique la langue.

Après avoir présenté les observations et analyses des séquences de jeu, il était essentiel de confronter ces données en demandant aux étudiants japonais de partager leur expérience et leur ressenti lors des parties afin de mieux comprendre leurs comportements et leurs émotions, ainsi que l'impact que celles-ci ont pu avoir sur leurs compétences langagières. Nous présentons donc dans la partie suivante l'analyse des entretiens d'autoconfrontation que nous avons mis en place en décembre 2018.

4. Analyse des entretiens d'autoconfrontation

4.1. Déroulement des entretiens d'autoconfrontation

Étant donné le décalage dans le temps entre les séances de jeu et les entretiens (près d'une semaine), il convenait de considérer « les conditions de la mémorisation et du rappel » des événements étudiés (Theureau, 2010, p. 294). En effet, lors des entretiens d'autoconfrontation, les souvenirs des apprenants sont reconstruits lorsqu'ils s'observent sur les images enregistrées. Du fait du décalage entre la séquence filmée et l'entretien d'autoconfrontation, le contexte est différent. Il a donc fallu « dé-situer » l'apprenant du moment de l'entretien pour le « resituer » dans les séances étudiées et l'y maintenir (*Ibid.*, p. 294-295). Il convient par conséquent de bien préparer et sélectionner les questions pour « resituer » un étudiant dans les séquences de jeu qu'il observe. L'apprenant ne doit pas prendre conscience de nouveaux éléments et la personne menant l'entretien ne doit pas non plus en introduire. De plus, le chercheur doit différencier les expressions de la conscience préreflexive et les nouvelles prises de conscience et même tenter d'éviter ces dernières, de limiter leurs effets sur le déroulement de l'entretien. (*Ibid.*, p. 295). Il a également été demandé aux participants de rester simples dans leurs réponses pour éviter toute tentative d'analyse de leur part sur leur vécu, pour éviter qu'ils interprètent des situations au lieu de les raconter tel que Theureau l'explique (2010).

Après une présentation générale de l'identité des étudiants, Sonia Silva a mis les étudiants en situation en leur expliquant en japonais (cf. 2.7.3) comment l'entretien allait se dérouler : « Bien, je vais te montrer des extraits des vidéos des séances et tu vas pouvoir m'expliquer ce que vous avez fait. ». D'autre part, elle leur a posé différentes questions pour les aider à partager leurs expériences (cf. 2.7.3 pour le type de questions et annexes 15 et 16 pour le contenu des entretiens). O1 ayant participé aux quatre séances de jeu, nous avons pu lui poser des questions supplémentaires pour l'amener à raconter comment il avait vécu les séances de jeu avec chacun des groupes. De plus, pour terminer les entretiens, nous avons parfois interrogé les étudiants sur leurs découvertes linguistiques et culturelles, sur leur vécu concernant le comportement des autres étudiants (en France et au Japon) afin de les écouter sur ce qui avait pu les gêner ou les aider, sur leur ressenti global des séances (le positif, le négatif) ou les types d'émotions qu'ils avaient pu vivre.

Les entretiens ont été filmés dans le but de faire une analyse précise des discussions des étudiants, mais également d'observer les images des réactions émotives des étudiants, de leurs comportements gestuels, de leur langage corporel face au visionnage des vidéos enregistrées lors des séances de jeu de société. À la suite des entretiens, tout ce que les étudiants ont dit a été transcrit, ainsi que leurs comportements, notamment émotifs (expressions du visage, rires, gestuelle, attitude corporelle, etc.). Nous avons réalisé ce travail afin de classifier les données pour ensuite les observer, les analyser et les confronter avec les données des séquences de jeu entre Japonais et avec les partenaires qui se trouvaient en France.

Il est important de souligner que le fait de passer par la langue japonaise a pu jouer un rôle pendant les entretiens d'autoconfrontation. Les entretiens étant individuels (perte de la dynamique de groupe des séances de jeu) et les étudiants ayant parlé dans leur langue initiale, ils ont pu retrouver un comportement plus « japonais » et faire attention aux éléments langagiers employés quand ils ont échangé avec Sonia Silva (cf. émergentisme, introduction générale et 1^{ère} partie, 3.2).

4.2. Analyses des entretiens individuels

4.2.1. Transcriptions et classement des données

La première transcription a été réalisée en japonais (la langue utilisée lors des entretiens) par Ryo Nakagawa, l'assistant qui nous a accompagné, qui s'est ensuite occupé de traduire les entretiens en français. Cette traduction a été vérifiée par deux autres personnes et nous-mêmes. Sonia Silva y a ajouté les informations des passages vidéo qu'elle a montrés aux étudiants sur

les transcriptions des entretiens, afin que nous puissions resituer plus facilement les événements avec les dires des étudiants.

Nous avons utilisé le code ci-dessous pour la transcription et le classement des données afin d'analyser le contenu des entretiens (Bardin, 2013) :

Personnes	Gestes et émotions	Discours	Visionnage des extraits
<u>S</u> : personne menant les entretiens <u>E</u> : l'enseignant (nous-même) <u>A</u> : l'assistant <u>O2, J, O1, N et M</u> : les étudiants.	☺ joie 🙄 surprise ☹ frustration-déception (()) geste observé	O Pause courte OO Pause longue NNN Incompréhensible	[enr] -> S diffuse la vidéo [enr -> l'étudiant et S échangent en regardant un extrait

Tableau 97 : Codes pour la transcription des entretiens d'autoconfrontation

Pour l'analyse de contenu, nous avons ajouté les codes ci-dessous dans les tableaux :

- **Intensité** entre 1 et 4, 1 étant la plus faible et 4 la plus forte : 1 2 3 4. Les couleurs sont utilisées dans la transcription pour différencier l'intensité des interventions et du comportement des étudiants lors des entretiens (cf. annexes 15 et 16).
- **Durée des réponses par rapport à l'intensité** : dans une même intervention, nous avons relevé une intensité parfois différente qui durait plus ou moins longtemps. De plus, comme nous avons pensé que plus les intensités étaient longues, plus l'apprenant était impliqué dans son récit (notamment pour les fortes intensités de niveau 3 et 4), nous avons noté la durée de chaque intensité codée de 1 à 6 (6 étant la plus longue) :
 - 1 : moins de 2 lignes de texte
 - 2 : entre 2 et 5 lignes de texte
 - 3 : entre 6 et 10 lignes
 - 4 : entre 11 et 20 lignes
 - 5 : entre 21 et 30 lignes
 - 6 : plus de 30 lignes

Nous proposons ci-dessous un exemple du tableau de classement des données relevées lors des entretiens d'autoconfrontation pour l'analyse de contenu :

	Interactions verbales	Gestualité et expression du visage	Emotions observées	Durée de l'intensité	Discours	Observations et analyses
1	S					
2	O2					

Tableau 98 : Modèle du tableau pour le classement des données

4.2.2. Tableaux comparatifs

Après avoir classé les données dans des tableaux individuels (cf. annexe 16), nous avons observé que tous les étudiants ont respecté les règles de l'entretien en essayant de partager leur vécu et leur ressenti pendant les séances de jeu avec les partenaires habitant en France.

Pour avoir un aperçu général des entretiens, nous proposons le tableau suivant pour comparer les données des étudiants. Dans ce tableau, nous avons intégré les catégories suivantes : la durée des entretiens, le nombre d'interventions verbales, le nombre total d'intensités différentes et celui des d'émotions des étudiants. Nous avons utilisé ces informations, ce qui nous a permis d'étudier les constantes et les variables des différentes catégories de manière individuelle mais aussi en comparant les données entre les étudiants.

<i>(Toutes les sommes sont calculées au centième près)</i>	Durée de l'entretien	Nombre total d'interventions verbales	Nombre total d'intensités différentes	Nombre d'émotions <i>joie / surprise / frustration</i>
O2	33'19	29 (+ 1 rire)	58	65/0/0
J	30'32	37 (+ 2 rires)	60	40/1/1 ? ⁹⁵
O1	38'42	43	71	76/0/0
N	41'21	55	92	52/0/0
M	35'59	61	84	54 (+ 5 ?)/0/4 ? ⁹⁶

Tableau 99 : Informations générales des entretiens

Dans ce tableau, nous remarquons que les entretiens de N, M et O1 ont duré plus longtemps que pour leurs camarades du groupe angevin O2 et J. De plus, alors que nous pensions que celui d'O1 serait le plus long, ce dernier ayant participé aux quatre séances de jeu, c'est N qui a parlé le plus longtemps. Il est également important de souligner le fait que comme lors de la S2 avec Paris pendant laquelle les étudiants N et O1 parlaient beaucoup, ils sont ceux qui ont parlé le plus lors de leurs entretiens individuels, ce qui pourrait confirmer leur grande ouverture et leur extraversion élevée (OCEAN) dans certains environnements. Nous observons que M est intervenue à plus de reprises que ses camarades, mais si nous comparons son nombre

⁹⁵ Les « ? » viennent de nos doutes sur l'émotion observée.

⁹⁶ *Idem.*

d'échanges avec S et la durée de son entretien, ses interventions étaient plus brèves que celles des autres étudiants.

Concernant les émotions des étudiants, c'est la joie qui a été le plus souvent observée pendant les entretiens, tout comme pendant les séances de jeu. Elle se manifestait non seulement par le sourire, mais aussi le plissement sur les côtés des yeux comme l'a proposé Hapel (2012) qui se fonde sur le FACS d'Ekman (cf. 2^e partie 6.1). Nous discuterons plus en détail des émotions ultérieurement.

Pour mieux étudier les données des entretiens, nous proposons deux tableaux. Dans le premier (tableau 99), nous avons classé les différentes intensités que nous avons observées pendant les interventions des étudiants (cf. 4.2.1). Dans le second tableau (tableau 100), nous présentons la durée des intensités. Nous avons souhaité réaliser ce travail afin de mieux examiner l'investissement des personnes avec qui Sonia Silva a échangé.

4.2.2.1. Variété des intensités

Intensité	1	2	3	4	Total
O2	30	28	0	0	58
J	13	33	14	0	60
O1	17	30	22	2	71
N	14	54	21	3	92
M	54	30	0	0	84

Tableau 100 : Variété de l'intensité dans les interventions des étudiants

Dans ce premier tableau, nous remarquons que la plupart des étudiants ont souvent manifesté une intensité de niveau 2, que nous considérerons comme le niveau moyen de leur prise de parole, avec une voix audible et sans « emportement émotionnel ». Nous observons cependant qu'O2 et M ont effectué davantage d'interventions au niveau 1 qui représente une intensité très faible avec un volume de voix très bas, voire parfois presque inaudible. Ainsi, le comportement peu intense de M pourrait être lié au fait que celle-ci compte davantage d'interventions mais aussi parce que ce serait sa personnalité. De plus, elle nous a semblé attendre les questions de la part de S et ses réponses étaient parfois très brèves, S a alors été amenée à lui demander de détailler ses réponses. En outre, M a également demandé à avoir plus d'informations pour certaines questions. Par conséquent, le besoin de rigueur ou de contrôle qu'elle peut parfois

ressentir (OCEAN) peut l'amener à formuler des réponses plus courtes que celles de ses camarades et à manifester moins d'intensité dans ses actions. D'autre part, elle a également pu être plus inhibée en raison du cadre d'entretien d'autoconfrontation et a pu ainsi moins parler et cela pourrait venir de son éducation car comme nous l'avons vu, les Japonais sont habitués à être testés sur leurs connaissances (p. ex. QCM) pendant leur scolarité mais pas à détailler leurs réponses (cf. 1^{ère} partie, 4.2 et 5).

Comme M, tous les étudiants ont à plusieurs reprises affiché une faible intensité, mais les données sont moins importantes pour J, O1 et N, surtout pour les deux derniers qui ont été les plus intenses. Pour les intensités 3 et 4, nous avons relevé les passages de certaines interventions dans lesquelles ils ont semblé davantage investis par leur volume de voix, l'intensité de celle-ci mais aussi par l'intensité gestuelle et émotionnelle de leur comportement. Nous remarquons dans le tableau qu'excepté M les deux étudiants qui comptent le plus d'interventions lors de leur entretien sont O1 et N. Ces deux étudiants ont aussi été les plus intenses dans leurs échanges avec Sonia Silva et ils sont les seuls à avoir montré une intensité de niveau 4.

4.2.2.2. Durée des intensités

Lors d'une même intervention, nous avons parfois relevé différentes intensités dans le discours des étudiants qui durait plus ou moins longtemps. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous avons noté de 1 à 6 la durée de chaque intensité relevée, 6 étant la plus longue (cf. 4.2.1). Nous rappelons ici que pour chaque niveau, nous avons fixé une limite de longueur par nombre de lignes (cf. tableaux, annexes 16)⁹⁷ :

- 1 : moins de 2 lignes de texte
- 2 : entre 2 et 5 lignes de texte
- 3 : entre 6 et 10 lignes
- 4 : entre 11 et 20 lignes
- 5 : entre 21 et 30 lignes
- 6 : plus de 30 lignes

⁹⁷ Pour des raisons matérielles, nous avons préféré noter la longueur des intensités car d'une part mettre le temps aurait été un travail très long et d'autre part une personne peut parler vite et dire beaucoup de choses en un temps limité, tout comme l'inverse est vrai également.

Durée des intensités	1	2	3	4	5	6
O2	15	20	17	5	1	0
J	26	24	10	0	0	0
O1	33	16	15	6	1	0
N	38	17	18	17	1	1
M	44	32	8	0	0	0

Tableau 101 : Classement des intensités des interventions en fonction de leur longueur de texte

Dans ce tableau, nous observons que c'est N qui a réalisé l'intervention avec l'intensité la plus longue avec une occurrence de niveau 6. Il est suivi par O2 et O1 chez qui, comme chez N, nous avons relevé des intensités avec une durée de niveau 5. N est aussi l'étudiant qui comptabilise le nombre de durées d'intensité de niveau 4 le plus important. De plus, nous observons que les intensités des interventions de M étaient souvent courtes, ce qui rejoint ce que nous avons dit concernant son nombre élevé de brèves interventions. En outre, alors qu'elle se situe plus avec des intensités comprises entre 1 et 2, ses camarades tournent davantage autour du niveau 2. D'autre part, les quatre autres étudiants ont davantage développé leurs interventions.

4.2.2.3. Bilan

Après avoir présenté les données de ces deux tableaux, nous pensons par conséquent que les étudiants ont vécu de manière plus ou moins intense ces entretiens et auraient revécu leurs expériences, notamment les souvenirs marqués par de très fortes émotions. N ou O1 ont par exemple semblé être très marqués par certains épisodes qu'ils ont revus et partagés, ce qui pourrait expliquer des intensités très fortes et parfois plus longues que celles de leurs camarades.

Nous nous sommes également posé des questions sur le comportement des étudiants lors de ces entretiens. Pour O2, nous avons remarqué qu'il est celui qui a réalisé le moins d'interventions et qui a montré le moins d'intensités différentes. Pourtant, la durée de ses intensités était souvent moins courte si nous comparons ses données à celles de ses camarades puisqu'il a développé ses réponses à plusieurs reprises. Si on considère la culpabilité systémique que nous pensons avoir observée chez lui pendant les jeux (OCEAN), il est possible qu'il ait eu ce comportement pendant l'entretien pour conserver une certaine harmonie sociale (cf. 1^{ère} partie, 3.2.5), en se

montrant ouvert (OCEAN) pour répondre aux attentes de Sonia Silva afin que l'entretien se déroule du mieux possible.

Pour J, nous pensons qu'il a fait preuve d'un contrôle de ses émotions et de rigueur pendant son entretien mais aussi d'ouverture (OCEAN). Il a ainsi semblé à l'aise avec la personne qui menait l'entretien, ce qui pourrait être lié à ce que nous avons dit sur son envie de conserver une certaine harmonie sociale ou émotive (cf. 1^{ère} partie, 3.2.5 et 2^e partie, 3.4.2) pour que Sonia Silva soit dans de bonnes conditions pour mener l'entretien.

O1 quant à lui regardait souvent l'écran de très près et il donnait l'impression de faire attention à ce qu'il voyait sur les vidéos, ce qui serait une marque de sa coopération pour le bon déroulement de l'entretien et par conséquent d'une ouverture élevée (OCEAN). D'autre part, alors qu'il ne connaissait pas Sonia Silva, il a beaucoup discuté avec elle et a développé son récit, tout en manifestant de nombreuses émotions. Il était l'un des étudiants dont l'intensité des interventions était la plus forte (avec N). Cela viendrait de sa personnalité (cf. complexité des individus théorie, 4.1) et pourrait par conséquent confirmer que lorsque la conversation se déroule en japonais et qu'il a la possibilité d'utiliser sa langue initiale à certains moments, il est plus détendu ou moins anxieux, qu'il a plus de confiance en soi (cf. 2^e partie, 3.2.2) et qu'il s'exprime plus, bien qu'il se soit excusé de devoir utiliser le japonais au début de son entretien, comme nous le verrons dans l'analyse du contenu de son entretien.

Pendant l'entretien de N, nous avons observé moins d'émotions dans l'ensemble de ses interventions, notamment lors de certains longs passages où il a raconté son vécu et sa vision sur certaines choses. Il est alors possible que ce dernier ait été davantage dans un mode réflexif, mais pour le confirmer il est essentiel de passer par l'analyse du contenu de l'entretien. Pourtant, pendant certaines de ses interventions, les intensités étaient très élevées tout comme la durée de celles-ci. Il se pourrait alors qu'à ces moments de l'entretien il ait retrouvé les conditions des séances de jeu et que le vécu raconté ait été émotionnellement très fort pour lui, ce dernier ayant affiché de nombreuses manifestations de joie lors de ces échanges très intenses.

M quant à elle a semblé avoir un contrôle important lors de l'entretien (OCEAN), ce qui expliquerait ses réponses courtes et son comportement peu intense et donc le fait que Sonia Silva ait été amenée à lui poser plus de questions entraînant davantage de réponses. Il est alors essentiel d'analyser le contenu de son entretien pour en savoir davantage. Qui plus est, elle semblait moins investie vers la fin de l'entretien car nous avons par exemple observé des bâillements (contenus ou cachés par la main ou en gardant la bouche fermée et qui pourraient être un signe de fatigue ou d'ennui) ou des étirements légers dans son comportement corporel.

4.2.3. Analyse du contenu verbal⁹⁸

À la suite de ce travail, nous avons classé ces interventions dans différentes catégories comme l'a fait Hapel concernant l'étude des entretiens individuels (2012). Nous nous sommes également inspiré de sa méthodologie pour présenter les données. Cependant, les entretiens que nous avons menés sont différents puisqu'il s'agissait d'entretiens d'autoconfrontation et de plus, ils ont été réalisés en japonais. Par conséquent, nous n'avons pas mené une étude sur la langue mais sur le contenu (traduit en français), le discours et les comportements (corporel, émotionnel notamment) des étudiants puisque nous voulions confronter ces analyses avec les données des séquences de jeu.

Pendant ces séquences, les étudiants ont joué à deux jeux : *Concept* (présenté précédemment) et *Time's up*. Bien que nous ayons concentré la partie observation et analyse des jeux sur le premier, il nous semblait important de conserver ce que les étudiants ont dit sur le second pendant leurs entretiens pour avoir une vue d'ensemble des séances et afin de mieux comprendre leur comportement lors de notre analyse.

Après les entretiens, nous avons classé les informations que nous avons obtenues par thématiques et nous proposons le tableau ci-dessous qui reprend le nombre d'occurrences pour les différents thèmes abordés par les étudiants lors des entretiens (une × signifie que nous n'avons pas relevé d'occurrence). Nous avons relevé les occurrences par thème, des thèmes que nous avons souhaités regrouper en six couleurs pour les placer dans six catégories principales qui sont les suivantes :

- Les interactions avec S (Sonia Silva, qui menait les entretiens)
- L'historique et la personnalité des étudiants
- Sur et pendant les jeux
- Éléments socioculturels
- Estime de soi et ressenti
- Éléments langagiers

⁹⁸ Dans les parties qui suivent, les citations sont issues des traductions en français des entretiens des étudiants.

Thèmes	O2	J	O1	N	M
Interactions avec S (questions, remarques, etc.)	3	×	5	5	6
Vécu personnel et loisirs et projets	3	4	1	7	2
Vécu avec le jeu (Avant l'université)	1	1	1	2	2
Sur leur comportement en général	×	1	×	3	2
Fonctionnement du jeu	4	1	6	4	9
Vécu pendant les jeux	24	20	26	34	26
Stratégie de jeu	9	4	4	8	7
Remarques socioculturelles	7	5	3	7	1
Remarques sur les partenaires de jeu	6	2	5	14	13
Interactions et remarques sur l'enseignant et l'assistant	1	1	4	1	×
Sentiment personnel et envie	4	3	11	10	6
Jugement positif +	23	20	28	29	13
Jugement négatif -	6	11	8	5	5
Valorisation de soi	17	8	14	32	9
Dévalorisation de soi	9	11	17	20	11
Moment fort	3	4	12	10	7 + 3 ⁹⁹ ?
Langue additionnelle ou initiale, fonctionnement translangagier, compétences langagières en français	9	4	3	18	7
Sur le français et le jeu	×	×	×	1	2

Tableau 102 : Nombre d'occurrences pour les thèmes abordés par les étudiants

Dans ce tableau, nous remarquons que les étudiants ont discuté de nombreux thèmes et que certaines catégories comptent plus d'occurrences que d'autres selon les individus. La catégorie la plus représentée par exemple est celle concernant leur vécu dans le jeu et pendant les séances, ce qui n'est pas surprenant puisque l'objectif des entretiens était de leur faire raconter ce qu'ils avaient fait lors des séances de jeu. De plus, ces derniers ayant partagé leur ressenti, nous observons que les thèmes concernant cet aspect et l'estime de soi comptent également de nombreuses occurrences. D'une manière générale, les étudiants ont certes davantage échangé des propos sur ces éléments mais aussi sur divers éléments socioculturels ou sur les personnes avec qui ils ont joué. D'autre part, N a beaucoup parlé de ses compétences langagières en français, contrairement à ses camarades (J, O1) alors que nous pensions relever davantage d'informations sur ce sujet.

⁹⁹ Ici le « + 3 » signifie que nous avons un doute quant au fait que ces trois occurrences soient pour M un moment fort ou non.

Nous proposons ci-dessous un tableau reprenant le nombre d'occurrences pour les six thématiques principales afin d'avoir une vue plus générale des données :

Étudiants	Interactions avec S	Historique personnel	Sur et pendant les jeux	Éléments socioculturels	Éléments langagiers	Estime de soi et ressenti
O2	3	4	37	14	9	62
J	0	6	25	08	4	57
O1	5	2	36	12	3	90
N	5	12	46	22	19	106
M	6	6	42	14	9	51 ou 54 ¹⁰⁰

Tableau 103 : Nombre d'occurrences en fonction des thèmes principaux retenus

Nous allons détailler ces observations dans les sous-parties suivantes, mais nous pouvons déjà observer que mis à part J pour les interactions avec Sonia Silva, tous les étudiants comptent des occurrences dans chaque catégorie.

4.2.3.1. Interaction avec S

Pendant les entretiens, tous les étudiants ont interagi avec S. Cependant, nous n'avons pas compté ici les salutations ou les quelques formules utilisées en introduction. Les éléments que nous présentons ici concernent ainsi les questions que les étudiants ont posées pendant les échanges, les remarques qu'ils ont faites pour préciser la séance de jeu observée et ses membres (O1) ou pour demander des précisions sur des questions par exemple (M). C'est d'ailleurs cet élément pour lequel nous avons relevé le plus d'occurrences chez M. Il est alors possible qu'elle ait attendu davantage de questions lors de son entretien ou qu'elle ne pensait pas qu'il faille détailler ses réponses. Cela peut également correspondre à un comportement scolaire, où l'apprenant attend les questions d'un enseignant pour répondre, ce qui se référerait à ce que nous avons présenté sur l'éducation au Japon (cf. 1^{ère} partie, 4), mais aussi sur le contrôle et la rigueur élevés (OCEAN) dont M semblait faire preuve pendant les jeux.

¹⁰⁰ Comme pour le tableau précédent, un doute subsiste pour trois occurrences.

4.2.3.2. Historique personnel des étudiants

Ce thème reprend toutes les informations que les étudiants ont données sur leur vécu avant les séances de jeu. Ils ont par exemple parlé de leur vie dans un autre pays (O2 et N), de leurs loisirs (tous les étudiants), de leurs habitudes avec les jeux ou du fait de pouvoir ou non avoir l'occasion d'utiliser le français. N et O2 sont les seuls à avoir abordé des séjours à l'étranger, en parlant de leur passé évoqué dans leurs questionnaires identitaires (cf. annexe 5 O2 et N). Alors qu'O1 est l'étudiant qui a parlé le moins de son vécu, N est celui chez qui nous retrouvons le plus d'occurrences de ce thème. Il a notamment longuement parlé de deux de ses loisirs : faire du vélo et l'entretenir, ainsi que de faire pousser des plantes. Il a par ailleurs évoqué le fait qu'à l'époque du lycée, il allait « chez sa grand-mère » à vélo pendant les vacances d'été. De plus, lors de ce passage, son comportement était un peu plus intense, ce qui peut être dû à la grande ouverture et la forte extraversion que nous avons observées lors des séances de jeu (OCEAN). Concernant ses loisirs, O2 a parlé du judo, un loisir qu'il avait pratiqué étant plus jeune. J quant à lui a dit qu'il d'étudiait de nombreuses langues, bien qu'il ait ajouté : « je ne sais pas pourquoi, mais j'étudie plusieurs langues », ce qui pourrait être une forme de retenue et de contrôle chez lui (cf. OCEAN).

Sonia Silva a parfois demandé aux étudiants les raisons pour lesquelles ils avaient choisi le français. M a par exemple précisé ses objectifs académiques et les conseils de ses aînés comme dans son questionnaire identitaire (cf. annexe 5 M), alors que N a parlé de son séjour à Paris quand il était à l'école primaire et au collège. Pendant son entretien, N a également ajouté un objectif personnel concernant son choix du français : le projet de retourner seul en France (sans sa famille) « pour en profiter » comme il le veut.

Les étudiants ont également évoqué leur vécu avec différents jeux en dehors de contextes institutionnels, quand ils étaient plus jeunes par exemple, mais ils ne le faisaient plus ou presque plus, car ils étaient trop occupés depuis leur entrée à l'université. J a par exemple précisé que jouer lui « rappelle son enfance » et N a expliqué que depuis qu'il est étudiant il ne joue pas alors qu'il jouait souvent avec sa famille « au *Uno* pendant une heure le weekend ». O2 quant à lui a expliqué qu'il n'y joue plus depuis le secondaire, ce qui correspond à la période où les Japonais doivent passer beaucoup de temps à étudier s'ils souhaitent intégrer de grandes universités (cf. 1^{ère} partie, 4.2.1). D'autre part, M est la seule à avoir cité deux jeux, le *Reversi* (aussi connu sous le nom *Othello*) ou le *Shogi*, un jeu japonais (littéralement le « jeu des généraux », proche du jeu d'échecs).

4.2.3.3. Vécu pendant les jeux

Le jeu étant l'un des éléments au centre de notre RI et le support employé lors des séances en vidéoconférence, il n'est pas surprenant de constater qu'il constitue l'un des thèmes les plus repris par les étudiants. Dans cette catégorie, nous avons regroupé ce que les étudiants ont raconté sur le fonctionnement des jeux, les stratégies qu'ils ont pu mettre en place pour gagner les parties, mais aussi les expériences qu'ils ont vécues pendant les jeux.

Nous remarquons que J est l'étudiant qui comptabilise le moins d'occurrences, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait que son entretien a été plus court que ceux de ses camarades. De plus, nous avons observé qu'il a été très synthétique dans son récit (cf. annexes 15 et 16 J), contrairement à O2, O1 et N qui ont donné davantage de détails, ce qui serait une nouvelle marque de contrôle ou de rigueur dans son comportement (OCEAN). M quant à elle a donné beaucoup d'informations également, bien qu'il ait été nécessaire que S lui demande de partager davantage de détails pour expliquer les jeux. C'est pour cette raison qu'elle compte plus d'occurrences que ses camarades sur le fonctionnement des jeux, puisqu'elle a dû développer ses réponses à la suite de plusieurs demandes de S, ce qui pourrait être lié également à son expérience scolaire puisqu'au Japon, les élèves sont plus souvent dans une position d'attente de « recevoir » des connaissances de la part des enseignants. Ainsi, elle n'aurait pas ressenti au début de son entretien la nécessité de donner plus de détails sur le fonctionnement des jeux. Alors qu'O2, O1 et N comptent quelques occurrences concernant l'explication des jeux, J a tout expliqué en une seule intervention, ce qui nous amène à penser que ce serait une nouvelle fois sa rigueur dans son organisation et donc un contrôle très élevé qui le feraient répondre de manière très structurée (OCEAN), comme quand il s'est demandé à plusieurs reprises pendant son entretien : « c'était quand ? » pour resituer des extraits.

O2, N et M sont les étudiants qui ont le plus parlé des stratégies qu'ils avaient mises en place pendant les jeux ou auxquelles ils avaient réfléchi lors des parties de *Concept* notamment. Cela pourrait expliquer leur intérêt pour les jeux utilisés et un engagement plus important dans les séances et ainsi une ouverture élevée (OCEAN). Bien que J et O1 aient moins parlé de stratégie, O1 a plus partagé ce qu'il a vécu pendant les jeux, tout comme M et O2. J quant à lui compte moins d'occurrences, alors que N est celui qui a partagé le plus son vécu, notamment lors d'un épisode en particulier très intense, quand il cherchait « canard » mais qu'il ne se souvenait plus du mot en français, et qu'il s'est aidé de ses souvenirs de son séjour en France pour le trouver. Par conséquent, cet épisode confirmerait le degré d'ouverture et d'extraversion très important de N (OCEAN), notamment face à des personnes qu'il ne connaît pas ou peu, ainsi que le rôle

que la mémoire et les souvenirs (cf. 2^e partie, 2.1.2) ou les comportements transculturels (cf. 2^e partie, 4.3) peuvent jouer sur le comportement d'une personne.

4.2.3.4. Éléments socioculturels et stéréotypes

Chez O2, nous avons relevé différentes occurrences concernant des thèmes socioculturels ou ses stéréotypes. Parmi les thèmes trouvés, il a parlé de mots qui étaient connus dans les langues française et japonaise comme « kimono » et « ninja » et de différence de perception des couleurs comme par exemple celle d'un « arc-en-ciel ». De plus, il a fait part de certaines représentations sur les étudiants angevins, notamment sur l'étudiante américaine du groupe d'Angers. À ce sujet, il a raconté qu'il avait prévu le comportement de celle-ci : « J'avais un vague pressentiment que l'Américaine de l'autre côté allait le [un mot] deviner et elle l'a deviné comme on s'y était attendu », « Une Américaine était là, on le savait, donc elle allait forcément le deviner ». Ainsi, il est possible que ce soient des stéréotypes ou que ses représentations viennent de son expérience de vie en Malaisie ou de ses rencontres avec des Américains. Il généraliserait donc ses représentations aux autres Américains par exemple. De plus, en utilisant le « nous », O2 semble vouloir inclure ses camarades japonais lorsqu'il donne ses impressions sur les séances de jeu, ce qui pourrait être lié à sa culpabilité systémique. En outre, cette culpabilité paraît aussi émerger quand il a dit que l'étudiante coréenne était d'après lui « lente à agir » et il a pu ressentir cela comme une gêne dans le déroulement du jeu, avec une certaine frustration que nous n'avons cependant pas observée sur les vidéos. Il aurait été intéressant d'en parler avec lui lors d'un second entretien. Qui plus est, il a évoqué le comportement des partenaires concernant la compréhension du sens des gestes des Japonais observés par les Angevins : « C'était marrant que ce geste représente une danse pour eux » ou sur le fait que le groupe japonais a été influencé par le mode de fonctionnement des Angevins. Pendant le jeu *Concept*, ces derniers ne formulaient pas d'énoncés pour transmettre des informations sur les mots à trouver : « les autres de l'autre côté disaient justement une partie [...] et on a commencé à faire comme eux », cela a influencé le comportement de son groupe puisque O2, J et O1 ont commencé à utiliser cette façon de transmettre les informations, ce qui a pu être pour O2 être une stratégie pour faciliter les échanges ou une conformisation à la situation de jeu proposée ou imposée par le groupe angevin (cf. influence sociale, 2^e partie, 6.2.4.1). Il a aussi partagé sa représentation sur le fait que la France était « forte en judo ». Enfin, concernant l'enseignant ou l'assistant, il a parlé de leur implication dans les jeux pour aider ou non les étudiants : « c'est bien pour nous si E [l'enseignant] nous dit discrètement que c'est ça ou ça, mais c'est vrai que

c'est peut-être mieux qu'il ne soit pas là car à ce moment-là, je vois très bien ce que je suis capable de faire en réalité ». Pendant les deux séances de jeu avec Angers, O2 n'a semble-t-il pas été gêné de jouer avec des individus issus de différents environnements culturels. Par conséquent, nous pensons que son vécu en Malaisie (cf. tableau 7, 2.3.2.2 et annexe 5 O2) l'aurait aidé à avoir plus d'ouverture d'esprit en raison de ses expériences culturelles (Cf. importance du vécu dans une perspective énaïve, théorie, 5 et fonctionnement transculturel, 4.3), comme avec ses représentations sur l'étudiante américaine, et ainsi à mettre en place des stratégies de jeu. Se sentant davantage en confiance dans ces contextes ludiques, sa culpabilité systémique (cf. 2^e partie, 6.2.2) a pu plus forte afin que ses camarades se sentent davantage en confiance pour jouer avec des personnes issues d'environnements culturels différents.

J quant à lui a inversé son nom et son prénom quand il s'est présenté comme le font les Japonais dans leur langue : je m'appelle « nom prénom », ce qui pourrait montrer un certain conformisme à la manière japonaise de se présenter et donc à l'influence sociale du Japon ou plus simplement à son habitude. De plus, il a fait une remarque sur sa représentation du comportement physique ou corporel des Japonais : « les Japonais ne font généralement pas beaucoup de gestes pour expliquer » ou sur la différence de faire des onomatopées en fonction des contextes culturels : « les onomatopées que les Japonais utilisent et [...] les Français, ou celles que les gens des autres pays utilisent ne sont pas identiques ». De plus, à propos des mimes qu'il fallait faire lors du deuxième jeu (*Time's up*) pour faire deviner des mots, il a parlé des difficultés à faire comprendre ses gestes à deux reprises pour le mot « judo » : « ceux qui étaient en France, pour eux, l'image du karaté semblait plus forte donc ça ne marchait pas bien » ou « ninja » car d'après lui, il « s'agissait de quelque chose du Japon » que les Angevins ne comprenaient pas bien. D'autre part, il a parlé de l'un de ses partenaires et de leur vision différente des choses : « la notion que mon partenaire avait imaginée était un peu différente de ma façon d'expliquer ». En outre, il a souligné que lors de la S2 l'enseignant et l'assistant s'étaient mis en retrait mais que cela n'avait pas posé de soucis : « mais pas de problème finalement ». Nous pensons que malgré les connaissances que J peut avoir sur de nombreux pays et de nombreuses langues (cf. tableau 14, 2.4.6 et annexe 5 J), il a des difficultés à faire passer des informations et à se mettre à la place d'autrui. Il est possible que cela soit lié à ses circuits émotionnels de survie (cf. 2^e partie, 7.3) et à sa compréhension sociale d'autres personnes (cf. 2^e partie, 3.2.2.4) et que celui-ci rencontrerait des difficultés pour comprendre certaines différences issues d'environnements culturels différents.

O1 a commencé par s'excuser lors de son entretien : « Excuse-moi de parler japonais », ce qui est lié à son éducation japonaise et ce qu'il a aussi pu faire pour placer Sonia Silva dans de bonne disposition (cf. 2^e partie, 3.4.2.3) ou pour préserver une certaine harmonie (cf. 1^{ère} partie, 3.2.5). En outre, il a évoqué le fait qu'il n'avait pas pu participer à la séance du second jeu avec les Parisiennes, alors qu'il l'avait souhaité parce qu'« il n'y a pas beaucoup d'occasions au Japon d'échanger avec les étrangers ». Concernant les partenaires de jeu, il a fait des commentaires sur la gentillesse des Parisiennes qui parlaient doucement : « mon partenaire [en France] de ce moment m'a parlé plus lentement que d'habitude, je crois, de sorte que j'ai pu facilement comprendre, c'était gentil de sa part » contrairement aux étudiants étrangers d'Angers « qui parlaient vite et [...], c'était difficile de les comprendre ». D'après lui, « les Françaises ont pris en compte notre niveau de français, elles parlaient plutôt lentement » et elles « parlent plus fluidement tandis que les étrangers prennent plus de pauses mais ils parlent d'un bloc une fois qu'ils se mettent à parler ». Ces éléments pourraient avoir influencé le degré de négativité d'O1 et donc son instabilité émotionnelle (OCEAN) qui a pu être plus importante avec Angers car il avait du mal à comprendre. D'autre part, il a également parlé de l'enseignant et de l'assistant notamment avec leur prise de retrait lors des S2 pour laisser plus d'autonomie aux étudiants (tout comme J) et des différences dans son comportement : « alors je regardais souvent vers E [l'enseignant] malgré moi, mais lors de la S2, là ça a été la quatrième fois pour moi, j'étais donc plutôt habitué. E était au fond de la salle mais je ne le regardais pas beaucoup. ». L'environnement des jeux et une meilleure maîtrise de leur fonctionnement ont alors pu l'aider à se sentir davantage en sécurité pour jouer.

Tout comme J et O1, N a commencé par manifester un comportement japonais en s'inclinant pour saluer S. Il a également fait un geste d'excuse japonais pour raconter une situation pendant les jeux à S. Par ailleurs, il a semblé de temps en temps effectuer un recul réflexif (cf. l'énaction, théorie 5.3) pour se mettre à la place d'un Japonais qui jouerait au jeu *Concept* : « qu'est-ce qui se passe quand un Japonais joue à ce jeu en français ? » ou terminer ses interventions par une forme interrogative, comme s'il avait souhaité solliciter Sonia Silva afin qu'elle confirme ce qu'il avait dit : « qu'est-ce qui se passe quand un Japonais joue à ce jeu en français ? C'est, d'abord, on lui donne un indice, il a un indice, n'est-ce pas ? ». Il est alors possible que grâce à son expérience de vie en France (cf. 2.4.6, tableau 13 et annexe 5 N), il ait souhaité se demander comment un autre Japonais pourrait se sentir dans ce type d'environnement ou qu'il utilise ce type de questions pour organiser son discours pendant l'entretien. D'autre part, N a émis des différences sur les onomatopées (comme J) : « les onomatopées varient selon les pays, n'est-ce

pas ? » et des difficultés d'échanger des informations en fonction de l'environnement culturel dans lequel un individu se situe : « selon le pays où l'on habite, ce qui se transmet bien et ce qui ne peut pas être transmis varient [...] même quand on joue avec des Japonais », « j'ai eu peur qu'on ne se comprenne pas, quand le sens commun différait d'un pays à l'autre ». N a également fait de nombreux commentaires sur les partenaires parisiennes, en particulier sur des situations de jeu : « elle a deviné le mot », « Ben elles se sont investies dans les jeux », « elles ont bien participé au jeu ». Ainsi, il semble avoir pris du plaisir au fait que les partenaires s'investissaient dans les jeux. Ce qu'a dit N confirme aussi sa grande ouverture (OCEAN), une confiance en lui élevée grâce au *CARE System* des Parisiennes qui a pu aider à ce que tout le monde soit dans de bonnes dispositions pour jouer (cf. 2^e partie, 7.3). Par conséquent sa volonté de s'investir dans les parties et sa motivation pour gagner se seraient trouvées renforcées : « je ne voulais pas perdre, je voulais lui dire [à Ju, une étudiante française] ben, “faisons de notre mieux” ». N a également parlé des Parisiennes absentes au début des séances, des échanges entre Français dont « la conversation était rapide, parce qu'ils parlaient entre Français » ou de la transmission d'informations : « comme elles habitent en France, selon le pays où l'on habite, ce qui se transmet bien et ce qui ne peut pas être transmis varient ». Ainsi, il ne s'est pas limité à parler des échanges pendant les jeux mais aussi des environnements dans lesquels un individu se situe et de l'importance que cet environnement peut avoir sur le comportement d'une personne, comme nous en avons parlé si on considère une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 5.3). Avoir conscience de ces éléments socioculturels mais aussi avoir vécu en France ont alors pu aider N à s'investir davantage dans les jeux et les échanges avec les Françaises.

M quant à elle est avec N la seule étudiante à ne pas avoir parlé de l'enseignant ou de l'assistant pendant son entretien. Nous avons relevé moins d'éléments socioculturels dans son entretien que pour ses camarades et ses remarques concernaient souvent des éléments sur sa mauvaise connaissance des partenaires de jeu françaises : « Je ne connaissais pas ces personnes », « c'est celle qui est sur Skype », « elles étaient des personnes que je ne connaissais pas bien ». Nous pensons que M aurait laissé une certaine distance avec les Parisiennes et que cela viendrait de son degré d'ouverture plus faible que chez certains de ses camarades (modèle OCEAN) ou de l'influence du confucianisme et de l'importance du groupe dans la société japonaise qui poussent les individus à garder une certaine distance entre eux (cf. 1^{ère} partie, 3.1 et 3.2). M a aussi pu considérer les étudiantes parisiennes comme ne faisant pas partie de son *uchi* mais étant davantage dans une position de *soto* en ne faisant pas partie de « son groupe » (cf. 1^{ère}

partie, 3.2.4). Elle ne se serait alors pas suffisamment sentie en confiance pour se risquer à échanger davantage pendant les séances de jeu (cf. 2^e partie, 7.3), notamment lors de la première, ou pour créer une relation amicale ou de confiance avec les Parisiennes. Comme nous l'avons vu les relations entre individus peuvent dépendre de l'*amae* au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4) et cette notion est essentielle pour développer le sentiment de respect entre individus, ce qui permet ainsi de définir les positions de chacun et une relation sécurisée. Une fois ce sentiment de respect instauré, M aurait pu davantage inclure les Françaises dans son *uchi* (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4), c'est-à-dire dans son cercle intime ou privé (comme elle semble commencer à le faire lors de la S2 en intervenant plus et en exprimant plus d'émotions), ce qui aurait pu diminuer son éventuelle prise de distance. D'autre part, certains de ses dires étaient liés aux Françaises avec qui elle a fait équipe : « je voulais qu'elle le fasse, mais elle m'a demandé de le faire », à ses difficultés de compréhension « je voulais qu'elle explique autrement ». Nous pensons alors que ces derniers éléments confirmeraient cette absence de confiance dans la relation qu'elle entretenait avec les Parisiennes étant donné qu'elle ne les connaissait pas bien, ce qui a pu influencer son comportement et également engendrer l'émergence d'une certaine frustration chez elle pendant ses échanges. Cependant, nous n'avons pas observé cette frustration dans la manifestation de ses émotions pendant les jeux (cf. 3.3.4.2) alors que celle-ci semble plus présente pendant son entretien (ce que nous présentons plus loin dans le tableau 105 de la sous-partie 4.2.4). Par ailleurs, elle a également parlé des étudiants japonais : « les Japonais savaient quelles cartes étaient dedans, quand les Japonais ont formé une paire, je crois que c'était plutôt facile et ils ont eu l'avantage », « comme je le connaissais, il m'a demandé ce que ce mot signifiait », « j'étais impressionnée parce que N était très expressif », « O1 a persisté à m'expliquer par des gestes ». Nous pensons que M s'est sentie plus à l'aise et plus en confiance dans ses relations avec ses camarades japonais, ce qui montrerait qu'elle les considère davantage dans son *uchi* que les Parisiennes. Il est alors possible qu'être confronté à d'autres personnes venant d'environnements culturels qu'elle connaît peu ou moins ferait émerger davantage d'émotions qui freineraient son ouverture. Cependant, lorsqu'elle connaît mieux ces personnes, elle semble s'ouvrir davantage et avoir une extraversion un peu plus importante (OCEAN), tel que nous l'avons observé lors de la S2, et ce que ce soit avec les Japonais ou les Françaises (cf. 3.3.3.2 et 3.3.4.2). Nous pouvons ainsi voir que les environnements culturels influencent le comportement des individus qui devient pluriel (cf. 2^e partie, 4) et les émotions ne semblent pas culturelles mais liées à la personnalité des individus et des situations.

4.2.3.5. Éléments langagiers

Dans les analyses des entretiens, nous avons relevé des éléments concernant l'emploi des langues additionnelles ou initiales, ainsi que les compétences langagières des étudiants (N est celui qui en a parlé le plus). Deux étudiants ont par exemple évoqué le lien entre le français et les jeux, à savoir N et M. Pour ce qui est de M, cette dernière ayant souligné que les jeux étaient aussi utilisés pour étudier le français, il semble qu'elle aurait gardé une position plus scolaire que N ou O1 par exemple, ce qui aurait pu la freiner à s'investir davantage dans les jeux et à intervenir davantage. Ce positionnement serait issu de son parcours scolaire, puisque nous avons vu que le système éducatif japonais ne favorise pas beaucoup les prises d'initiative mais se concentre sur le fait d'être sans cesse évalué (cf. 1^{ère} partie, 4.2). Cet environnement scolaire dans lequel elle a évolué aurait donc une influence sur ses comportements.

En outre, le japonais a été évoqué lorsque le groupe de Paris a pu parler un peu en langue initiale avec les Parisiennes. Ainsi, qu'elles apprennent et parlent le japonais pourrait avoir mis N dans de bonnes dispositions pour jouer et prendre des risques (*SEEKING System*, théorie 7.3) et aussi à se sentir bien et en sécurité parce qu'il se retrouve dans « sa langue » « parce qu'elles apprenaient le japonais » : « le seul fait qu'elles parlent japonais m'a rapproché d'elles » et qu'« elles voulaient que je le parle [le japonais] ». Cependant, M a raconté qu'« elles connaissaient quelques mots faciles comme les couleurs, les nombres, j'ai pensé qu'elles avaient appris ça pour nous, et ça m'a fait plaisir », mais que cela avait pu la gêner « je n'ai pas bien compris [...], ça m'a embrouillée ». Nous pensons alors que cela a pu la gêner pendant le déroulement des jeux et ce qu'elle a dit avoir ressenti pourrait également être lié à une maîtrise pas assez importante du français. Ainsi, alors qu'elle se concentrait sur l'emploi du français (rigueur et contrôle importants, cf. OCEAN), elle a pu être déstabilisée par cet emploi soudain du japonais par les Françaises, ce qui a pu faire émerger chez elle une forme d'instabilité émotionnelle (cf. OCEAN), ce qui indiquerait un manque de confiance en soi et un SEP¹⁰¹ faible de ses compétences en français (cf. le SEP, théorie 3.2.2.2).

De plus, les langues additionnelles ont été évoquées lorsque les étudiants ont par exemple parlé de leurs séjours internationaux (O2 et N), du choix du français à l'université ou de leurs loisirs (J), ce qui montrerait que certains étudiants se basaient sur leur vécu quand ils s'investissaient dans des activités pour pratiquer le français. En outre, les étudiants ont également parlé des compétences langagières de chacun, de celles des partenaires angevins ou de leurs propres

¹⁰¹ Le sentiment d'efficacité personnelle.

aptitudes avec O2 par exemple « Nous sommes tous étrangers comme vous le savez, je crois que notre prononciation était loin d'être parfaite ». Ici, O2 semble demander de l'indulgence pour ses camarades et lui (cf. *amae*, 1^{ère} partie, 3.2.4), ce qui pourrait émerger d'un manque de confiance en soi. Cependant, il paraît aussi être conscient des difficultés que lui ou ses camarades peuvent rencontrer et nous pensons que ce dernier effectue des retours réflexifs sur ses actions (cf. 2^e partie 5.3), qu'il est conscient de ses actions, ce qui pourrait être une forme de recul réflexif (cf. éraction, théorie 5.3) ou de contrôle chez lui (cf. OCEAN), non de son comportement, mais de ses capacités langagières, en les évaluant. Ainsi, il a commenté sa manière de construire ses énoncés en français, en soulignant parfois le lien entre le fait de s'être habitué aux jeux et aux compétences nécessaires pour y jouer : « le savoir-faire a été modélisé dans notre tête, et je me souviens que c'était tout le temps la même façon d'exprimer tel ou tel pays qui revenait » et il a également signalé les compétences de mémorisation des étudiants japonais qui ont participé aux jeux.

D'autres étudiants ont aussi parfois parlé de leurs habitudes d'apprentissage : « on peut plus facilement mémoriser les mots en ayant recours aux notions » (J), de leur motivation pour apprendre de nouveaux mots (O1), de leurs stratégies d'apprentissage quand l'enseignant parlait avec les Parisiennes (N) : « mais je me suis dit que si je comprends même un peu, je comprendrai plus facilement l'explication de E [l'enseignant] après, comme ça, donc j'écoutais cette conversation » ou sur sa façon de chercher ses mots ou sur les images qui viennent à l'esprit quand on cherche un mot (N) et sur la sélection des mots pour pouvoir jouer (M). Les étudiants ont ainsi semblé conscients de ce qui leur plaisait mais aussi de ce qu'ils pourraient faire pour s'améliorer en français. Ce serait alors également une prise de recul sur leur apprentissage pour réfléchir à ce qu'ils pourraient faire pour développer leurs compétences langagières (cf. 5.3).

Nous avons également relevé chez les étudiants des occurrences que nous pourrions classer dans le fonctionnement translangagier des individus (cf. 2^e partie, 4.3.1) : « ça n'est pas encore complètement lié au mot correspondant au japonais. Les mots sortent des fois facilement et des fois non. ». Par conséquent, il semble qu'ils s'appuyaient sur leur langue initiale pour parler en français car ils n'en avaient pas encore une maîtrise parfaite, ce qui a pu les rassurer émotionnellement et les encourager ou les freiner dans leur investissement dans les jeux.

4.2.3.6. Estime de soi et émotions

M et J sont les étudiants pour qui nous avons relevé moins d'occurrences sur leur estime de soi et leurs émotions, ce qui, comme pour les jeux, pourrait confirmer un degré de contrôle important (OCEAN). De plus, alors qu'O2 avait été particulièrement expressif lors des séances de jeu, il compte moins d'occurrence qu'O1 et N. D'ailleurs, N compte presque deux fois plus d'occurrences que J et M. Ainsi, en se référant à l'intensité de leurs interventions, O1 et N ont semblé partager leurs émotions avec S de manière très ouverte et parfois extravertie (OCEAN). En outre, ils ont parfois semblé revivre certaines situations de manière très intense, comme avec l'épisode du mot « canard » pour N quand il cherchait le mot en français « alors j'ai pensé que ce ne pouvait être que le canard » ou la frustration qu'O1 raconte avoir ressenti parce qu'il ne gagnait pas assez de points « C'était pénible quand je jouais et dans l'ensemble, j'éprouvais du dépit, disons, je voulais gagner [plus de points] ».

Nous avons décidé de classer certaines occurrences liées à ce que les étudiants ont ressenti sous le thème « sentiment personnel » parce que nous ne pouvions les intégrer aux autres sous-thèmes. Ces éléments concernaient des sentiments que les étudiants ont partagés avec Sonia Silva ou des envies. Nous en avons notamment relevé chez tous les étudiants, notamment O1 et N qui en compte une dizaine. Cela concerne par exemple des moments « inattendus », du « souci » sur la façon de jouer de certains étudiants japonais (pour O2, ce qui pourrait être une marque de sa culpabilité systémique et de son inquiétude à ce que le jeu se déroule le mieux possible), sur le fait de préférer certaines positions « jouer debout » (J), de partager son « envie de prendre la place » d'autres joueurs (J). Cela touchait également leurs émotions lors les événements (stress devant des inconnus – O1, M – inquiétude, angoisse, frustration, joie de retrouver ses mots – N –, etc.)

En outre, nous en avons relevé sur l'envie de jouer plus longtemps, davantage ou avec certains étudiants en France, sur le sentiment de se sentir proche des partenaires parisiennes (N), sur une déception « c'est trop dommage », sur une envie de gagner « je ne voulais pas perdre » (N) ou encore sur des regrets d'avoir mal transmis des informations (N).

a. Confiance en soi et dévalorisation

Pour cette sous-partie, nous nous sommes inspiré de la méthodologie mise en place par Hapel (2012). Concernant la confiance en soi ou la dévalorisation, nous avons relevé des occurrences pour tous les étudiants et c'est N qui en compte le plus (32) pour la confiance en soi, avec plus du double que J (14) et O2(15), plus du triple de M (9) et le quadruple d'O1 (8). De plus, nous

avons également relevé chez N le plus d'occurrences de dévalorisation (20). Il est suivi par O1 (17) et M, O2 et J en comptent une dizaine. Il est alors important de constater que N semble parler sans se réfréner de ce qui peut le mettre en confiance ou non, alors qu'O1 semble avoir le même comportement pour parler de ce qui le dévalorise. En outre, le fait que nous ayons relevé plus d'occurrences dans certaines catégories pour ces deux étudiants pourrait confirmer la grande ouverture et l'extraversion de N, mais aussi celle d'O1 (OCEAN) lors de la séance de test, pendant laquelle il a été l'étudiant pour qui nous avons observé le plus d'expressions émotives.

b. Confiance en soi

Concernant cette catégorie, O2 a mis en avant le fait qu'il était « déjà habitué au jeu », qu'il s'« était attendu » à certaines choses, qu'il « a pu facilement deviner les mots » ou que lui et ses camarades savaient « comment étaient les personnes de l'autre côté ». Sa confiance en soi émerge ici car il met en avant le fait d'avoir compris le fonctionnement des jeux et quand il se met aussi en valeur en racontant qu'il pouvait facilement deviner les mots à trouver. De plus, il a mis en avant le nombre de points qu'il avait gagnés, ou le fait que les étudiants étaient plus à l'aise lors de la S2. Nous avons également relevé des éléments liés à son vécu personnel : « moi, j'ai compris tout de suite parce que je faisais du judo au collège ». J quant à lui a essentiellement utilisé des expressions valorisantes concernant les jeux : « J'ai compris tout de suite à ce moment-là », « j'avais déjà trouvé la réponse ». Pour O1, il en a surtout utilisé lorsqu'il parlait des S2 avec Paris et Angers ou de la S2 avec Paris : « j'ai pu participer au jeu plus tranquillement », « j'ai pu gagner plus de points ». Il en a aussi utilisé concernant ses compétences langagières « je savais comment dire *chicken* en français », « j'ai pu bien expliquer et gagner ». Pour N, nous avons relevé des occurrences essentiellement lorsqu'il parlait des jeux ou du fait d'être habitué à jouer et avec lesquelles il met en avant ses compétences quant à la compréhension des règles du jeu : « j'ai pris l'habitude de jouer avec les cartes », « on savait ce qu'il fallait faire », « il y avait des indices et c'était assez facile à deviner », « J'ai une fois deviné, probablement, 5 mots au total ». De plus, nous avons relevé des expressions valorisantes quand il parlait de son comportement : « je fais toujours plus de gestes que les autres » ou de ses compétences langagières : « il y avait un mot qu'il ne connaissait pas, mais moi je le connaissais », « le mot m'est venu à l'esprit », « quand les mots que je connais me viennent à l'esprit, je les dis tout de suite ». Ces éléments semblent indiquer une estime de soi et une confiance en soi très élevées par rapport à ses camarades et qui

pourraient être lié à son contexte éducatif, notamment pendant les années qu'il a passées en France, ainsi qu'à son vécu. Quant à M, nous en avons essentiellement noté concernant des compétences langagières : « j'ai compris ce qu'elle voulait dire », « j'ai presque tout compris », « j'ai appris quelques mots » ou sur les jeux : « si ça ne va pas, je vais changer de façon de faire », « il n'y en avait pas vraiment » [des difficultés à jouer avec les Françaises].

c. Dévalorisation

Nous avons essentiellement relevé de la dévalorisation pour O2 quand il a fait des remarques d'ordre langagier ou quand il a parlé de ses compétences langagières : « le mot m'avait échappé », « je ne retiens pas bien ce qu'il faut retenir », « nous avons un niveau plutôt moins élevé en vocabulaire », « tandis que je ne pouvais pas beaucoup parler », « c'était difficile de trouver d'autres mots pour expliquer ». Quant à J, nous avons aussi relevé plus d'occurrences pour ses compétences langagières : « des mots qu'on ne connaît pas sont difficiles à expliquer », « je ne suis pas encore très fort en français », mais aussi sur les jeux : « les trois autres ont compris, mais moi, je n'avais pas compris », « je n'ai gagné que 2 points ». Il est alors possible qu'il se soit mis en retrait, malgré son très bon niveau en français (supérieur au A2), bien qu'il ait partagé sa frustration de ne pas bien se faire comprendre par les Angevins lors de son entretien. De plus, il a également fait une remarque sur ses difficultés « à comprendre les gestes des autres ». Pour O1, nous avons principalement relevé des occurrences concernant le jeu, surtout les parties des S1 avec Angers et Paris : « j'avais été nul avant », « je ne pouvais pas faire beaucoup de propositions » ou concernant ses compétences en français : « je n'avais pas du tout pu expliquer les mots », « je n'arrivais pas à m'exprimer en français », « je n'ai pas pu comprendre le français des gens de l'autre côté ». Parmi les réponses de N, nous avons noté essentiellement des dévalorisations concernant le jeu : « je me suis trompé », « j'ai dit A au lieu de B par inattention, et B a été transmis à nos partenaire », « je n'avais pas bien compris l'explication en français de E [l'enseignant] », « j'ai perdu contre cette équipe », « ça n'a pas trop marché » et sur ses compétences langagières : « je ne pouvais pas me rappeler ce mot en français », « je ne connais pas beaucoup de mots ». Quant au relevé pour M, nous avons surtout trouvé des éléments sur le jeu : « il y avait des cartes difficiles à expliquer avec des gestes [des cartes] que j'ai laissées, pour faire des faciles », « mais je ne savais pas de quel mot il s'agissait », « je n'ai pas pu trouver la réponse » ou sur ses compétences en français : « je n'ai rien compris vraiment », « je n'ai pas bien compris quand elles parlaient japonais ». Pour M,

nous avons également relevé une dévalorisation concernant son comportement : « je me sens presque toujours gênée ».

d. Comparaison

En nous basant sur les travaux d'Hapel (2012), nous proposons le tableau ci-dessous afin d'avoir une représentation de l'estime de soi des étudiants en étudiant la différence entre la valorisation et la dévalorisation. Ainsi, nous avons soustrait la deuxième valeur à la première.

Prénoms	O2	J	O1	N	M
	6	-3	-3	12	-2

Tableau 104 : Différence entre valorisation et dévalorisation

Dans ce tableau, nous remarquons que les deux étudiants qui ont été les plus participatifs lors des séances de jeu, O2 et N, sont ceux qui ont une valeur positive, en particulier N. Nous retrouvons ainsi les deux Japonais ayant exprimé le plus d'émotions lors des séances avec les partenaires français avec un résultat positif et ceux qui en ont exprimé beaucoup moins avec un nombre négatif. Il est alors possible que la personnalité de certains étudiants les amène à avoir une confiance en soi plus ou moins faible et que cela aurait un effet sur leur comportement individuel.

e. Les jugements positifs

Nous avons relevé des jugements positifs chez tous les étudiants. O1 et N en ont exprimé davantage et ils sont suivis par O2 et J et M. Cette dernière en compte par ailleurs près de deux fois moins que N et O1.

Ces jugements concernaient différents thèmes, mais nous avons noté que certains sont récurrents comme le fait que tous les étudiants se sont amusés : « j'ai aimé », « c'était amusant », « il n'y avait pas tellement de tension ». En outre, ils ont partagé leur sentiment sur les séances : « c'était une expérience précieuse », « un bon exercice », « je me suis bien amusé pendant toutes les séances », sur le fait de jouer avec des partenaires japonais « je crois que c'était plutôt facile ». De plus, ils ont exprimé des jugements positifs sur les jeux qu'ils ont préférés et sur certaines stratégies : « j'ai trouvé le mot, la façon de dire [...] intéressante », « en plus de la joie de deviner le mot comme d'habitude, j'étais content d'avoir pu me rappeler le mot "canard" ». O2 quant à lui a exprimé le fait que d'avoir joué avait été rafraichissant parce que c'était quelque

chose de nouveau. En outre, certains ont apprécié divers éléments du fonctionnement des jeux tels que la simplicité des règles : « tout le monde avait compris les règles plus ou moins », « la durée du jeu était raisonnable », ou le fait de mieux maîtriser les jeux et de mieux connaître les partenaires : « c'était plus facile », « on n'était pas stressés », « j'étais beaucoup plus décontracté », « mieux que la première fois ». D'autre part, l'investissement de tous les participants a été souligné : « tout le monde a essayé de comprendre chaque mot » ainsi que le fait de pouvoir compter sur les autres « je pensais que je pouvais compter sur lui ».

Les étudiants ont également fait des commentaires positifs concernant le déroulement des parties : « quand j'ai deviné les cinq mots, j'étais content » « c'était impressionnant de trouver la réponse seulement avec ce pion », « tout le monde a gagné beaucoup de points ». De plus, pour certains mots des jeux, ils ont dit avoir exprimé de la joie : « on trouvait ça drôle » ou « c'était marrant », « j'étais content », « Youpi ! ».

Concernant les partenaires français, la plupart des jugements positifs ont été principalement relevés concernant l'étudiante américaine pour le groupe angevin : « j'avais un vague pressentiment que l'américaine de l'autre côté allait le deviner » ou pour les Françaises du groupe parisien : « c'était une belle occasion de jouer », « les Françaises ont pris en compte notre niveau de français », sur la joie des Japonais quand elles trouvent un mot : « nous étions contents ». N a également souligné l'investissement des Parisiennes : « j'en étais impressionné » et M a raconté qu'« elles connaissaient des mots faciles ». D'autre part, nous avons aussi relevé des jugements sur les partenaires japonais avec M qui a dit qu'elle était « impressionnée parce que N était très expressif. »

N et M sont les seuls étudiants pour qui nous avons noté des jugements sur la langue française ils ont dit que « le français est important » (N), ont évoqué le fait de remarquer ses erreurs : « j'ai pensé que c'était bien » (N) ou ils ont parlé du rôle académique du français : « cette langue est plus utilisée dans le monde académique ou dans la vie quotidienne » (M) et de l'esthétique de la langue : « je trouve que le français est joli » (M).

f. Les jugements négatifs

Nous avons relevé beaucoup moins de jugements négatifs que de jugements positifs dans les dires des étudiants et nous avons relevé davantage d'occurrences pour O1 et J.

Les étudiants ont évoqué des soucis de communication verbale ou non verbale, comme avec le fait de devoir communiquer avec des onomatopées pour l'un des jeux : « c'est assez dur de communiquer avec l'interlocuteur seulement avec les onomatopées », ce qui entraînait parfois

des soucis de compréhension et des sentiments déplaisants : « c'était un peu frustrant », « c'était pénible », « j'éprouvais du dépit ». De plus, les échanges verbaux étaient parfois compliqués notamment concernant le groupe angevin : « les étrangers prennent plus de pauses, mais ils parlent d'un bloc [...] donc ce n'était pas facile pour comprendre ce qu'ils disaient ». J a également évoqué que pour certains mots japonais qui sont connus dans beaucoup de langues, les partenaires angevins ont parfois eu des soucis pour comprendre les explications : « quand il s'agit de mots qui concernent le Japon, ils les confondent toujours ». O1 quant à lui a évoqué le stress des expériences antérieures qui impactent le présent lors de la deuxième séance. Il se rappelait particulièrement la S1 avec Angers pendant laquelle il ne s'était pas trouvé bon dans ses explications et malgré son envie de jouer il a expliqué : « j'étais nerveux peut-être ». Pour N, nous avons relevé des commentaires sur des limites de compétences langagières quand il ne trouvait pas ses mots pour communiquer : « c'était quelque chose qui m'avait dépité. Surtout quand je ne pouvais pas le traduire en français, même si je comprenais le mot qu'elles voulaient transmettre ». De plus, ce dernier a semblé avoir des regrets lorsque les Françaises ont parlé japonais mais qu'il a répondu en français : « ce n'était pas bien », « j'aurais dû demander en japonais », « j'aurais dû parler en japonais ». À propos du déroulement des jeux, M a souligné certaines difficultés qu'elle a rencontrées notamment quand les étudiants devaient mimer pour faire deviner des mots à leur coéquipier ou coéquipière : « il y avait des cartes difficiles à expliquer avec des gestes », « je pensais qu'il n'y avait pas de cartes faciles à expliquer avec des gestes », « O1 a persisté à m'expliquer par des gestes, mais... je croyais qu'il expliquait quelque chose à manger » ou concernant le temps pour une manche du deuxième jeu : « c'était assez court. ».

Concernant les jeux et leur fonctionnement, nous avons relevé davantage de jugements positifs que négatifs. Nous pensons alors que malgré certaines difficultés pour communiquer avec les partenaires se trouvant en France, les étudiants ont pris du plaisir à jouer parce qu'ils avaient compris les règles et les mécanismes des jeux et qu'ainsi, ils ont pu se sentir davantage en confiance. Cela a alors pu les aider à prendre des risques (cf. 2^e partie, 7.3) sans se soucier des conséquences ou des PNCA qu'ils auraient pu produire et du fait d'être évalué (cf. 2^e partie, 7.2.3). Cela nous semble avoir été davantage le cas lors des S2 pour presque tous les étudiants, parce qu'ils connaissaient davantage le matériel de jeu, les conditions des parties ainsi que les différents participants et parce qu'il nous a semblé que les étudiants japonais se contraignaient moins dans leurs interventions ludiques. De plus, nous avons relevé ce sentiment dans les entretiens de différents étudiants, tels que O1 par exemple qui a raconté dans son entretien s'être

senti moins stressé lors de la S2 parisienne et éprouver du plaisir et de la joie à jouer, en ressentant moins de stress, et qu'ils avaient alors pu gagner plus de points. Étudier les moments forts des entretiens pourrait alors nous aider à mieux comprendre le ressenti des étudiants sur ce qui vient d'être dit.

g. Les moments forts

Pendant les entretiens, certains moments forts concernaient des moments de stress, de frustration et également de joie quand les étudiants ont raconté leurs expériences de jeu et leurs expériences avec leurs partenaires. Nous les avons classés dans le tableau ci-dessous avec les différents thèmes proposés dans la colonne de gauche :

	O2	J	O1	N	M
Les jeux	3	4	10	8	6
Les partenaires	×	×	1	×	1
Compétences langagières et translangagières	×	1	×	6	1
Vécu antérieur au jeu	×	×	×	1	×
Comportement en général	×	×	×	1	1

Tableau 105 : Moments forts pendant les entretiens

Dans ce tableau, nous observons que la plupart des moments forts concernent exclusivement la catégorie des « jeux ». O2 par exemple a partagé sa joie d'avoir gagné beaucoup de points : « youpi ! » « 4 points » ou quand J a mimé des prises de judo pendant le jeu *Time's up*. Cependant pour J, cet épisode a été un moment frustrant même s'il en a souri pendant l'entretien, tout comme ses mimes pour le mot « ninja » qui n'ont pas été compris. O1 a également vécu des moments frustrants assez forts lors des séances de jeu comme celle de ne pas avoir pu jouer au deuxième jeu avec des Françaises, avec le stress de mal jouer à nouveau après la S1 avec Angers et il a semblé partager de l'angoisse à ce sujet pendant son entretien. De plus, il a exprimé certains regrets de ne pas avoir joué une manche du jeu *Time's up*. Pourtant, il a aussi semblé vivre des moments de joie forts en gagnant beaucoup de points lors des séances suivantes, en trouvant des mots inattendus dans les jeux comme « MacDonald », ou quand un joueur a trouvé une réponse en un temps record « en 20 secondes » ou en ne posant « qu'un seul pion » pendant un tour de *Concept*. Concernant la catégorie « vécu antérieur au jeu », N a revécu un moment très intense lors de l'entretien, quand il cherchait le mot « canard » en français et ce, en se remémorant sa vie en France (cf. tableau 13). Ce moment était par ailleurs

très fort lors de l'entretien puisque dans cette seule intervention très intense, nous avons relevé quatre moments forts qui concernaient les catégories « jeux » et « compétences » du tableau 104. De plus, parmi les moments forts de N, nous en avons quand il a parlé de l'importance de participer sans avoir peur de parler même si on faisait « des erreurs » (catégorie « compétences »). Il a également souligné les efforts des Françaises, ses difficultés pour faire des onomatopées (catégorie « jeux ») bien qu'il fasse beaucoup de gestes en général (catégorie « comportement ») et d'un moment où lui et ses camarades ont pu parler en japonais avec les Françaises, mais qu'il a alors regretté avoir parlé en français (catégorie « compétences »). M a également parlé de certains échanges en japonais avec les Parisiennes en racontant qu'elle s'était sentie « embrouillée » (catégorie « compétences »). De plus, elle a raconté avoir été stressée quand elle a joué avec une Française ou que le temps d'une manche du jeu *Time's up* était trop court et qu'elle n'avait pas pu bien jouer (catégorie « jeux »). Qui plus est, elle a évoqué le fait qu'elle était « tendue » devant des personnes qu'elle connaissait peu (catégorie « partenaires ») et elle a dit que d'une manière générale et pas seulement dans les jeux, qu'elle se sent souvent gênée (catégorie « comportements »). Alors que nous avons relevé beaucoup de moments forts déplaisants pour M, nous avons relevé deux moments où elle semble avoir éprouvé du plaisir. Elle a dit par exemple avoir été impressionnée par le fait que N était « très expressif » pendant les jeux ou quand O1 a expliqué un mot et qu'au final, malgré les difficultés, elle avait trouvé la réponse et qu'elle a trouvé cet épisode « marrant » (catégorie « jeux »).

4.2.4. Gestes et émotions observés

Dans notre recherche, nous avons expliqué que les gestes pouvaient aider à mieux comprendre les émotions ou sentiments observés chez les étudiants. Ainsi, pendant les entretiens, nous avons observé de nombreux gestes grâce auxquels nous pouvons penser que les étudiants n'étaient pas trop stressés pendant les discussions. Ils ont par exemple tous hoché la tête à de nombreuses reprises pour affirmer des faits ou répondre à une question de Sonia Silva. En outre, tous les étudiants ont par exemple désigné l'écran sur lequel les extraits étaient diffusés, ou vers le matériel des jeux. De plus, certains ont davantage manipulé les jeux, comme O1 qui l'a fait plus souvent que ses camarades, en utilisant beaucoup les pions pour expliquer certaines situations du jeu *Concept* à Sonia Silva. J quant à lui a semblé une nouvelle fois faire preuve d'un contrôle important (OCEAN) et nous avons par exemple observé souvent ce dernier poser ses mains sur la table avec les extrémités des doigts qui se touchaient ou se replacer sur sa chaise. De plus, lors de moments que nous avons classés dans l'estime de soi et le ressenti, il a

touché l'encolure de sa veste avec ses deux mains ou a bougé sur sa chaise quand il a exprimé un jugement négatif « c'est assez dur de communiquer avec l'interlocuteur seulement avec les onomatopées », s'est replacé sur sa chaise lors d'une dévalorisation « j'ai du mal à comprendre les gestes des autres », a reculé contre le dossier de sa chaise quand il a vu un extrait quand le mot « ninja » a été trouvé alors qu'il n'avait pas réussi à le faire deviner. O2 quant à lui, a fait peu de gestes mis à part ceux évoqués ci-dessus. Il a tourné sur sa chaise, il a croisé les jambes (deux fois) et il a mis ses mains sur ses jambes quand il venait de les croiser (une fois). O1 est celui qui s'est tourné le plus souvent vers l'écran. Il a également mimé un geste de déception pour exprimer son sentiment (un mot pas trouvé avant la fin du temps du tour de jeu « c'était trop dommage »). Pour N, nous avons relevé de nombreux gestes. Il est par ailleurs l'étudiant qui a produit le plus de gestes différents, dont certains typiquement japonais, comme le fait de s'incliner pour saluer Sonia Silva. De plus, il s'est parfois rapproché de l'écran, a répété un geste d'excuse vu en vidéo, a mimé un objet qui tombe (pour expliquer une situation), a fait un geste d'excuse, a détroussé les manches (épisode du mot « canard »). Qui plus est, ses gestes étaient souvent très intenses quand sa voix l'était également et il utilisait beaucoup ses mains (en serrant les poings, en mettant ses mains sur une échelle imaginaire, en les faisant bouger au-dessus du matériel de jeu, etc.). En outre, quand il semblait réfléchir, il fermait les yeux, croisait ses bras ou penchait la tête sur le côté, quand d'autres étudiants mettaient leur main sur leur menton, comme J par exemple. N a également fait le signe « V » de victoire à la fin de l'entretien vers la caméra de manière très intense avec une émotion de joie. Quant à M, nous avons observé moins de variété de gestes que ses camarades (comme pour O2). Son visage se crispait de temps en temps, ses mains accompagnaient parfois son discours et elle se montrait parfois du doigt ou avec sa main.

D'une manière générale, les étudiants ont donc semblé à l'aise, même si certains de leurs gestes pourraient montrer plus de contrôle chez certains (J), de la gêne pour d'autres (ce qui pourrait être une marque d'instabilité émotionnelle pour M), ou une amabilité et une ouverture élevées (N et O1).

Dans cette partie, en nous inspirant du travail d'Hapel (2012), nous présentons ici deux tableaux qui comprennent les émotions qui ont été observées pour chacun des six thèmes que nous avons retenus pour classer les interventions des étudiants pendant leurs entretiens dans le tableau 105, ainsi que celles observées pour chacune des catégories du thème estime de soi et ressenti dans le tableau 106 (cf. 3.2.3). En réalisant ces relevés, nous avons observé les types d'émotions qui

émergeaient sur les visages des étudiants afin de confronter les observations et les analyses réalisées à propos des séances de jeu. Le code pour les émotions est le même que pour les autres classements : 😊 joie, 🙄 surprise, 🙄 frustration et déception.

Étudiants	Interactions avec S	Historique personnel	Sur et pendant les jeux	Éléments socioculturels	Éléments langagiers	Estime de soi et ressenti
O2	😊2	😊3	😊45	😊8	😊4	😊22
J	😊1	😊2	😊24 🙄1	😊6	😊6	😊20
O1	😊5	😊4	😊45	😊6	😊4	😊38
N	😊6	😊10	😊22	😊1	😊10	😊21
M	😊4	😊3	😊28 🙄4	😊8	😊7	😊39

Tableau 106 : Relevé des émotions par thèmes principaux abordés

Bien que de nombreux énoncés n'aient pas été accompagnés d'émotions, nous observons dans ce tableau que l'émotion principalement relevée est la joie et que peu de surprise (une occurrence) et de frustration et déception (4 occurrences) ont été notées. De plus, comme pour la classification du contenu verbal (cf. 3.2.3), nous remarquons que les émotions ont plus émergé pour les thèmes concernant les séquences de jeu et pour le ressenti. C'est d'ailleurs la première catégorie qui est la plus représentée chez tous les étudiants, sauf pour M chez qui nous avons relevé plus d'occurrences émotives pour le ressenti.

Alors qu'aucun étudiant mis à part M n'a affiché de frustration lors de son entretien, J est le seul à avoir affiché une autre émotion en revoyant un passage : la surprise.

	Estime de soi		Ressentis			
	Valorisation de soi	Dévalorisation de soi	Jugements positifs	Jugements négatifs	Moments forts	Sentiment personnel
O2	☺5	☺2	☺10	☺3	☺2	×
J	☺2	☺2	☺7	☺4	☺4	☺1
O1	☺4	☺6	☺10	☺4	☺8	☺6
N	☺3	☺2	☺4	☺2	☺6	☺4
M	☺4	☺7 ☹2	☺8	☺5 ☹1	☺8	☺5

Tableau 107 : Relevé des émotions pour le thème estime de soi et ressenti

Dans les tableaux 105 et 106, certaines expressions émotionnelles ont été comptées plusieurs fois car elles pouvaient par exemple concerner également un moment de jeu et du ressenti (un moment fort ou un jugement positif, par exemple).

J a parlé à cinq reprises de frustration en affichant de la joie sur son visage et il est le seul à avoir évoqué ce sentiment. Il a par exemple dit comprendre moins vite que les autres, il a évoqué une différence de représentations pour les mots « karaté » et « ninja » entre des Japonais et des étrangers, il a raconté avoir été frustré de ne pas avoir répondu quand ce n'était pas son tour pour les épisodes où il avait trouvé la réponse et il a exprimé sa frustration quand il a estimé que ses explications « pouvaient être mauvaises ». De plus, O1 a partagé avoir ressenti de la nervosité qu'il a signalée à trois reprises (ses camarades n'ont pas évoqué ce sentiment). Il a raconté l'avoir ressentie deux fois en se remémorant une expérience antécédente (la première séance pendant laquelle il n'avait pas gagné de point), ce qui l'avait rendu nerveux avant de commencer à rejouer au même jeu. En outre, il a exprimé que sa nervosité le bloquait et que dans ce type de situation il ne pouvait pas réfléchir. Par conséquent, l'importance du vécu semble essentielle pour O1, cela peut bloquer ou freiner son investissement dans certaines activités et l'émergence de ses capacités langagières.

N et M sont les seuls étudiants à avoir affiché une émotion lorsqu'ils ont parlé de leur comportement de manière générale. De plus, cette émotion était de la joie. Ainsi, N a parlé du fait qu'il a fait beaucoup de gestes quand il a parlé et M a raconté qu'elle était souvent gênée. Par ailleurs, il nous a semblé que cette gêne apparaissait accompagnée, chez M, de certains sourires qui semblaient crispés comme son visage au niveau des yeux. C'est ainsi pour cette raison que nous avons quelques doutes sur trois ou quatre expressions de joie que nous avons observées sur son visage et M pourrait masquer une autre émotion comme le font parfois certains Japonais (cf. 2^e partie, 3.4.2.4). Ce comportement chez M pourrait être lié à la gêne qu'elle a racontée avoir ressentie dans différentes situations.

Les entretiens d'autoconfrontation ont donc permis d'obtenir des informations précieuses à propos de ce que certains étudiants avaient ressenti lors des séances de jeu, notamment J, O1 et M qui ont raconté avoir vécu des émotions qui ont pu gêner leur investissement dans les parties ou l'émergence de leur discours. De plus, le cadre de l'entretien a également permis d'observer davantage d'éléments sur les étudiants que nous avons pu observer. O1 par exemple se sentait plus à l'aise lors de l'emploi du japonais puisque ce dernier, comme pour la séance de test est celui chez qui nous avons observé le plus d'émotions quand il parlait de son expérience ludique ou émotionnelle.

4.2.5. Bilan

Dans cette quatrième partie, nous avons présenté et analysé le contenu des entretiens individuels d'autoconfrontation de chacun des étudiants. Les analyses ont d'après nous contribué à confirmer certains des points soulevés dans l'analyse des séances de jeu. Cela nous a permis de comprendre la complexité d'étudier les comportements et les émotions des étudiants et de l'influence que certains environnements semblent avoir. De plus, certains facteurs avaient déjà été soulignés dans l'analyse des séances de jeu. Ainsi, le vécu des étudiants, leur personnalité et les environnements culturels dans lesquels ils ont évolué ont pu influencer leurs comportements, mais nous avons également remarqué que, bien que l'image des Japonais soit celle d'individus qui ne montrent pas leurs émotions, certaines émotions se sont manifestées chez les individus ayant participé aux jeux et ont pu amener certains participants à intervenir davantage dans les échanges en français. Cependant, nous sommes conscient que les entretiens se sont déroulés en langue japonaise, ce qui a pu influencer les étudiants dans leur réponse, ces derniers se retrouvant dans un environnement culturel plus proche de leur langue initiale.

Confronter ces résultats avec ceux de l'analyse des séances de jeu nous permettra de mieux comprendre le rôle que les émotions peuvent jouer dans le comportement des étudiants, dans leur investissement dans les tâches proposées et dans le développement de leurs capacités langagières.

5. Récapitulatifs individuels

À la suite de nos analyses des séquences de jeu et des entretiens individuels d'autoconfrontation des étudiants, il convient en premier lieu de proposer un récapitulatif individuel pour chaque étudiant afin de reprendre les facteurs les plus pertinents de nos analyses, puis de proposer en deuxième lieu un tableau synthétique afin de comparer les données des participants japonais. Nous proposons ainsi ci-dessous un récapitulatif des éléments les plus pertinents pour chaque étudiant, ce qui nous permettra de mener de manière plus précise dans notre quatrième partie la discussion de nos analyses.

5.1. O2

Émotions	Diversités des émotions importantes, surtout de la joie
OCEAN	Amabilité élevée (culpabilité systémique ¹⁰²)
Influence sociale	Influence ses camarades (O1), rôle de médiateur entre les groupes
SEP¹⁰³	Élevé
Influence des environnements socioculturels japonais	Moins importante que pour d'autres, même si de nombreux sourires de politesses nous ont semblé avoir émergé
Influence des environnements socioculturels non japonais	Le fait de jouer avec des étrangers semblent l'avoir aidé à jouer (p. ex. ses représentations sur l'étudiante américaine pour gagner des points à <i>Concept</i>)
Circuits émotionnels de survie	<i>CARE System</i> qui cherche à mettre les joueurs des deux groupes en confiance avec plus ou moins de réussite. <i>PLAY System</i> : plus investi dans les jeux en S2
Vécu	Cinq années en Malaisie, dans un lycée international

Tableau 108 : Récapitulatif O2

O2 est l'un des étudiants à avoir exprimé la plus grande diversité émotionnelle (cf. 3.3.4). Le fait qu'il ait vécu à l'étranger (cf. 2.3.2.2, tableau 7) a pu l'aider à dépasser le cadre éducatif

¹⁰² La culpabilité systémique n'est pas une composante du modèle OCEAN, mais il convenait de la placer ici pour comprendre l'amabilité d'O2.

¹⁰³ Sentiment d'efficacité personnelle (cf. 2e partie, 3.2.2.2)

japonais pour agir davantage et pour jouer avec des personnes non japonaises. Il n'a pas semblé être autant influencé par l'environnement de jeu ou par le fait de se trouver face à d'autres étudiants de différentes nationalités. Sa volonté de participer est notable comme l'indique le nombre d'interventions très important, et de loin supérieur à beaucoup de ses camarades (cf. 3.3.3.3), ainsi qu'avec ses prises d'initiatives plus nombreuses que les autres participants, ce qui montre chez lui un SEP élevé (cf. 2^e partie, 3.2.2.2). Cette volonté de participer l'a amené à désirer créer un lien entre les groupes d'Angers et de Tokyo, ce qui démontrerait chez lui une ouverture et une amabilité élevées (cf. OCEAN), mais aussi la culpabilité systémique que nous avons observée chez lui avec une envie apparente que les jeux et les échanges fonctionnent. Cependant, son *CARE System* (cf. 2^e partie 7.3) était moins efficace que chez certains de ses camarades japonais. Cette « bienveillance » pourrait alors venir de l'influence sociale japonaise, notamment de l'*amae* (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4) ou de l'importance de maintenir l'harmonie émotive du groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2) pour mettre les participants dans de bonnes conditions de jeu, en exerçant une forme de bienveillance puisque comme nous l'avons vu, le groupe joue un rôle essentiel au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.2). Ce comportement expliquerait également les nombreux sourires que nous avons observés chez lui et qui n'étaient d'après nous pas des marques de joie mais de politesse (cf. 2^e partie, 3.4.2.4). Lors de la S2, il a pourtant semblé plus investi car remporter le plus de points possible nous a paru être une source de motivation pour lui, ce qui signifierait que son *PLAY System* fonctionnait davantage (cf. 2^e partie, 7.3).

5.2. J

Émotions	Uniquement de la joie observée mais de la frustration ressentie (cf. entretien individuel)
OCEAN	Contrôle élevé, autodiscipline élevée, très organisé (langue et comportement gestuel ou émotif)
Influence sociale	Le plus influencé, soumis à l'influence sociale du Japon : conformisme très important, garde sa place d'étudiant
SEP	Élevé
Influence des environnements socioculturels japonais	Vision très « scolaire » de l'apprentissage des langues Dévalorisation de ses compétences langagières = pour ne pas se mettre en avant par rapport au groupe (influence sociale du confucianisme, harmonie du groupe)
Influence des environnements socioculturels non japonais	Comportement très stable d'une séance à l'autre, peu de changements
Circuits émotionnels de survie	Systèmes quelque peu inhibés, bien qu'il soit coopératif et qu'il joue avec ses camarades. Peut-être issu de son contrôle élevé et de son vécu éducatif au Japon.
Vécu	Nombreux voyages à l'étranger et plus de dix langues étudiées

Tableau 109 : Récapitulatif J

J est l'étudiant qui a montré le plus de rigueur, d'organisation et de contrôle dans son comportement qui nous a paru être le plus régulier entre les deux séances de jeu avec Angers (cf. OCEAN). En plus d'avoir un SEP élevé (cf. 2^e partie, 3.2.2.2), qui pourrait venir de sa vision très scolaire de l'apprentissage des langues ainsi que des compétences qu'il a dans de nombreuses langues (cf. 2.4.6, tableau 14), il a manifesté uniquement de la joie pendant les jeux bien que lors de son entretien il a évoqué avoir ressenti de la frustration. Il pourrait alors masquer ce qu'il ressent, ce qui viendrait de l'influence socioculturelle japonaise et de son éducation qui consiste à ne pas montrer certaines émotions devant autrui pour respecter l'harmonie émotive du groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2 et 3.2.5). Certains sourires seraient alors pour J un moyen de garder un comportement courtois et poli (cf. 2^e partie, 3.4.2.4). Il ne s'est d'ailleurs jamais mis en avant pendant les parties, il a souvent adopté une posture physique assez « droite, serrée et rigide » : une position corporelle très droite qu'il prenait souvent, les bras près du corps et les mains connectées par le bout de ses doigts. De plus, il nous a semblé que ses circuits émotionnels de survie (cf. 2^e partie, 7.3) étaient plus inhibés que chez la plupart de ses camarades puisqu'il n'a pas semblé prendre d'initiative ni de risque, ni montré une bienveillance à l'égard de ses camarades par exemple. Pendant l'ensemble des séances de jeu, J nous a paru davantage rester dans le cadre éducatif japonais parce que son comportement nous a semblé être plus scolaire que celui de ses camarades japonais et parce qu'il est celui chez qui nous avons relevé le plus de constantes dans les comportements (interventions, émotions, gestes, PNCA). Pourtant lors de la S2, il était davantage investi puisqu'il a beaucoup échangé avec O2 (en japonais) lors du jeu *Concept* afin de mettre en place des stratégies pour être plus efficaces et il a raconté avoir ressenti du plaisir à jouer (cf. entretien, annexe 15 et 16 J).

5.3. O1

Émotions	Beaucoup de joie, mais aussi du stress perceptible dans le ton monotone et sa voix saccadée en français (cf. entretien)
OCEAN	Négativité élevée : Instabilité émotionnelle élevée
Influence sociale	Influence de N et de son <i>CARE System</i> pour se sentir en confiance Soumission à O1 lors de la S1 avec Angers
SEP	Faible (lien avec sa forte négativité, possiblement issue de son vécu personnel et éducatif)
Influence des environnements socioculturels japonais	Langue japonaise = une sécurité pour lui (jeux séance de test, S2 et entretien) Besoin de se sentir soutenu, de ressentir la bienveillance de ses pairs ou de l'enseignant : l' <i>amae</i> (sentiment d'indulgence essentiel au Japon pour entretenir de bons échanges et instaurer une relation de confiance + influence du vécu dans le système éducatif japonais – mémoriser sans relâche, ce qui pourrait détruire sa SEP et sa confiance en soi quand il s'exprime devant des personnes peu connues)
Influence des environnements socioculturels non japonais	Plus en confiance dans l'environnement parisien (surtout S2) Moins confronté à des environnements culturels différents : possibilité d'un stress plus élevé que ses camarades face à de nouveaux environnements
Circuits émotionnels de survie	<i>SEEKING System</i> : <ul style="list-style-type: none"> - moins efficace que ses camarades avec Angers (peur du risque d'interagir s'il ne connaît pas assez un environnement) - plus efficace avec Paris (S2 et influence du <i>CARE System</i> de N) <i>PLAY System</i> : plus important avec Paris (S2)
Vécu	Pas de séjours à l'étranger

Tableau 110 : Récapitulatif O1

O1 est le seul étudiant à avoir joué avec les deux groupes et nous avons remarqué que son comportement était très différent en fonction des environnements de jeu. Très extraverti lors des jeux entre Japonais, lors de la S2 avec Paris ou pendant son entretien individuel, il était moins en confiance dans l'environnement angevin. Il a notamment évoqué son stress lors de son entretien, ce qui ferait apparaître chez lui une forte négativité et une instabilité émotionnelle importante dans un milieu qu'il connaît peu (cf. OCEAN) et ce qui expliquerait un SEP plus faible que certains de ses camarades en fonction des contextes de jeu (cf. 2^e partie, 3.2.2.2). Cette différence était également notable pour ses émotions et ses circuits émotionnels de survie (cf. 2^e partie, 7.3) et nous avons observé chez lui une intensité émotionnelle plus forte et un *Play System* plus efficace quand il a joué avec des Japonais ou avec les Parisiennes (S2), des environnements dans lesquels il a semblé avoir plus d'assurance. Ce stress qui a émergé pendant

les premières séances de jeu avec la France (cf. entretien d'O1, annexes 15 et 16 O1) a pu être atténué grâce au *CARE System* de N et des étudiantes parisiennes, ce qu'O1 a raconté pendant son entretien quand il a décrit la façon dont les Parisiennes l'avaient aidé pour comprendre leur français (avec leur manière de parler), contrairement aux étudiants d'Angers avec lesquels il a raconté avoir eu des difficultés pour comprendre leur français. Ajouté à cette gêne, le stress d'O1 a pu aussi être plus important avec le groupe angevin parce qu'il n'avait jamais voyagé dans un autre pays que le Japon (cf. 2.3.2.2, tableau 6) et que se retrouver face à des personnes issues d'environnements culturels différents aurait pu le déstabiliser, O1 connaissant peu les particularités de ces derniers. Il pourrait par conséquent avoir besoin davantage besoin du soutien de ses pairs pour se sentir en confiance ou de la bienveillance de l'enseignant, ce qui pourrait être lié à l'*amae* (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4), la dépendance affective que nous avons présentée dans notre partie contexte qui l'aiderait à se sentir rassuré et à participer davantage (cf. 1^{ère} partie, 3.2.4). D'ailleurs, O1 a évoqué ce besoin lors de son entretien en évoquant la présence bienveillante de l'enseignant lors de la S1 avec Angers et Paris, mais aussi la bienveillance des étudiantes parisiennes dans leur manière de s'exprimer en français.

5.4. N

Émotions	Émotions variées qui ne le gênent pas dans les jeux
OCEAN	Ouverture et extraversion très élevées (interactions, gestes, émotions)
Influence sociale	Laisse facilement les personnes qui l'entourent entrer dans son <i>uchi</i> ¹⁰⁴
SEP	Élevé
Influence des environnements socioculturels japonais	Éléments culturels (p. ex. geste d'excuse « familial ») Pas influencé en apparence
Influence des environnements socioculturels non japonais	Pas gêné ou stressé de jouer avec les Parisiennes. Très motivé pour jouer, sans doute lié à son vécu à Paris
Circuits émotionnels de survie	<i>PLAY System</i> , <i>CARE System</i> , <i>SEEKING System</i> qui fonctionnent : plus d'interactions, ne se soucie pas d'être évalué, joue pour jouer <i>CARE System</i> : met en confiance ses camarades (O1 et M) et les aide à entrer davantage dans les jeux (inconsciemment d'après nos observations)
Vécu	A vécu en France à Paris pendant trois ans : aide pour interagir avec les Parisiennes et pour jouer

Tableau 111 : Récapitulatif N

N était l'étudiant le plus extraverti et celui qui a exprimé le plus d'émotions différentes (cf. 3.3.4), et souvent de manière plus intense que ses camarades (cf. annexes 14 et 16 N), ce qui

¹⁰⁴ Cf. 1^{ère} partie, 3.2.2 sur la notion de groupe au Japon.

montre chez lui une ouverture et une extraversion importantes (cf. OCEAN). Il a paru se sentir plus en confiance que ses camarades quand il a joué avec les Parisiennes et il n'a pas semblé être gêné par les environnements de jeu, sans doute parce qu'il a vécu à Paris (cf. 2.4.6, tableau 13), ce qui expliquerait son SEP très élevé (cf. 2^e partie, 3.2.2.2). Par conséquent, il nous a semblé être l'étudiant le plus investi dans les parties, car d'après nos observations il n'a pas manifesté de soucis concernant son niveau de français. Son *PLAY System* et son *SEEKING System* fonctionnaient alors mieux que chez ses camarades (cf. 2^e partie, 7.3). Qui plus est, son *CARE System* était efficace (cf. 2^e partie, 7.3), ce qui, ajouté à son ouverture et son extraversion, a paru influencer positivement ses camarades O1 et M lors de la S2 avec Paris parce qu'ils étaient plus participatifs et qu'ils ont manifesté plus d'émotions (cf. 3.3.3.2 et 3.3.4.2). Qui plus est N est le seul étudiant qui nous a raconté pendant son entretien avoir cherché dans sa mémoire un souvenir qui l'a aidé à se rappeler le mot « canard » qu'il ne trouvait plus en français (cf. annexe 15 et 16 N). Il a alors raconté comment, en cherchant dans ses souvenirs en France, il a pu se rappeler du « confit de canard » et donc donner la bonne réponse. Comme nous l'avons présenté dans la partie sur le fonctionnement de la mémoire (cf. 2^e partie, 2.1.2), le contexte de jeu avec les Parisiennes et ses interactions avec elles ont pu servir de déclencheur à N et lui rappeler le contexte parisien dans lequel il a passé trois années, ce qui a pu l'aider à faire émerger le souvenir du foie gras et ainsi trouver le mot « canard » parce qu'il était associé à sa vie en France.

5.5. M

Émotions	Principalement de la joie, mais aussi une gêne ressentie régulièrement (cf. entretien)
OCEAN	Contrôle et rigueur élevés qui évoluent vers plus d'ouverture en S2
Influence sociale	Conformisme et soumission (p. ex. demandes des Parisiennes en S1)
SEP	SEP élevé malgré sa gêne
Influence des environnements socioculturels japonais	Objectifs académiques précis : héritage de son éducation, semble savoir quelle est sa place et ce qu'il convient de faire.
Circuits émotionnels de survie	Influencée par le <i>CARE System</i> de N en S2 : plus d'interventions et d'émotions, plus dans le jeu en S2
Vécu	Courts séjours à l'étranger

Tableau 112 : Récapitulatif M

M a semblé être plus influencée par l'environnement socioculturel japonais que ses camarades du groupe parisien (O1 et N), ce que nous avons également relevé avec les objectifs

académiques élevés qu'elle s'était donnés en choisissant d'apprendre le français (cf. 2.3.2.2, tableau 5). De plus, elle a davantage semblé être influencée par le conformisme japonais, comme quand elle s'est soumise à la demande d'une des Parisiennes lors d'une partie, alors qu'elle voulait jouer différemment (cf. entretien, annexes 15 et 16 M). Bien que nous ayons surtout observé de la joie chez M, elle a indiqué ressentir de manière générale de la gêne pendant son entretien (cf. annexes 15 et 16 M), ce qui pourrait expliquer nos doutes quant à certaines émotions que nous avons relevées et qui nous semblaient parfois être davantage des marques de frustrations que de joie. Elle a pu essayer de masquer certaines de ses émotions, ce qui viendrait de son éducation, puisque comme nous l'avons vu les parents et l'école inculquent aux Japonais de ne pas manifester certaines émotions devant autrui pour ne pas casser l'harmonie émotive d'un groupe (cf. 2^e partie, 3.4.2). Quant à son comportement, M a montré tout comme J une rigueur et une autodiscipline élevées (cf. OCEAN), notamment parce qu'elle est celle qui a le moins utilisé le japonais (cf. 3.3.3.2 et 3.3.3.3). Ce comportement pourrait aussi expliquer un SEP élevé chez elle (cf. 2^e partie, 3.2.2.2), comme quand elle a voulu donner une réponse avant l'un de ses camarades japonais lors d'une partie de *Concept* en insistant à plusieurs reprises pour répondre avec lui (cf. entretien, annexes 15 et 16 M) et ce, bien qu'elle ait pu ressentir de la gêne ou faire davantage de PNCA que ses camarades. Cette volonté de répondre pourrait également être liée à son *PLAY System* (cf. 2^e partie, 7.3) qui semblait plus actif lors de la S2 puisqu'elle a paru être davantage investie dans le jeu et non sur ses productions langagières en français. Lors de la S2, elle s'est ouverte davantage et a plus participé et ce, grâce au *CARE System* de N qui l'aurait aidé à se sentir davantage en confiance (cf. 2^e partie, 7.3). Elle a d'ailleurs raconté que le comportement très dynamique et extraverti de N l'avait marqué et elle a alors pu décider de prendre plus de risques en jouant davantage et donc, en intervenant davantage en français.

Après avoir passé en revue les particularités individuelles des étudiants que nous avons relevées et analysées, il convient de proposer un tableau synthétique pour mieux comparer les comportements des étudiants.

5.6. Tableau synthétique

Dans cette sous-partie, le tableau proposé permet de synthétiser les analyses des comportements des séances de jeu et des entretiens d'autoconfrontation de l'automne 2018 qui seront discutées. Celles-ci s'appuyaient sur le modèle OCEAN (ouverture, contrôle, extraversion, amabilité,

négativité), les circuits émotionnels de survie (*CARE System*, *SEEKING System*, *PLAY System*) et le SEP (sentiment d'efficacité personnelle) des étudiants. Le code proposé est le suivant : - (faible), 0 (moyen) et + (élevé)¹⁰⁵. De plus, le niveau de performance en FLA (Perf) est aussi proposé avec le code suivant : -1 (en-dessous du niveau attendu), 0 (au niveau attendu) et 1 (au-dessus du niveau attendu).

	OCEAN					Circuits émotionnels de survie			SEP	Perf		
	Ouv	Ctrl	Extra	Am	Neg	<i>CARE</i>	<i>SEEKING</i>	<i>PLAY</i>		S test ¹⁰⁶	S1	S2
O2	+	0	0	+	-	0	+	0/+	+	1	1	1
J	0	+	-	+	0	-	0	0	+	1	1	0
O1 (Angers)	0	0	-	0	+	-	-	0	-	1	-1	0
O1 (Paris)	+	0/-	0/+	+	0/-	0/+	0/+	0/+	-/+	1	0	1
N	+	-	+	+	-	+	+	+	+	1	1	1
M	0	+	0	0	0	-	0	0	0/+	-1	0	1

Tableau 113 : Récapitulatif des données des séances de l'automne 2018

Dans les différents tableaux proposés dans la partie 5 des récapitulatifs individuels, les données présentées sont très différentes selon les étudiants. Par conséquent, il convient de discuter dans la dernière partie de notre travail de l'hypothèse proposée dans cette recherche en fonction de différents facteurs qui nous ont paru essentiels pour comprendre les émotions des étudiants, leur comportement et leur emploi du français. Ce travail nous permettra ensuite de valider ou non notre hypothèse.

¹⁰⁵ Pour les cases avec deux valeurs « 0/- », cela signifie qu'une évolution a eu lieu entre la S1 « 0 » et la S2 « - ».

¹⁰⁶ Séance de test.

Quatrième partie : Discussion et perspectives de recherches

Introduction

Dans cette dernière partie, nous proposerons dans un premier temps un bref rappel du travail qui a été réalisé. Dans un deuxième temps, afin de vérifier l'hypothèse formulée au début de notre partie pratique (cf. 1), nous discuterons de la validité de celle-ci. Dans un troisième temps, nous évoquerons ce que l'approche théorique a permis de réaliser, les limites de cette RI et certains aspects méthodologiques, pour ensuite proposer des perspectives de recherche afin de poursuivre ce travail.

1. Rappel

Dans cette RI, nous avons mené une recherche transdisciplinaire qui s'inscrit dans le cadre de la pensée complexe de Morin, dans le but d'observer le jeu des émotions dans les comportements d'étudiants japonais qui ont joué à des jeux de société pour pratiquer le FLA, en nous positionnant comme un enseignant issu d'une culture différente de celle de ses apprenants. En premier lieu, nous avons organisé des séquences de jeu dans un dispositif d'apprentissage du FLA avec des étudiants japonais (cf. troisième partie, 2.3 et 3.1) et en deuxième lieu, nous avons confronté des étudiants japonais à des partenaires d'Angers et de Paris, en France, dans le but d'observer des constantes et des variables dans leurs comportements (cf. troisième partie, 2.6 et 3.2). En troisième lieu, nous avons mis en place des entretiens d'autoconfrontation afin que les étudiants partagent leur vécu et leur ressenti, dans le but de confronter nos observations et nos analyses avec leurs dires (cf. troisième partie, 2.7 et 3.3). Pour l'ensemble de cette recherche, nous avons choisi d'observer cinq étudiants avec des profils très variés (cf. présentation des étudiants, 2.3.2.2 et 2.4.6), ce qui était essentiel pour proposer un échantillon avec des personnalités très diverses. Les différents dispositifs que nous avons mis en place nous ont permis d'observer puis d'analyser l'expression verbale et non verbale des émotions des étudiants, leurs gestes et leurs échanges verbaux dans différents contextes. De plus, nous avons étudié pendant les séances de jeux l'influence que les différents environnements de jeu ont pu avoir sur leurs comportements et leur emploi du FLA. Il nous faut par conséquent vérifier la validité des hypothèses présentées au début de notre partie pratique en les confrontant à l'ensemble des données que nous avons analysées, ce que nous proposons dans les parties suivantes.

2. Discussion de l'hypothèse

Après avoir présenté le contexte de cette RI et proposé une réflexion théorique, nous avons proposé l'hypothèse suivante qui en découlait :

Jouer à des jeux de société avec d'autres Japonais ou avec un public issu d'autres cultures fait émerger chez un apprenant japonais des émotions telles que la joie, qui peuvent l'aider à dépasser le contexte éducatif japonais, qui favorisent les interactions orales et sociales avec des prises de paroles plus spontanées et qui l'aident à développer ses compétences langagières en FLA.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons proposé deux pistes de réflexion (T1 et T2) pour organiser nos observations et notre réflexion (cf. 1) :

- T1 : la mesure du dépassement du contexte éducatif japonais chez les étudiants et l'influence qu'ont pu avoir leurs émotions.
- T2 : l'évolution, d'un point de vue émotionnel, du degré de spontanéité des étudiants dans leur prise de parole.

Pour discuter de notre hypothèse et des différents facteurs qui ont émergé dans nos analyses, tels que le fait de jouer entre Japonais ou avec des étudiants issus d'autres environnements culturels, le vécu antérieur des étudiants japonais, leurs expériences pendant les jeux, l'extraversion importante de certains participants ou encore leurs comportements émotionnels, nous introduirons dans un premier temps ces deux thèmes (T1 et T2) dans les sous-parties suivantes, ce qui nous permettra dans un second temps de vérifier notre hypothèse. Avec le premier thème (sous-partie 3 ci-dessous), nous discuterons de l'influence de l'environnement social japonais (3.1), de la place du vécu des étudiants (3.2) et de ce qu'il peut apporter dans un cadre éducatif, de l'influence de l'*amae* sur les comportements des étudiants (3.3) ainsi que de l'apport des jeux pour dépasser le contexte éducatif (3.4). Avec le second thème (4), nous discuterons du besoin de confiance en soi (4.1), de l'influence des environnements de jeu sur les étudiants (4.2), ainsi que de l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle et de la production de PNCA (4.3).

3. T1 : Mesure du dépassement du contexte éducatif japonais chez les étudiants et influence qu’ont pu avoir leurs émotions

3.1. L’influence de l’environnement social japonais

L’environnement social japonais a influencé les étudiants de manières différentes. Il convient par conséquent de discuter du poids des normes japonaises, de la relation entre la notion d’*amae* et les comportements des étudiants, ainsi que de leur degré de dépassement du contexte éducatif japonais.

3.1.1. Le poids des normes de la société japonaise

Les normes de la société japonaise ont amené certains étudiants à dissimuler des émotions de stress, de frustration ou de gêne (cf. 2^e partie, 3.4.2), un comportement que nous avons vu chez certains étudiants soit pour éviter de se mettre en avant (O1 avec Angers) ou de briser l’harmonie de groupe (J) soit pour se conformer à une situation (M). Les comportements émotionnels de J et M ont également semblé confirmer le poids du confucianisme sur l’éducation au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3 et 2^e partie, 3.4) et la difficulté pour certaines personnes à dépasser le contexte éducatif japonais. Ce contexte les incite à se conformer à un rôle social (influence sociale et conformisme, cf. 2^e partie, 6.2.4), comme celui d’un étudiant pour qui il convient de réaliser les tâches proposées par un enseignant (J) ou encore par le fait d’être un homme ou une femme, mais aussi à répondre à des objectifs académiques ou des attentes éducatives parfois très élevées au Japon (M) et imposées par le système scolaire ou la famille (cf. 1^{ère} partie, 4 et 3.2.3).

3.1.2. Contrôle et extraversion

Comme nous l’avons analysé pendant les jeux et son entretien, J était très rigoureux et organisé dans ses interventions (cf. OCEAN), avec la stabilité de ses émotions (uniquement de la joie), l’intensité « moyenne » de ses prises de parole (avec peu de variations) et sa position corporelle très « rigide ». Qui plus est, les jugements négatifs relevés dans son entretien (cf. annexes 15 et 16 J) correspondent à une manière pour lui de ne pas se mettre en avant et de se conformer à son rôle puisque dans la société japonaise le groupe passe souvent avant l’individu (cf. 1^{ère} partie, 3.1 et 3.2.2) Il jouait ainsi son rôle d’étudiant japonais issu d’un système scolaire dans lequel il faut être performant (cf. 1^{ère} partie, 4.2) et savoir garder sa place (cf. 1^{ère} partie, 3.1), ici celle de jouer à des jeux pour pratiquer le FLA.

D'autres étudiants ont semblé moins « conditionnés » par le contexte japonais et l'ont dépassé comme O1 avec son comportement très extraverti quand il a joué entre Japonais ou avec les Parisiennes (S2), N qui a joué pour jouer et O2 qui a assuré un rôle de médiateur entre les groupes français et japonais ou entre les étudiants japonais et nous-même (l'enseignant). Pour ces deux derniers, leur vécu à l'étranger les a aidés à dépasser le cadre éducatif japonais, grâce à leurs expériences dans des environnements variés (cf. comportements transculturels, théorie, 4.3).

3.2. Un vécu qui aide à dépasser le cadre éducatif et certaines normes sociales

N et O2 ont été moins influencés par le conformisme que certains de leurs camarades (cf. 2^e partie, 6.2.4.1) parce que leur vécu dans d'autres environnements culturels (cf. comportements transculturels, 2^e partie, 4.3) et leurs souvenirs (cf. 2^e partie, 2.1.2) les ont aidés à se sentir en confiance et à avoir une ouverture et une amabilité très élevées (cf. OCEAN). N et O2 semblent avoir dépassé le cadre éducatif japonais en ne se contraignant pas pour interagir, comme l'indique le nombre beaucoup plus important d'émotions manifestées et d'interventions effectuées par rapport à leurs camarades (cf. 3.3.3 et 3.3.4). Nous pouvons par conséquent dire que le vécu d'un individu et ses interactions avec son environnement influencent ses actes et ses comportements d'un point de vue cognitif et émotionnel (cf. l'énaction, théorie, 5.2). D'après une perspective énative de l'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 5.3), ces deux étudiants étaient prêts à vivre leurs expériences avec les partenaires en France, contrairement à O1 qui s'est senti stressé lors des premières séances parce qu'il n'a pas beaucoup de vécu avec des personnes d'environnements culturels différents (cf. 2.3.2.2, tableau 6). Qui plus est, N et O2 auraient « énavivement » agi sur leur environnement (cf. 2^e partie, 5.3), de manière plus ou moins consciente, en amenant certains camarades à se comporter différemment, comme O1 qui était plus en retrait en présence de O2 et plus extraverti avec N.

Du fait de leurs expériences, les étudiants semblent ainsi avoir des comportements différents et pour certaines personnes, ces comportements dépendraient moins de la notion d'*amae* (cf. 1^{ère} partie 3.2.4) parfois utilisée pour caractériser les Japonais et dont nous discutons dans la sous-partie suivante.

3.3. L'influence variable de l'*amae* et du groupe

L'*amae* est une autre notion liée au contexte japonais et aussi au confucianisme (cf. 1^{ère} partie, 3.1), avec l'importance de la hiérarchie et de la catégorisation au Japon (cf. 1^{ère} partie, 3.2.1 et

3.2.2). Il nous paraissait par conséquent important d'en discuter pour mieux comprendre le comportement des étudiants et leur expression émotionnelle (cf. 2^e partie, 3.4).

3.3.1. Le rôle de meneur d'O2

Grâce à la notion d'*amae*, nous pouvons mieux comprendre le rôle social de meneur ou de médiateur qu'O2 a joué dans ses groupes (cf. 2^e partie, 6.2.4.3). Ce rôle a aussi pu le protéger d'une forme d'instabilité émotionnelle ou lui permettre de se rassurer quant à ses compétences en FLA (cf. OCEAN), comme nous l'avons souligné quand il prenait régulièrement la parole au nom du groupe pour échanger avec nous (l'enseignant) ou avec l'assistant pendant les séances du printemps 2018 afin de poser des questions ou de demander des éclaircissements et les transmettre à son groupe (séquence de jeu du printemps 2018, cf. 3^e partie, 3.1.3). Pour l'ensemble des séances, il a pu souhaiter tenir ce rôle de meneur pour s'assurer du bon déroulement des jeux en étant bienveillant à l'égard de ses camarades, d'où sa culpabilité systémique (cf. 2^e partie 6.2.2) et ses prises d'initiatives très fréquentes dans les échanges avec Angers (cf. 3.3.3.1 O2). Son comportement très ouvert et aimable (cf. OCEAN) serait également une manifestation de sa culpabilité systémique pour préserver l'harmonie (*wa* en japonais) dans un groupe (cf. 1^{ère} partie, 3.2.5), pour veiller à l'harmonie émotionnelle de ses camarades (cf. 2^e partie, 3.4.2.3). Qui plus est, cette bienveillance n'était pas liée aux circuits émotionnels de survie d'O2 (cf. 2^e partie, 7.3) puisque si son *CARE System* avait été plus efficace, son camarade O1 aurait eu un comportement sans doute différent avec Angers, particulièrement pour la S1, et O2 n'aurait pas eu à agir consciemment pour essayer de mettre ses camarades en confiance. Nous avons aussi relevé de nombreux *aizuchi* (cf. 2^e partie, 3.4.2.3), les marqueurs utilisés par les Japonais pour inciter un interlocuteur à poursuivre son discours. Il les utilisait pour répéter certaines informations données par les étudiants d'Angers afin de favoriser la continuité des échanges avec le groupe japonais, tout en manifestant parfois des émotions qui paraissaient être de la joie, alors que, étant donné parfois la faible intensité de cette émotion apparente (cf. 3^e partie, 3.1.2.1 et 3.3.4.1 O2), cette joie pouvait être une marque de politesse ou un masque qui dissimulait d'autres émotions (cf. 2^e partie, 3.4.2.4).

3.3.2. Une joie apparente pour masquer d'autres émotions

Toujours en relation avec l'*amae*, la manière de manifester de la joie n'était pas identique chez tous les étudiants. Elle était parfois utilisée tel un masque pour cacher un ressenti différent ou pour exprimer une marque de politesse afin de placer les autres participants dans de bonnes

conditions émotives (*tatema*) et pour avoir un comportement socialement correct vis-à-vis de ses interlocuteurs (cf. 2^e partie, 3.4.2.3). Certains sourires d'O2, de M ou de J nous ont ainsi davantage paru être des marques de politesse envers les partenaires qui étaient en France (cf. 2^e partie, 3.4.2.4), ce qui confirmerait l'influence du contexte japonais sur leurs comportements. En souriant de la sorte, ils pouvaient masquer d'autres émotions, dans le but de préserver l'harmonie dans les échanges ou de rester courtois pour ne pas faire émerger de conflits (cf. 1^{ère} partie, 3.2.2 et 2^e partie, 3.4.2). Chez J, nous pensons avoir observé cette courtoisie dans certains sourires qui étaient davantage des marques de politesse que de joie ou des expressions utilisées pour masquer la frustration qu'il a raconté avoir ressentie (cf. 2^e partie, 3.4.2.4) et qu'il aurait choisi de dissimuler pendant les jeux (cf. entretiens, annexes 15 et 16). J a ainsi pu dissimuler cette émotion, contrairement à certains de ses camarades qui ont semblé dépasser le cadre éducatif pour jouer davantage.

3.4. Le dépassement du contexte éducatif avec les jeux

Certains étudiants ont semblé moins se contraindre quand il s'agissait de manifester leurs émotions lors des jeux. L'*amae* ou le cadre éducatif n'ont par conséquent pas semblé influencer leurs comportements de la même manière que ceux de leurs camarades. Lors de la première séance de jeu entre Japonais (jeu *Dobble maison*, printemps 2018), nous avons ainsi relevé chez O1 de nombreuses expressions de frustration et de joie, une joie qui se manifestait souvent de manière très intense après l'émergence des frustrations (cf. 3^e partie, 3.1.2.1), ainsi qu'une intensité très forte dans ses interventions. Il semblait être pris par le jeu et son *PLAY System* était très actif (cf. 2^e partie 7.3). Quant à N, il affichait notamment davantage sa personnalité que ses camarades et il a dépassé le cadre formel des séquences (pour pratiquer le français langue additionnelle) pour jouer et échanger avec les Parisiennes en ne se restreignant pas dans la manifestation de ses émotions, ce qui démontre que son *PLAY System* fonctionnait également de manière très active (cf. 2^e partie, 7.3). L'investissement intense de N pendant les jeux observé dans les relevés de ses interventions, de ses émotions et de ses gestes (cf. 3^e partie, 3.3.3.2 N, 3.3.4.2 N, 3.3.5.2 N) et son humeur très joyeuse quand il interagissait avec les Parisiennes, tout comme la façon de parler des Parisiennes qu'O1 a détaillée de douce et lente lors de son entretien (cf. 3^e partie, 4.2.3.4), ont particulièrement encouragé et donné confiance à M et O1 lors de la S2 (cf. annexe 15 et 16 O1) pour être plus participatifs (cf. contagion émotionnelle et *CARE System*, 2^e partie, 3.2.1 et 7.3). Ils ont alors manifesté davantage d'émotions (cf. 3^e partie, 3.3.3.2 et 3.3.4.2) en paraissant moins contraints par le contexte éducatif japonais.

3.5. Bilan pour le thème 1 : la variabilité des comportements

Le premier thème proposé pour nous aider dans cette discussion nous a permis de comprendre que le contexte éducatif n'a pas influencé les étudiants de la même manière. Alors que J s'est plus investi dans la partie de *Concept* lors de la S2 en discutant davantage stratégie avec O2, il est tout de même resté très ancré dans ce contexte éducatif et dans son rôle d'étudiant. M et O1 ont quant à eux paru progressivement se détacher du contexte éducatif en étant plus participatifs et plus expressifs lors de la S2 avec Paris. Malgré sa culpabilité systémique et grâce à son expérience de vie à l'étranger O2 a semblé moins influencé par l'environnement éducatif japonais. Il était davantage pris dans le jeu lors de la S2, ce que nous avons pu observer parce que ses émotions de joie étaient parfois plus intenses, quand il donnait son nombre de points par exemple (cf. annexe 11, O2 1.1.1.2). Pendant ces moments, il semblait également afficher sur son visage un sentiment de fierté tout en paraissant toutefois garder un certain contrôle ou une retenue, puisqu'il verbalisait moins souvent sa joie que N et parce que certains de ces sourires semblaient être des marques de politesse (cf. 2^e partie, 3.4.2.4 et 3^e partie, 3.3.4.1 O2 et 3.3.4.3 O2). Quant à N, il avait un comportement extrêmement extraverti avec parfois des gestes typiquement japonais et familiers pour s'excuser (cf. 3^e partie, 3.3.5.2 N), en levant par exemple une ou deux main(s) devant le visage, les doigts serrés et le(s) pouce(s) face au nez, l'(les)avant-bras perpendiculaire(s) aux épaules, ce qu'un Japonais ne ferait pas dans un contexte plus formel. Cela montrerait chez lui un haut degré de spontanéité, ce qui nous amène à la discussion concernant le thème 2.

4. T2 : Évolution, d'un point de vue émotionnel, du degré de spontanéité des étudiants dans leur prise de parole

Différents facteurs semblent avoir influencé les comportements des étudiants, particulièrement concernant leurs échanges pendant les jeux. Dans cette partie, nous discuterons ainsi du besoin de confiance en soi, de l'influence qu'ont pu avoir les environnements des jeux sur les étudiants japonais et ce, notamment à propos de leur SEP et de la production de PNCA.

4.1. Se sentir en confiance pour prendre la parole

Prendre du plaisir et avoir une meilleure connaissance des jeux sont des facteurs qui ont aidé les étudiants à avoir confiance en eux et à vouloir prendre la parole plus spontanément. Certes, certaines émotions liées à l'environnement de jeu ou aux compétences langagières des étudiants ont émergé, telles que la gêne de M, sa colère et sa peur (séance du jeu *Sandwich* du printemps 2018), son anxiété lors de la S1 parisienne (cf. annexes 15 et 16 M) ou la frustration de J (cf. annexes 15 et 16 J). De plus, des étudiants ont également exprimé leur besoin de se sentir soutenus et ont raconté que dans certains contextes ils pouvaient ne pas être confiants, comme O1 qui était stressé pendant les S1 avec la France (cf. entretien, annexes 15 et 16 O1). Ces émotions ont ainsi pu les freiner dans leurs prises de parole, comme nous l'avons vu en introduisant le fait que les émotions vont organiser et coordonner nos actions (cf. 2^e partie, 3.2.3). Cependant, les étudiants ont davantage parlé d'émotions de joie et de plaisir à avoir joué lors de leur vécu avec les jeux et ce, d'après les occurrences relevées pour toutes les séances de jeu du printemps et de l'automne 2018 (cf. réponses aux questionnaires et entretiens, annexes 2, 15 et 16). En outre, certains étudiants ont interagi davantage (M, O1, N), quand d'autres ont mis en place plus de stratégies pour gagner (cf. entretiens de J, O1, O2 et N, annexes 15 et 16) quand ils se sont sentis en confiance dans leur environnement (cf. entretien d'O1, annexes 15 et 16) ou quand ils ont davantage maîtrisé les mécanismes des jeux (cf. entretien d'O2, annexes 15 et 16). Ces stratégies ont souvent été plus efficaces parce qu'ils ont alors été capables de transmettre des informations de manière plus synthétique (ce qui pourrait expliquer la baisse du nombre d'interventions d'O2 et de J lors de la S2 avec Angers, cf. 3.3.3.1), de gagner plus de points (cf. entretiens de O2 et de N, annexes 15 et 16) et la manifestation de leurs émotions était plus intense, tout comme leurs interventions étaient plus spontanées.

Nous avons également pu observer cette confiance en soi chez les étudiants du groupe de Paris avec une augmentation du nombre d'interventions (cf. 3^e partie, 3.3.3.2) et une plus grande manifestation des émotions (surtout de joie) lors de la S2 (cf. 3^e partie, 3.3.4.2). Cela confirme leur plus grande implication dans les jeux, avec des prises de parole plus fréquentes et plus spontanées et par conséquent un *PLAY System* plus efficace et ce, grâce notamment au *CARE System* des Parisiennes et de N (cf. 2^e partie, 7.3), bien que les Parisiennes étudient le japonais, il est également possible qu'elles savaient – dans une certaine mesure – comment se comporter vis-à-vis d'étudiants japonais pour que les séances se déroulent le mieux possible. Concernant le *PLAY System*, N est passé par différents stades émotionnels quand un camarade trouvait un mot avant lui pendant le jeu *Concept*, en ressentant parfois de la déception ou de la frustration

avant de manifester une joie très intense, ce qui l'amenait à avoir des prises de paroles très spontanées (cf. annexe 13). Ainsi, il donnait l'impression de jouer pour jouer sans se soucier d'être évalué ou jugé par les personnes qui l'entouraient et en laissant ses émotions émerger sans barrière, ce qui, par contagion émotionnelle (cf. 2^e partie, 3.2.1), a encouragé O1 et M qui ont alors paru être plus spontanés dans leurs interactions (en japonais et en français) lors de la S2 parisienne. N a donc agi sur son environnement (cf. éaction, théorie, 5), ce qui a influencé ses camarades.

4.2. L'influence des environnements de jeu sur les étudiants

4.2.1. Une augmentation progressive de la confiance en soi

Pendant les premières séances de jeu avec les étudiants de France, jouer avec des personnes issues d'environnements culturels différents a semblé gêner certains étudiants pour interagir (O1) ou pour comprendre le fonctionnement des jeux (M) et il est possible que cela soit dû à un problème de compréhension linguistique. Ainsi, du stress ou de l'anxiété ont émergé chez des étudiants, des émotions qui ont pu augmenter leur production de PNCA, bloquer ou freiner leurs actions telles que leurs prises de paroles, ou diminuer leur confiance en soi (cf. 2^e partie, 3.2.2.1 et 3.2.3). Ainsi, la négativité élevée ou l'instabilité émotionnelle d'O1 (cf. OCEAN) émergeaient quand il ne se sentait pas en sécurité affective, ce qui l'a amené à ne pas se mettre en avant du fait qu'il n'avait pas confiance en ses compétences langagières en se trouvant « nul » (cf. SEP, 2^e partie, 3.2.2.2 et entretien d'O1, annexes 15 et 16 O1). Pourtant, lors des S2, les étudiants étaient plus engagés dans les jeux, comme nous l'avons expliqué, parce qu'ils les connaissaient mieux (cf. entretiens, annexes 15 et 16), que leurs comportements étaient ainsi plus intenses et que le nombre de PNCA a évolué pour la plupart d'entre eux (cf. 3^e partie, 3.3.6.3), ce qui nous amène à discuter de l'influence du *CARE System*.

4.2.2. L'influence du *Care System*

Lors de la S2 avec Paris, les *CARE System* de N et des Parisiennes ont mis M et particulièrement O1 en confiance, grâce par exemple aux comportements très extravertis et expressifs de N (cf. OCEAN, contagion émotionnelle, cf. 2^e partie, 3.2.1 et entretien de M, annexes 15 et 16 M), ou grâce à la façon de parler français des Parisiennes (cf. entretien d'O1, annexes 15 et 16 O1). Par conséquent, d'un point de vue éactif (cf. 2^e partie, 5.2), nous pouvons affirmer que les Parisiennes et N ont émotionnellement agi sur leur environnement, plus ou moins consciemment, ce qui a dédramatisé le contexte de jeu et a amené O1 et M à prendre plus de

plaisir à jouer (cf. *PLAY System*, 2^e partie, 7.3). O1 et M ont ainsi pu ressentir, grâce à leur théorie de l'esprit (cf. 2^e partie, 3.2.2.4), les émotions que leurs camarades ont pu manifester pendant les parties et ainsi avoir une meilleure compréhension de l'atmosphère de l'environnement de jeu. Ils étaient alors plus spontanés dans leurs prises de parole, avec un *SEEKING System* plus actif (cf. 2^e partie, 7.3), d'où l'augmentation du nombre de leurs interventions et de leurs émotions pendant la S2 (cf. 3.3.3.2 et 3.3.4.2). Quant à N, se retrouver avec des Parisiennes lui a permis de se remémorer certains de ses souvenirs de France (cf. influence des souvenirs, 2^e partie, 2.1.2) et de Paris (cf. 2.4.6, tableau 13) et d'être très spontané dans ses interventions. Lors de nos observations, nous nous sommes aussi demandé s'il n'avait pas également ressenti une certaine attraction pour l'une des partenaires de Paris qui était une femme de son âge, ce qui pourrait aussi expliquer la forte intensité de ses émotions quand il jouait avec elle¹⁰⁷ et une prise de risque plus importante dans ses interactions.

4.2.3. Une prise de risque plus élevée dans un environnement connu

Malgré sa négativité élevée (cf. OCEAN) et son stress lors des premières séances avec la France, O1 nous a semblé dépasser le cadre éducatif parce qu'il a pris plus de risques pour intervenir quand il jouait entre Japonais ou avec le groupe de Paris (S2). Dans ces environnements de jeu, il avait un comportement extrêmement ouvert et très extraverti (OCEAN), il intervenait davantage et manifestait plus d'émotions (cf. 3.3.3.2 et 3.3.4.2), par exemple quand il a tenté de lancer les parties pendant la S1 parisienne avec l'expression « on va commencer ? » répétée trois fois de suite pour se faire entendre. En outre, sa confiance en soi et sa joie semblaient très fortes après la S2 avec Paris, puisqu'il a raconté qu'il aurait voulu jouer à *Time's up* avec une Française mais que cela n'avait pas été possible (cf. entretien, annexes 15 et 16 O1). Il s'est d'ailleurs porté volontaire pour une S3 avec les étudiantes de Paris, une séance supplémentaire que nous avons proposée à tous les étudiants japonais ayant participé aux jeux pendant l'automne¹⁰⁸. Les comportements d'O1 démontrent que lorsqu'il se sent en confiance dans un environnement de jeu il collabore et échange plus avec ses camarades en japonais ou en FLA, et il laisse davantage émerger sa personnalité (cf. théorie, 7.2.3), ce que nous avons également

¹⁰⁷ Ici, il pourrait s'agir du *LUST System*, ce que Panksepp nomme « l'excitation sexuelle » (2012) et que nous avons choisi de ne pas évoquer dans notre partie théorique avec les circuits émotionnels de survie (cf. 2^e partie, 7.3) et qu'il pourrait être important d'analyser dans une recherche ultérieure.

¹⁰⁸ Pour cette S3 seules deux étudiantes françaises et deux étudiants japonais étaient présents. Elle a été organisée pour « boucler la boucle » et à la demande des différents protagonistes.

analysé chez M. Les deux étudiants semblent alors avoir un SEP plus élevé et leur production de PNCA évolue.

4.3. SEP et PNCA

La spontanéité de la prise de parole des étudiants peut aussi être mesurée avec leur SEP et leurs PNCA (cf. 2^e partie, 3.2.2.2 et 1.4). Certains étudiants ont semblé avoir besoin de plus de temps pour se sentir en confiance et s'ouvrir ou interagir davantage (M et O1). Ils étaient alors parfois moins spontanés dans leurs interventions en français. Ce comportement ne semblait pourtant pas lié aux jeux en eux-mêmes, les étudiants ayant parfaitement détaillé leurs fonctionnements pendant les entretiens (cf. annexes 15 et 16), mais lié aux contextes de jeu, aux personnes avec qui les étudiants jouaient, ainsi qu'à leur SEP en FLA (cf. 2^e partie, 3.2.2.2). En outre, grâce à une meilleure compréhension du ressenti de leurs camarades (cf. théorie de l'esprit, 2^e partie, 3.2.2.4), ainsi qu'aux comportements des personnes qui les entouraient et les soutenaient (p. ex. le *CARE System* de N et des Parisiennes), ce SEP a semblé évoluer en fonction des émotions ressenties par les participants (stress puis joie intense de O1, gêne de M, joie intense de N, etc.) et il s'est renforcé quand les étudiants se sont sentis en sécurité (O1, M), ce qui les a encouragés à se prendre au jeu et à être moins anxieux quant à l'évaluation de leurs productions.

4.3.1. Évaluation et anxiété

La confiance en soi des étudiants a pu être mise à mal par leur ressenti d'une sorte d'évaluation liée à leur environnement, qui les amenait à avoir peur d'agir et qui les rendait anxieux à cause du risque de produire des PNCA (cf. 2^e partie, 3.2.3), comme nous l'avons analysé avec le stress d'O1 pendant les S1 (cf. annexes 15 et 16 O1). Pourtant, l'envie de jouer et de gagner nous a paru plus importante chez tous les étudiants lors des S2 (Paris et Angers), comme nous l'avons montré (cf. 3^e partie, 3.3.2.2 et 4.2.3.6). Les comportements très extravertis de N ont particulièrement aidé à dédramatiser le contexte de jeu de la S2 parisienne, d'où l'augmentation du nombre d'interventions (en japonais mais aussi en français) et d'émotions de joie dans les comportements de M et O1 lors des jeux (cf. 3^e partie, 3.3.3.2 et 3.3.4.2) et ce, malgré les souvenirs anxiogènes des S1 pour O1. Nous avons d'ailleurs évoqué qu'O1 avait une voix très saccadée et s'exprimait sur un ton monotone en français (cf., 3^e partie, 3.3.6.2 et 3.3.6.3) et nous supposons que cette manière de s'exprimer était due à son niveau élevé de négativité (OCEAN) et à son instabilité émotionnelle qui engendrent un stress ou une anxiété quand il ne se sent pas rassuré (cf. entretien, annexes 15 et 16 O1), ce qui n'a pas semblé le gêner lors de la S2 avec

Paris puisque sa confiance l'a encouragé à avoir une meilleure estime de lui et un SEP plus élevé (cf. 2^e partie, 3.2.2.2), et par conséquent à s'investir davantage dans les parties avec ses camarades.

4.3.2. Un investissement plus important dans les jeux

O2 est moins intervenu en français dans le jeu *Concept* lors de la S2 et ce, surtout dans le réemploi des ressources (environ deux fois moins) alors que son nombre de PNCA est presque identique d'une séquence à l'autre (cf. 3^e partie, 3.3.6.1). Pourtant, pendant son entretien, il a dit que « le savoir-faire a été modélisé » dans sa « tête » entre les deux séances (cf. annexes 15 et 16 O2). Par conséquent, nous pensons qu'il a exercé moins de contrôle sur ses productions en étant plus spontané, ce que permettent les jeux (cf. 2^e partie 7.2.3), d'où l'émergence plus fréquente de PNCA, ce qui représenterait un lien jeu-investissement-motivation. Ainsi, en ayant l'impression de maîtriser les savoir-faire des jeux, O2 a pu davantage s'investir dans les parties et les échanges et être alors davantage motivé pour mettre en place de meilleures stratégies et pour tenter d'obtenir plus de points pour gagner les parties, comme l'ont montré ses réactions verbales et émotives. Le jeu aide alors certains étudiants à avoir moins de contrôle sur le contenu de leurs interventions (cf. modèle OCEAN et théorie, 7.2.3), ce qui permettrait à leur *SEEKING System* et à leur *PLAY System* de mieux fonctionner (cf. 2^e partie, 7.3) et de les faire jouer pour jouer, favorisant en retour l'émergence de souvenirs ou d'expériences passées chez certains étudiants.

4.3.3. Retour réflexif et souvenirs

Pour N, nous avons relevé presque le même nombre de PNCA pendant les séances de Paris avec le jeu *Concept* (cf. 3^e partie, 3.3.6.2) alors qu'il est plus intervenu en français (cf. 3^e partie, 3.3.3.2). Ainsi, d'une séance à l'autre, il a pu prendre conscience de certaines PNCA en réalisant un retour réflexif sur ses interventions et en étant davantage conscient de ses actions comme l'évoque Al Hoorie avec le *free won't* (cf. 2^e partie 5.3), ce qui a pu l'aider à produire moins de PNCA. En outre, se rappeler ses souvenirs de la France et de Paris (cf. influence des souvenirs, 2^e partie, 2.1.2), comme avec l'épisode du « canard » (cf. 3^e partie 4.2.3.3), a également pu l'aider à mettre en image ce qu'il voulait dire pour être capable de mieux l'exprimer ou le formuler, souvenirs qui ont pu émerger plus intensément parce qu'il a joué avec des Parisiennes. Cet environnement « parisien » l'a ainsi amené à être plus spontané dans ses échanges avec les étudiantes françaises.

4.3.4. Environnement de jeu et spontanéité.

Le contrôle important de M sur ses productions ne semble pas l'aider pas à faire moins de PNCA (cf. 3^e partie, 3.3.6.2 M et 3.3.6.3), mais au contraire à en faire davantage. De plus, cette rigueur (plus ou moins consciente) résulte sans doute de la pression éducative très lourde que subissent les Japonais (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3 et 4.2) elle a pu contraindre M à se mettre une pression pesante sur les épaules et l'amener à avoir un SEP faible accompagné de la gêne qu'elle a évoqué ressentir (cf. entretien, annexes 15 et 16 M), d'une estime de soi faible (cf. 2^e partie, 3.2.2.1) et d'un manque de confiance en ses capacités, ce qui a pu la freiner dans son développement langagier. Cette gêne l'amène sans doute à avoir une image négative d'elle-même (cf. 2^e partie, 3.2.2.1) et à effectuer un « surcontrôle » de ses productions pour éviter de se tromper et de ne pas ressentir cette gêne. Nous avons par exemple observé lors de la première partie de *Time's up* (S1) que M a dû expliquer les mots alors qu'elle ne voulait pas le faire, qu'elle ne comprenait plus ce qu'elle devait faire (confusion) et qu'elle n'arrivait pas à s'exprimer correctement. Pourtant, elle a semblé se sentir plus en confiance lors de la S2 (avec une manifestation d'émotions et des interventions plus fréquentes, cf. 3.3.3.2 M et 3.3.4.2 M), ce qui l'a certainement encouragée à se concentrer sur les échanges des jeux et à avoir une rigueur moindre sur ses productions langagières en français (OCEAN). Les environnements de jeu paraissent alors l'avoir aidée alors à se détacher d'une forme d'autoévaluation plus ou moins consciente avec son *PLAY System* (cf. 2^e partie, 7.3) et à pratiquer sa langue additionnelle plus librement, en jouant davantage pour jouer, tout en pensant moins au contexte éducatif japonais et à ses productions.

4.4. Bilan du thème 2 : une confiance plus élevée dans les environnements de jeu

Le second thème que nous avons proposé pour guider la discussion nous amène à comprendre que, quand les étudiants se sentent davantage en confiance, ils mettent de côté le sentiment que leurs productions sont évaluées. Qui plus est, en se sentant en sécurité dans les environnements de jeu, leur SEP augmente, ils prennent davantage de risques pour interagir (cf. *SEEKING System*, théorie, 7.3) et par conséquent ils s'investissent davantage dans les jeux pour jouer (cf. *PLAY System*, 2^e partie, 7.3). En outre, bien que certains étudiants semblent parfois davantage marqués par l'influence des normes de la société japonaise (J), celles-ci semblent moins présentes chez la plupart des étudiants (O1, O2, N et M).

Les deux thèmes que nous avons proposés pour la discussion de notre hypothèse nous permettent de comprendre la complexité du travail réalisé jusqu'ici dans cette RI et la difficulté de valider ou non cette hypothèse, ce que nous proposons dans la partie suivante.

5. Validation ou non de l'hypothèse

Notre hypothèse était que jouer à des jeux de société avec d'autres Japonais ou avec un public issu d'autres cultures fait émerger chez un apprenant japonais des émotions telles que la joie, qui peuvent l'aider à dépasser le contexte éducatif japonais, ainsi qu'à développer ses compétences langagières en FLA, tout en favorisant les interactions orales et sociales avec des prises de paroles plus spontanées.

En tant que phénomènes physiologiques, les émotions sont universelles, mais leur expression est conditionnée par les environnements culturels et les contextes spécifiques dans lesquels vivent ou ont vécu les étudiants (cf. 2^e partie, 3.4). La discussion de l'hypothèse souligne ainsi une diversité et une individualité des résultats, ce qui ne nous permet pas véritablement de confirmer cette hypothèse, parce que les comportements émotionnels de certains étudiants ont varié en fonction des personnes avec qui ils ont joué (O1), de l'influence de la société japonaise (J et M) ou du rôle social que certains se sont donné (O2 et sa culpabilité systémique). La discussion confirmerait donc l'importance de considérer la notion de complexité de Morin dans les travaux de recherche en didactique des langues, et le besoin de mener une recherche de manière transdisciplinaire, en considérant notamment la pluralité des individus, leur personnalité et leur vécu. Pourtant, concernant les jeux de société, le travail réalisé confirme l'hypothèse proposée, puisque malgré la diversité des comportements des étudiants, nous pouvons constater que le jeu a aidé à faire émerger des émotions facilitatrices chez une majorité d'entre eux, ce qui, par contagion émotionnelle, a permis à leurs camarades de se sentir davantage en confiance et d'interagir plus pendant les jeux (O1 et M). Ainsi, l'environnement et l'atmosphère qui se sont créés pendant les parties, les échanges qui ont émergé et le fait de mieux connaître les mécanismes des jeux et les partenaires des séances ont permis aux étudiants de dépasser le contexte éducatif japonais et de s'investir davantage dans les parties (mise en place de stratégie, proposer une réponse, donner une réponse, confirmer une réponse, etc.), pour utiliser les jeux pour ce qu'ils sont et avoir des prises de parole plus spontanées, notamment en FLA.

6. Bilan

6.1. De l'importance d'un environnement bienveillant favorisant les interactions

Nous avons analysé que, pour certains étudiants, un environnement bienveillant et des émotions dites « positives » aident à surmonter ou à supporter certaines difficultés et à rebondir après un échec. Lorsqu'ils se sentent en confiance, ces étudiants expriment des émotions de joie plus intenses et ils ont alors la possibilité de passer outre les ressentis qui vont les contraindre à moins interagir, puisque « *crucially, positive emotion encourages learners to explore and play, two key activities that boost social cohesion*¹⁰⁹ » (Dewaele *et al.*, 2017, p. 721). Proposer des jeux de société peut aider à créer une atmosphère qui fait émerger des émotions qui aident les apprenants à dépasser les obstacles langagiers qu'ils peuvent rencontrer et à être moins anxieux quand ils s'expriment en langue additionnelle. Par conséquent, ils pensent davantage à interagir pour jouer ou à mettre en place des stratégies en se concentrant moins sur la construction de leurs énoncés, ce qui semble montrer que leur *PLAY System* et leur *SEEKING System* sont plus efficaces (cf. 2^e partie, 7.3), d'où une production de PNCA parfois plus ou moins importante selon les étudiants parce qu'ils pensent davantage à jouer pour jouer ou à prendre davantage de risques dans leur utilisation de la langue.

6.2. Énaction et pluralité des individus

Dans une perspective énaïve de l'enseignement-apprentissage (cf. 2^e partie, 5.3), les résultats très différents que nous avons analysés confirment que chaque personne vit ses propres expériences dans des dispositifs pédagogiques (cf. 2^e partie, 5.3). D'un point de vue émotionnel, la confiance en soi des étudiants peut prendre plus ou moins de temps pour s'élever, ce que nous avons évoqué concernant la pluralité des personnes, la complexité du fonctionnement d'un individu (cf. 2^e partie, 3.2.1 et 4.1) et la nécessité de considérer ce fonctionnement d'une manière transdisciplinaire. En effet, chaque personne développe ses compétences langagières de manière individuelle en fonction de son organisme, de ses capacités cognitives, de ses émotions, de ses expériences dans les dispositifs pédagogiques, de ses souvenirs, mais aussi des environnements socioculturels auxquels elle est confrontée et dans lesquels elle a évolué ou évolue et donc de ses comportements transculturels (cf. 2^e partie, 5.3 et 4.3).

¹⁰⁹ Notre traduction : « Fondamentalement, les émotions positives encouragent les apprenants à explorer et à jouer, deux activités clés qui renforcent la cohésion sociale. »

6.3. Une recherche inscrite dans la complexité d'Edgar Morin

Notre approche théorique nous a ainsi permis de confirmer que la personnalité et les émotions sont complexes à étudier. En outre, comprendre les relations qu'entretiennent les facteurs biologiques, psychologiques et socioculturels et leur importance est essentiel dans une recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles, tout comme l'influence importante du vécu individuel des apprenants et de leurs interactions avec leurs environnements (cf. 2^e partie 3.4), notamment quand on considère une perspective éactive du développement des compétences langagières (cf. 2^e partie, 5.3) et quand on tient compte de la pluralité des individus (cf. 2^e partie, 4). Bien que l'environnement éducatif japonais dans lequel se situent les étudiants soit parfois socialement très pesant (cf. 1^{ère} partie, 3.2 et 4.2) et qu'il ne soit donc pas toujours évident de s'en émanciper (J, M), la personnalité des étudiants semble davantage émerger quand ils jouent à des jeux de société, notamment quand ils sont happés par ces jeux (N, O1, O2) et que l'envie de jouer pour jouer (cf. *PLAY System*, 2^e partie, 7.3) leur fait plus ou moins mettre de côté le contexte éducatif (O2, O1, M et N). Les étudiants sont alors des « êtres en situation de » jouer (Masciotra *et al.*, 2008), qui jouent pour jouer, qui s'engagent « par corps » dans leur apprentissage (Aden, 2013) en interagissant verbalement et corporellement (émotions et gestes) avec leurs camarades et l'enseignant, bien que ceux-ci puissent être issus d'environnements socioculturels différents.

6.4. L'enseignant, un médiateur

Quant à l'enseignant, il joue un rôle de médiateur (Aden, 2013) et il est présent en soutien, « au cas où », pour guider les apprenants en répondant aux questions sur le jeu ou la langue, ainsi que pour les aider à interagir avec les différents environnements socioculturels des dispositifs pédagogiques. Il facilite ainsi l'accès aux jeux, mais également aux codes et aux éléments culturels de la langue additionnelle, ce qui peut encourager les comportements transculturels des apprenants et leur fonctionnement translangagier (cf. 2^e partie, 4.3). Il conviendrait alors de développer des environnements pédagogiques en tenant compte de la pluralité et de la personnalité des acteurs de cet environnement, d'un point de vue socioculturel, individuel ou émotionnel notamment, afin d'aider les apprenants à se sentir en confiance pour pratiquer le FLA et pour ne pas voir émerger d'insécurité émotionnelle dans ces dispositifs.

7. Limites de la recherche

Lorsqu'un chercheur s'intéresse aux émotions, mener une recherche transdisciplinaire est essentielle, en faisant intervenir des disciplines telles que la biologie, la psychologie ou la sociologie. Cependant, le fait d'être seul à mener ce type de travail peut présenter des risques car le chercheur peut travailler dans des domaines qui ne font pas partie de sa ou ses spécialités, ce qui peut l'amener à présenter des notions d'une manière erronée. Il convient alors de se rapprocher de spécialistes, comme nous l'avons fait pour des notions de psychologie en demandant les conseils de Patrice Leroy, spécialiste en psychologie clinique, mais cela n'est bien sûr pas toujours possible, en fonction des spécialités mises en œuvre, de la disponibilité des chercheurs, etc.

Il n'est pas toujours aisé de traduire certains mots ou concepts d'une langue à une autre. Ainsi, pour s'assurer d'avoir la meilleure traduction possible, trois personnes ont vérifié les documents que nous avons proposés aux étudiants, ainsi que les réponses de ces derniers aux questionnaires. Ce choix nous a semblé essentiel afin d'éviter le plus possible d'interpréter les données et de commettre d'éventuelles erreurs d'analyse en nous appuyant sur les dires des étudiants qui auraient été traduits maladroitement.

Comme nous l'avons présenté (cf. 1^{ère} partie, 3.2.3), la place de la femme n'est pas la même que celle de l'homme dans de nombreuses sociétés, mais au Japon, elle est particulière du fait de la situation sociétale des femmes (mère, étudiante, épouse, employée, etc.). Cependant, nous n'avons pas observé d'éléments qui nous ont permis de conclure que le genre a joué un rôle chez M pendant les jeux et elle n'en a pas non plus parlé pendant son entretien. Pourtant, M était la seule Japonaise du groupe, ce qui pourrait avoir influencé ses comportements. M aurait ainsi pu faire plus attention aux regards de ses camarades masculins et elle aurait pu ressentir le besoin d'être plus rigoureuse dans ses interventions et ses échanges, comme en se restreignant dans l'utilisation de la langue japonaise (cf. 3^e partie, 3.3.3.2 M), en exerçant davantage de contrôle sur ses productions langagières ainsi que sur la manifestation de ses émotions (OCEAN). Ce contrôle était d'ailleurs très élevé chez elle, notamment concernant les données de la S1 avec Paris (cf. 3^e partie, 5.5). Il se pourrait alors que la gêne qu'elle dit parfois ressentir soit également liée au facteur du genre, ce qui l'amènerait à être plus rigoureuse pour se sentir davantage confiante, mais nos données ne nous permettent pas de le confirmer et il conviendrait d'approfondir nos investigations pour mieux comprendre l'influence du genre sur les comportements de M.

L'observation des émotions n'est pas une chose aisée puisque certaines peuvent ne pas être sincères malgré une expression apparente, comme nous l'avons évoqué pour certains étudiants dans notre travail (J et M par exemple). Certains acteurs ou actrices de cinéma parviennent par exemple à nous faire ressentir des émotions qui sont pourtant feintes. Ainsi, il nous a semblé que certaines émotions n'étaient pas toujours « vraies », alors que leur manifestation correspondait aux critères proposés par Hapel et Ekman (cf. 2^e partie, 6.1), notamment l'expression de la joie avec un sourire et le plissement sur les côtés des yeux. Face à des étudiants ayant un contrôle important (cf. OCEAN) ou étant fortement influencés par leur environnement culturel (cf. 2^e partie, 3.4 et 6.2.4), il peut alors être difficile de comprendre leurs véritables émotions, cachées ou « freinées » par l'utilisation de sourires par exemple, fréquemment employés par les Japonais en ce sens (cf. 2^e partie, 3.4.2.4). En outre, le chercheur que nous sommes est issu d'un environnement socioculturel (de culture française) différent de ceux des étudiants japonais. Nous sommes alors contraint d'observer et de comprendre les émotions des étudiants avec nos filtres et notre vécu qui sont teintés par les milieux dans lesquels nous avons évolué, et il est crucial d'en être conscient dans un travail de recherche de ce type.

8. Aspects méthodologiques

Comme nous l'avons expliqué dans la partie sur les difficultés que nous avons rencontrées lors de cette RI, certains aspects méthodologiques peuvent avoir des limites.

La méthodologie proposée par Theureau, qui vise à mettre en place des entretiens d'autoconfrontation (de premier niveau pour cette recherche), n'est pas toujours évidente car un chercheur peut se retrouver face à des personnes réticentes ou peu coopératives. Cela peut notamment être le cas d'apprenants ayant un fort contrôle sur leur comportement et qui ne souhaiteraient pas partager tout ce qu'ils ont vécu, ainsi que d'apprenants qui ne se sentiraient pas en confiance face à une personne inconnue. Qui plus est, il peut s'avérer difficile de mettre en place ces entretiens entre des personnes issues d'environnements culturels très différents (p. ex. français et japonais), et même si une autre personne que le chercheur mène ces entretiens, le risque de l'interprétation existe, que ce soit pour la traduction de la langue ou l'interprétation des comportements. Il pourrait alors être pertinent de mettre en place un travail collaboratif avec des chercheurs francophones connaissant le Japon et des spécialistes japonais, des personnes venant de différentes disciplines (sociologie, psychologie clinique, psychologie

sociale, etc.) afin de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour réaliser ce type d'entretiens de manière plus efficace dans un environnement culturel différent. Il serait alors envisageable d'approfondir la démarche transdisciplinaire de ce type de recherche sans oublier le rôle que les facteurs humains, les émotions par exemple, peuvent jouer dans les comportements des personnes. En outre, si ce type d'entretien se déroule dans une autre langue que la (ou les) langue(s) initiale(s) du chercheur, il est possible que les échanges soient moins authentiques, puisque, comme nous l'avons vu, la culture et la pensée sont liées et coexistent dans les relations transductives de la langue (cf. 2^e partie, 1.2). L'influence sociale des normes d'un environnement culturel (cf. 2^e partie, 6.2.4) peut également émerger plus fortement si un apprenant emploie sa langue initiale, ce qui peut freiner cet apprenant à partager son ressenti et son vécu auprès d'un chercheur. En ayant une posture plus « japonaise » lors des entretiens, certains étudiants, comme M et J par exemple, ont pu reprendre une posture plus conforme aux normes sociales du Japon et ainsi exercer un contrôle plus important sur leur récit, en étant plus fermés et moins expressifs. De plus, bien que les objectifs des entretiens soient expliqués aux étudiants en amont, des difficultés liées à la compréhension de ce type d'entretien peuvent émerger et ce d'autant plus quand les environnements culturels des personnes interrogées sont différents de ceux des personnes menant les entretiens. Certains étudiants ont ainsi parfois attendu que des questions soient posées pour y répondre (cf. l'entretien de M, annexe 15 et 16 M), alors que le but des entretiens d'autoconfrontation était de laisser les étudiants s'exprimer le plus librement possible (cf. 3^e partie, 2.7.3), ce qui peut obliger la personne qui dirige l'entretien à intervenir davantage et à poser plus de questions. En outre, bien qu'il nous ait semblé que les étudiants oublièrent rapidement la présence des caméras pendant les entretiens (et aussi pendant les séquences de jeu), il convient de ne pas négliger la possibilité que celles-ci aient pu influencer leurs comportements pendant les échanges. Ces types de situation risquent par conséquent de dénaturer l'objectif des entretiens (de premier niveau) et d'amener un apprenant à avoir des réponses trop réflexives au lieu de raconter son vécu et son ressenti.

Le matériel des jeux de société a aidé certains étudiants à se remémorer mais aussi à revivre leur vécu et leur ressenti pendant leur entretien, ce qui peut parfois être difficile quand ils ne revoient que des images des séances de jeu filmées. O1 et N ont par exemple beaucoup manipulé le matériel qui était disposé devant eux lors de leur entretien, ce qui nous a semblé être essentiel pour qu'ils parviennent à partager leur vécu. L'intensité que nous avons observée dans leurs comportements pendant la partie de *Concept* de la S2 parisienne nous a semblé émerger de

nouveau pendant leur entretien, certes grâce aux images, mais surtout à la possibilité qu'ils ont eue de manipuler à nouveau le matériel ludique.

Porter un regard critique sur certains éléments méthodologiques de notre recherche est important car en prenant du recul, nous nous rendons compte que ce travail peut être poursuivi en nous appuyant sur ce qui a été réalisé, mais également en trouvant des moyens pour améliorer le cadre méthodologique employé. Ainsi, nous proposons dans la sous-partie suivante différentes questions restées en suspens qui pourraient nous aider à améliorer des dispositifs d'enseignement-apprentissage en considérant davantage les facteurs émotionnels et cognitifs des apprenants ou des enseignants, ainsi que l'influence des environnements socioculturels de tous les acteurs des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

9. Perspectives

Après avoir fini la première série d'entretiens d'autoconfrontation, nous avons pensé qu'il aurait été important d'en mener une deuxième série pour vérifier certaines observations et analyses que nous avons faites. Cette seconde série aurait pu nous aider parce que de nombreuses questions sont restées en suspens à la fin de cette recherche, notamment pour comprendre plus en détail ce qui peut émotionnellement aider ou bloquer des apprenants. Nous aurions ainsi pu demander à O2 s'il était plus investi dans les jeux lors de la S2 ou questionner O2 et J pour qu'ils racontent ce qui les a amenés à moins intervenir dans la reprise de ressources langagières. De plus, nous aurions aussi pu demander à O1 de partager son ressenti quand il pouvait parler en japonais ou comment il se sentait quand il jouait avec N, enquêter sur l'influence de ce dernier sur ses camarades ou faire parler M sur le fait qu'elle était la seule femme du groupe et si cela avait eu une incidence sur son comportement. Malheureusement, pour des raisons matérielles, des raisons de temps disponible pour traiter tout l'ensemble de données que cela aurait représenté, mais aussi des raisons sanitaires (Covid), nous n'avons pas pu mettre en place de nouveaux entretiens.

Il conviendra en outre d'étudier les comportements émotionnels d'apprenants sur un nombre de séquences plus importantes et pendant une période plus longue afin d'analyser plus en détail les variables et les constantes de leurs émotions dans le développement de leurs compétences langagières. En observant par exemple le comportement de M lors des deux séances avec Paris, cette dernière ayant manifesté plus d'ouverture (OCEAN) avec un nombre d'émotions et

d'interventions plus important lors de la S2, il aurait été pertinent d'observer les évolutions de ses comportements si nous avions organisé des séances de jeu supplémentaires avec Paris.

Les analyses et la discussion de ce travail de recherche, mais également ce que nous avons observé pendant les séquences de jeu nous motivent à poursuivre notre réflexion et ce, particulièrement sur les moyens à mettre en place pour davantage tenir compte de la personnalité et des émotions des apprenants dans des dispositifs pédagogiques. D'après nous, il reviendrait à l'enseignant, en tant que médiateur entre la langue et les apprenants, de réfléchir au développement d'environnements, à la mise en place de dispositifs pédagogiques ou à l'implémentation d'outils aidant tous les acteurs des dispositifs d'enseignement-apprentissage à se sentir en confiance et ainsi à s'engager aussi corporellement dans leur apprentissage.

Concernant les circuits émotionnels de survie proposés par Biven et Panksepp (cf. théorie, 7.3), nous nous sommes limité aux *SEEKING System*, *CARE System* et *PLAY System* pour des raisons matérielles. Il conviendra de vérifier le rôle que peuvent jouer les quatre autres circuits émotionnels de survie que nous n'avons pas eu la possibilité d'évoquer : les *RAGE*, *PANIC*, *FEAR* et *LUST Systems*. Il sera important de les étudier pour mieux comprendre la manifestation des émotions de base chez les apprenants. Le *LUST System* par exemple, que l'on peut traduire en français par excitation ou désir, pourrait nous aider à analyser le comportement d'apprenants tels que N qui, quand il a joué en équipe avec l'une des partenaires parisiennes nous a semblé lui prêter beaucoup attention, ce qui pourrait être une autre explication de l'intensité importante de son comportement lors des séances avec Paris. Toujours à propos du *LUST System*, les étudiants peuvent également avoir voulu se comporter de manière aimable auprès de Sonia Silva, qui a réalisé les entretiens individuels, et ce, dans un certain rapport de « séduction » (femme, jeune, issue d'un autre environnement culturel). Les comportements et les réponses des participants auraient pu être différents si l'interlocuteur avait été un homme japonais d'âge mûr. Qui plus est, lier le modèle OCEAN (cf. théorie, 6.2) et ces circuits, pourrait nous permettre de mieux comprendre et analyser les comportements des apprenants pour les aider à se sentir en confiance dans des dispositifs pédagogiques et les encourager dans le développement de leurs compétences en langues additionnelles.

Comme le dit Puren (IFProfs Brésil, 2020), tous les types d'activités ne sont pas transposables d'un contexte à un autre et ce qui peut fonctionner dans un type d'environnement peut parfois échouer dans un autre. Par conséquent, il convient pour un chercheur de réfléchir sur l'adaptation de sa méthodologie de recherche et pour un enseignant d'adapter des activités et des dispositifs pédagogiques, en fonction des environnements culturels dans lesquels ils se

situent ou auxquels ils sont confrontés, afin de favoriser l'émergence d'émotions qui vont aider les apprenants à prendre du plaisir à progresser et à découvrir de nouveaux éléments langagiers. Il convient d'y penser en fonction de la personnalité des apprenants, des milieux dans lesquels ils étudient (types d'institutions, environnements socioculturels, etc.), sans oublier qu'apprenants et enseignants sont parfois issus d'environnements culturels différents. Qui plus est, cela aiderait les apprenants à choisir de s'engager davantage dans le développement de leurs compétences langagières en langue additionnelle, puisque comme l'écrit Lahire, « l'enfant n'incorpore des habitudes, des savoirs et savoir-faire, etc., que lorsque son "intérêt" à apprendre est plus grand que son "intérêt" à ne pas apprendre » (2011, p. 324), ce qui nous semble également valoir pour des apprenants adolescents ou adultes.

En guise de conclusion, il convient de préciser que ce travail de recherche-intervention propose ici une base afin d'explorer comment mettre en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui tiendraient davantage compte des émotions des apprenants et faciliteraient leur progression en FLA. Il conviendrait alors de s'appuyer sur la théorie et la pratique, dans une perspective éactive et transdisciplinaire, et de considérer les différents contextes socioculturels dans lesquels les apprenants évoluent et auxquels ils sont confrontés, afin d'encourager la réflexion sur la complexité du fonctionnement humain, particulièrement des émotions, ainsi que des interactions d'une personne avec ses environnements. Qui plus est, il serait pertinent d'étudier si ce que nous avons analysé dans les environnements des jeux peut être transposable dans des dispositifs pédagogiques avec d'autres types d'activités afin de réfléchir sur les moyens d'aider les apprenants à dépasser ou briser certaines barrières psychologiques ou de rendre ce qui n'est pas du jeu plus dynamisant pour qu'ils s'investissent davantage dans le développement de leurs compétences en FLA.

Bibliographie

A

- Aden, J. (2013). « Apprendre les langues par corps ». In Abdelkader, Y., Bazile, S. et Fertat, O. (Dir.), *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, p.109-124. Presses Universitaires de Bordeaux. [Consultable en ligne : <https://books.openedition.org/pub/34923>]
- Aden, J. (2017). « Langues et langage dans un paradigme enactif ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14(1). Disponible sur <<https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>> (consulté le 23 août 2021).
- Agaësse, J. (2009). *Le jeu de société dans la classe de français langue étrangère*. Mémoire de master en didactique des langues étrangères. Université catholique de l'Ouest.
- Agaësse, J. (2013). « L'utilisation des jeux de société dans les classes de français ». *The journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 17, p.155-166. [Consultable en ligne : <http://id.nii.ac.jp/1165/00000088/>]
- Agaësse, J. (2014). « Proposition d'outils pour aider les apprenants japonais à pratiquer le français ». *The journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 18, p.1-10. [Consultable en ligne : <http://id.nii.ac.jp/1165/00000056/>]
- Agaësse, J. (2017). « Les jeux de société et la didactique des langues : À vous de jouer ! » *Revue japonaise de didactique du français*, 12(1-2), p.194-204. [Consultable en ligne : https://doi.org/10.24495/rjdf.12.1-2_194]
- Agaësse, J. (2018). « Les émotions dans la classe de langue étrangère ». *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), p.6-19. [Consultable en ligne : https://doi.org/10.24495/rjdf.13.1-2_6]
- Agaësse, J. (2020). « Comportement des étudiants japonais lors de l'emploi du français avec des jeux de société : Une étude de cas à l'Université de Tokyo ». *Revue japonaise de didactique du français*, 15(1-2), p.7-25. [Consultable en ligne : https://doi.org/10.24495/rjdf.15.1-2_7]
- Alexandre, D. (2015). *Anthologie des textes clés en pédagogie : Des idées pour enseigner* (2^e édition). ESF éditeur.
- Al Hoorie, A. H. (2014). "Human agency: Does the beach ball have free will?" In I. P. D. Z. Dörnyei (Éd.), *Motivational Dynamics in Language Learning*, p.55-72. Multilingual Matters.

- Arnold, J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Études de linguistique appliquée*, 144, p.407-425. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>]
- Arnold, J., & Douglas Brown, H. (2005). "A map of the terrain". In J. Arnold (Éd.), *Affect in language learning*, 4e éd., p.1-27. Cambridge University Press.
- Aveline, N. (2004). *Le Japon*. Belin. [Consultable en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00393848v2>]

B

- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1997). *Human memory: Theory and Practice*. Psychology Press.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). PUF.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Belhadj, M. (2019). *L'enseignement du français en Algérie : Intérêt pédagogique d'un corpus multiculturel de contes*. Thèse de doctorat en Littérature et civilisation françaises. Université Sorbonne Paris Cité. <https://www.theses.fr/2019USPCA016>
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. De Boeck.
- Bemporad, C., & Ristea, P. (2014). « Appropriation des littératies en français : Quelles ressources mobiliser ? » In J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : Vers une didactique contextualisée*, p.263-274. Presses universitaires de Namur.
- Benoit, J.-P. (2015). « Le syndrome de *Hikikomori* des jeunes Japonais : Syndrome, posture, ou imposture ? » *Enfances Psy*, 65(1), p.74-84. [Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2015-1-page-74.htm>]
- Bensa, A. 2010. *Après Lévi-Strauss, pour une anthropologie à taille humaine*. Textuel.
- Berry, V. (2011). « Jouer pour apprendre : Est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage ». *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* [En ligne], 37(2). Disponible sur : <https://cjl.ca/index.php/cjlt/article/view/26359/19541> (consulté le 23 août 2021).
- Berthoz, A. (2015). « Empathie : Un regard scientifique sur les bases de la relation à l'«autre» ». *Diasporiques*, 29, p.22-29.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan.

- Bettleheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fée*. Robert Laffont éditions.
- Boë, E. (2020). « Le retrait à domicile de l'adolescent phobique scolaire, réflexions thérapeutiques ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(8), p.405-409. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.08.003>]
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). "Attitudes and attitude change". *Annual Review of Psychology*, 62, p.391-417.
- Bondy-Naito, S. (1993). *Les difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français au Japon*. Thèse de doctorat en Linguistique. Paris 3. <https://www.theses.fr/1994PA030006>
- Brisset, C.-A., Lesigne-Audoly, É., Nanta, A., & Souryi, P.-F. (2020, septembre). « Servilité. Réponse à l'article « "Langue servile" et société de soumission » de Mizubayashi Akira ». *Le Monde diplomatique*, p.2 (Courrier des lecteurs). [Consultable en ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/2020/09/A/62204>]
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Brougère, G., & Silva, H. (2016). « Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères ». *Synergies Mexique*, 6, p.57-68. [Consultable en ligne : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/numero_complet.pdf]
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bulea, E. & Jeanneret, E. B. (2007). « Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : Les apports des sciences du travail et des sciences du langage ». In Verdelhan-Bourgade, M. (Dir.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution*, p.85-110. De Boeck.

C

- Cabu, & Tournebise, J.-C. (1993). *Cabu au Japon*. Seuil.
- Callois, R. (1967). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Gallimard.
- Carlo, C. (2014). « Se former, former à l'interculturel : Un atout, une démarche et des questions en débat ». *Premier colloque international conjoint de la SCELLF et de la SJDF*, p.3-20.
- Casalis, D. (Éd.). (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie, Coffret 2 Volumes*. Larousse.
- Castellotti, V. (2010). « Enseignement du français et plurilingue au Japon : Pour une didactique contextualisée ». *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, 5(1), p.9-27.

- Chabrol, H. (2005). « Les mécanismes de défense ». *Recherche en soins infirmiers*, 82, p.31-42. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0031>]
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Chaplier, C., & Narcy-Combes, J.-P. (2020). « Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique ». *Actes du Colloque international Approches critiques des identités culturelles dans l'espace public : Comment sortir de la tour d'ivoire ?* [Consultable en ligne : <https://blog.u-bourgogne.fr/aci2020/wp-content/uploads/sites/122/2021/01/Narcy-CombesChaplier-full-article.pdf>]
- Châteauneuf, M. (2020). « Shintoïsme, Bouddhisme et l'État japonais : Liens et changements de Meiji à Heisei ». *AnthropoCité*, 1, p.33-42. [Consultable en ligne : https://www.researchgate.net/publication/343426277_Shintoisme_Bouddhisme_et_l%27Etat_japonais_liens_et_changements_de_Meiji_a_Heisei]
- Chevalier, L. (2008). « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon ». *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), p.67-83.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. [Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>]
- Crespelle, A. (2009). « Huit types de culpabilités ». *Actualités en analyse transactionnelle*, 132(4), p.15-24. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/aatc.132.0015>]

D

- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2010a). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2010b). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions* (Nouvelle édition). Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2017). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Odile Jacob.
- Darley, J. M., and Batson, C.D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of Situational

- and Dispositional Variables in Helping Behavior”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), p.100-108. [Consultable en ligne : <http://faculty.missouri.edu/segerti/capstone/GoodSmaritan.pdf>]
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum press.
- De Fruyt, F., Szirmák, Z., & Nagy, J. (2003). “The Five-Factor Personality Inventory as a Measure of the Five-Factor Model: Belgian, American, and Hungarian Comparisons with the NEO-PI-R”. *European Journal of Personality*, 17, p.347-373. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.1002/per.491>]
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Les Éditions LOGIQUES.
- Dekeyser, E. (2020). *Emergence de la capacité de résistance : Le cas de Claus Stauffenberg*. Mémoire de master en criminologie. Université catholique de Louvain. [Consultable en ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22940>]
- Del Olmo, C. (2014). *La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l’enseignement-apprentissage du Français langue étrangère : Considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université Jean Jaurès-Toulouse 2. <https://www.theses.fr/2014TOU20059>
- Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* L’Harmattan.
- Desvages-Vasselin, V., & Buznic-Bourgeacq, P. (2012). « Jeu et pratique scolaire : Étude de cas d’un sujet et de son rapport au jeu ». *Les Cahiers de l’IUFM de Basse-Normandie*, 1, p.44-68.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). “Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The effect of teacher and learner variables”. *Language Teaching Research*, 22(6), p.676-697. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>]
- Di Pastena, A., Schiaratura, L. T., & Askevis-Leherpeux, F. (2015). « Joindre le geste à la parole : Les liens entre la parole et les gestes co-verbaux ». *L’année psychologique*, 115(3), p.463-493. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4074/s0003503314000141>]
- Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l’enseignement du français au Japon*. Presses Universitaires d’Osaka.
- Doi, T. (1988). *Le jeu de l’indulgence*. L’Asiathèque.
- Doré, C. (2017). « L’estime de soi : Analyse de concept ». *Recherche en soins infirmiers*, 129,

p.18-26. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018>]

Douglas Fir Group (The). (2016). "A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world". *The Modern Language Journal*, 100 (supplement), p.19-47.

Duchesne, C., & Leurebourg, R. (2012). « La recherche-intervention en formation des adultes : Une démarche favorisant l'apprentissage transformateur ». *Recherches qualitatives*, 31(2), p.3-24. [Consultable en ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/duchesne-et-leurebourg.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(2)/duchesne-et-leurebourg.pdf)]

Duke, B. (1986). *The Japanese School: Lessons for Industrial America*. Praeger Publishers Inc.

E

Ekman, P. (1971). "Universals and cultural differences in facial expression of emotion". *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, p.207-283.

Ekman, P. (1992). "Argument for basic emotions". *Cognition and Emotion*, 6, p.169-200.

Ekman, P., & Friesen, W. (1978). *The Facial Action Coding System: A technique for the measurement of facial movement*. Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Malor Books.

F

Fansten, M., Figueiredo, C., Pionnié-Dax, N., & Vellut, N. (2014). *Hikikomori, ces adolescents en retrait*. Armand Collin.

Fisher, G.-N. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (5e édition). Dunod.

Freud, A. (2001). *Le moi et les mécanismes de défense*. PUF (Bibliothèque de psychanalyse).

Furushige N. (2019). 「日本の小学校における片づけの取り組み—海外帰国児童へのインタビューによる諸外国との比較から—」 ("Katazuke" at elementary schools in Japan : A comparison with other countries through interviews with Japanese children returning from living overseas). 『千葉大学教育学部研究紀要』 (Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University), 67, p.213-218. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.20776/S13482084-67-P213>]

G

Galan, C. (2011a). « Contrôle scolaire, censure d'État : Le cas du Japon ». In Murakami-Giroux,

- S., Séguy, C. et Sandra Schall, S. (Dir.), *Censure, autocensure et tabous*, p.233-251. Philippe Picquier.
- Galan, C. (2011b). « L'image de la famille dans les manuels de morale japonais entre 1870 et 1918 ». In Galan, C. et Emmanuel Lozerand, C. (Dir.), *La Famille japonaise moderne (1868-1926) – Discours et débats*, p.147-165. Philippe Picquier.
- Galan, C. (2014). « Sortir ou rester, et comment ? Quatre pistes possibles pour l'étude des Hikikomori ». In Vellut, Y., Martin, C., Figueiredo, C. et Fansten, M. (Dir.), *Hikikomori, ces adolescents en retrait*, p.94-111. Armand Collin.
- Galan, C. (2016). « Japon 1868, 1872, 1879, 1890 : Quand l'éducation fait l'histoire... ». In Olivier J.-M. et Gallan, C. (Dir.), *Histoire du et au Japon : de 1853 à nos jours*, p.93-117. Éditions Privat.
- Galan, C. (2004). « La réforme des universités nationales japonaises ». In collectif, *Quelques facettes du Japon d'aujourd'hui : société, politique, économie, religion, théâtre*, p.26-50. Maison Universitaire du Japon en France.
- Galan, C., & Alvarès, C. L. (2012). « Séisme éducatif au Japon. Professeurs, parents et élèves japonais face aux réformes éducatives néolibérales ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 27, p.7-14. [Consultable en ligne : https://pum.univ-tlse2.fr/IMG/pdf/L_e_ditorial_EDU_27.pdf]
- Galan, C., & Giraud, J.-P. (Dir.). (2020). « Conventions de transcription du japonais ». In Galan, C. et Giraud, J.-P. (Dir.), *Individus et démocratie au Japon*, p.7. Presses universitaires du Midi. [Consultable en ligne : <http://books.openedition.org/pumi/12192>]
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Goldberg, L. R. (1990). "An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure". *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), p.1216-1229. [Consultable en ligne : https://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc4333/Goldberg_BigFive_1990.pdf]
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle I, II*. J'ai lu.
- Grivaud, A. (2016). *La réorganisation du pouvoir politique au Japon : La haute fonction publique dans le système politique japonais des années 1990 à nos jours*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Homme et Société / Science politique. Université Paris Diderot.

[Consultable en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01730949>]

- Grivaud, A. (2021). « La promotion des femmes dans la haute administration japonaise : Du mauvais élève à l'élève modèle ? » *Japon Pluriel : Actes du treizième colloque de la Société française des études japonaises*, 13. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02613836>
- Gueguen, N. (2015). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.

H

- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Seuil.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1994). *Comprendre les Japonais*. Seuil.
- Hansenne, M. (2015). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck Supérieur.
- Hapel, F. (2012). *L2 et EPS réunis dans un projet commun. Le cirque en CLIN. Quels effets sur l'apprentissage du français ?* Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3. <https://www.theses.fr/2012PA030093>
- Henriot, J. (1973). *Le jeu* (3^e édition). Synonyme-S.O.R.
- Hilton, H. E. (2017). « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14(1). Disponible sur : <<https://doi.org/10.4000/rdlc.1101>> (consulté le 23 août 2021).
- Hoppe, C. O. (2019). *Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : Analyse didactique d'une recherche intervention*. Thèse de doctorat en Sciences du langage : linguistique et didactique. INALCO. <https://www.theses.fr/2019INAL0015>
- Horiuchi, A. (2006). « L'apprentissage du hollandais au Japon au début du XIX^e siècle ». In Horiuchi, A. (Dir.), *Éducation au Japon et en Chine. Éléments d'histoire*, p.77-97. Les Indes savantes.
- Hourst, B. (1997). *Au bon plaisir d'apprendre*. Inter Editions / Masson.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens – Essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.

I

- Imai, M., Kanero, J., & Masuda, T. (2016). "The relation between language, culture, and thought". *Current Opinion in Psychology*, 8, p.70-77.

- Inoue, S. (2017). *L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : Approche anthropologique au miroir du 21e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg. [Consultable en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01618093>]
- Ishikawa, F. (2010). « Enseignement du français auprès de Japonais au Japon et en France : Quelques spécificités de la situation, du système éducatif et des interactions en classe ». *Education et Sociétés Plurilingues*, 28, p.41-52.
- Ishikawa, F. (2018). *Enseignement du français au Japon : enjeux et perspectives en contexte*. L'Harmattan.

J

- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). "The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives". In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Éds.), *Handbook of Personality, Third Edition: Theory and Research*, p.114-158. Guilford.

K

- Kahneman, D. (2012). *Système 1 / Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Kleinginna PR, Kleinginna AM. (1981). "A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition". *Motivation and Emotion*, 5, p.345-379. [Consultable en ligne : <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/sanz/kleinginna1981.pdf>]
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). "Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States". *Cognition and Emotion*, 14(1), p.93-124. [Consultable en ligne : https://web.stanford.edu/~hazelm/publications/2000%20Kitayama,%20Markus,%20&%20Kurokawa_Culture,emotion%20and%20well-being.pdf]
- Kitayama, S., Mesquita, B., & Karasawa, M. (2006). "Cultural Affordances and Emotional Experience: Socially Engaging and Disengaging Emotions in Japan and the United States". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), p.890-903. [Consultable en ligne : https://www.researchgate.net/publication/6737399_Cultural_affordances_and_emotional_experience_Socially_engaging_and_disengaging_emotions_in_Japan_and_the_United_States]

- Koishi, A. (2014). « Faire vivre le plurilinguisme au Japon - Un défi perdu d'avance ? ». In *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie (Actes du premier colloque international conjoint de la SCELLF et de la SJDF)*, p.35-44. Daehaksa.
- Kōkichi, S. (2012). « Écarts entre les performances scolaires des élèves et organisation de l'écoles [sic] ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 27, p.117-132. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4000/dse.503>]
- Komatsu, S. (2014). « Revaloriser l'enseignement du français au Japon ». In Graziani J.-F. et Nishiyama, N. (Dir.), *Le Japon acteur de la Francophonie – Enjeux intérieurs et enjeux extérieurs*, p.45-53. Éditions des archives contemporaines.
- Konuma, I. (2010). « Le statut juridique de l'épouse au japon : La question de l'égalité ». *Recherches familiales*, 7(1), p.127-135. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/rf.007.0127>]
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. [Consultable en ligne : http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf]
- Kunihiro, M. (1976). “The Language and Intercultural Communication”. In Japan Center for International Exchange (Éd.), *The Silent Power: Japan's Identity and World Role*, p.51-74. Simul Press.
- Kuroda N. (2003). *L'éducation au Japon - Certaines de ses caractéristiques et quelques-uns de ses problèmes*. Stage pour l'Administration de l'enseignement pour les pays francophones d'Afrique, Hiroshima : Centre JICA Chūgoku.

L

- Lachaux, J.-P. (2015). *Le cerveau funambule. Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences*. Odile Jacob.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Fayard/Pluriel.
- Lahire, B. (2014). « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu ». In Molénat, X. (Dir.), *L'Individu contemporain*, p.81-93. Éditions Sciences humaines.
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Odile Jacob.
- Leroy, P. (2020). « Le modèle OCEAN et l'influence sociale » [Communication personnelle, 20 février 2020].
- L'Hénoret, A. (2013). *Le clou qui dépasse. Récit du Japon d'en bas*. La Découverte.
- Lhôte, J.-M. (1994). *Histoire des jeux de société*. Flammarion.

- Liardet, J.-P. (1997). *Les Wargames commerciaux américains, des années soixante à nos jours, entre histoire militaire et simulation : une contribution à l'étude de la décision*. Thèse de doctorat en Histoire militaire. Montpellier 3. <https://www.theses.fr/1997MON30055>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation ». *Bulletin de psychologie*, 484, p.351-357. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>]
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2e édition). Armand Colin.

M

- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Dunod.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck.
- Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude*. Eyrolles.
- Masuda, T., Ellsworth, P. C., Mesquita, B., Leu, J., Veerdonk, E., & Tanida, S. (2008). "Placing the face in context: Cultural differences in the perception of emotions from facial behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(3), p.365-381. [Consultable en ligne : <http://sites.psych.ualberta.ca/takamasuda/wordpress/wp-content/uploads/2019/01/MasudaEllsworthMesquitaLeuTanidaVandeVeerdonk2008New.pdf>]
- Mesquita, B., & Leu, J. (2007). "The cultural psychology of emotions". In Kitayama, S. et Cohen, D. (Éds), *Handbook of cultural psychology*, p.734-759. Guilford Press. [Consultable en ligne : https://www.researchgate.net/publication/232724822_The_cultural_psychology_of_emotions]
- Michelik, F. (2008). « La relation attitude-comportement : Un état des lieux ». *Éthique et économique/Ethics and Economics*, 6(1), p.1-11. [Consultable en ligne : <http://hdl.handle.net/1866/3417>]
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité : Un point de vue expérimental*. Calmann-Lévy.
- Mizubayashi, A. (2020). « "Langue servile" et société de soumission ». *Le Monde diplomatique*, p.1 et 16. [Consultable en ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/2020/08/AKIRA/62071>]
- Moore, Danièle (2010). "Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada". *International Journal of Multilingualism*, 7(4), p.322-342. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>]

N

- Naito, S. (2002). « Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 126(2), p.145-155. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.126.0145>]
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Éditions OPHYS.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018a). « Ouvertures transdisciplinaires en linguistique appliquée... À partir d'une réflexion en acquisition des langues ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 190(2), p.229-240.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018b). « Le *transculturing* : Un construit pour découvrir les ressorts du *translanguaging* ». *Language Education and Multilingualism - The Langscape Journal*, 1, p.52-65. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.18452/19037>]
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M.-F. (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires à l'usage des étudiants francophones*. Presses Universitaires de Rennes.
- Narcy-Combes, M.-F. (2018). « La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 190(2), p.183-193.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual matters.
- Neyrand, R. P. (2008). « Une catégorie de la langue française : La Transcendance ». *Synergies Monde*, 3, p.139-146. [Consultable en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Monde3/rp.pdf>]
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2008). *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga.
- Nugier, A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions ». *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4 [en ligne], p.8-14. Disponible sur : <https://www.psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/REPS4.pdf> (consulté le 23 août 2021).

O

- Oba, J. (2014). « Le développement du système moderne éducatif au Japon, Entre valeurs traditionnelles et modernisation du système ». *Revue internationale d'éducation de*

- Sèvres [En ligne], Colloque : Education in Asia in 2014: what global issues?. Disponible sur : <<http://ries.revues.org/3822>> (consulté le 23 août 2021).
- Oba, J. (2018). *L'organisation du système éducatif japonais*. Disponible sur : <https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme_educatif_japonais2017.pdf> (consulté le 15 janvier 2019).
- Ohki, M. (2012). « Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon ». In George, A., Derivry-Plard, M., Suzuki, E. et Yun-Roger, S., *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*, p.179-192. Éditions des archives contemporaines.
- Ohki, M., & Hori, S. (2017). « Les causes du manque de motivation chez les apprenants japonais de français ». *Revue japonaise de didactique du français*, 12(Issue 1-2), p.121-140. [Consultable en ligne : https://doi.org/10.24495/rjdf.12.1-2_121]
- Orsolini, L. et alii (2006). « Zone proximale de développement ». Schéma tiré de la formation des personnes-ressources régionales pour les professionnels des commissions scolaires. Disponible sur : <https://dane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/Differentiation/res/notion_zpd.pdf> (consulté le 23 août 2021).
- Oshima, M. (2008). « L'enseignement du français à l'extrême fin du Gouvernement Tokugawa (Tokugawa Bakufu) ». In Sabouret J.-F. et Sonoyama, D., *Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*, p.173-181. CNRS éditions.

P

- Panksepp, J., & Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New-York. W. W. Norton & Company.
- Pelissero, C. (2019). « Enaction : Principe et moyens dans le cadre du Français Langue Etrangère ». *Synergies Europe*, 14, p.159-174. [Consultable en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe14/pelissero.pdf>]
- Piccardo, E. (2007). « Humain, trop humain : Une approche pour esprits libres. De la nécessité d'une dimension humaniste dans l'enseignement des langues ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 19, p.21-49. [Consultable en ligne : https://www.researchgate.net/publication/267156896_Piccardo_E_2007_Humain_trop_humain_Une_approche_pour_esprits_libres_De_la_necessite_d'une_dimension_humaniste_dans_la_didactique_de_s_langues_Les_cahiers_de_l'ASDIFLE_19_21-49]

- Piolat, A., & Bannour, R. (2008). « Émotions et affects : Contribution de la psychologie cognitive ». In P. Nagy & D. Boquet (Dir.), *Le sujet des émotions au Moyen Âge*, p.53-84. Beauchesne. [Consultable en ligne : <https://centrepsyche-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/Piolat-Bannour-2008-Beauchesne.pdf>]
- Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Srivastava, S., Mendelsohn, G., & John, O. (2010). « OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité ; Introduction du Big Five Inventory Français ou BFI-Fr ». *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 168(7), p.481-486.
- Plastow, M. G., Ruiz, J.-C., & Chassaing, J.-L. (2009). « Les règles du jeu (Game) ». *La revue lacanienne*, 5(3), p.80-87. [Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-lacanienne-2009-3-page-80.htm>]
- Pratte, M., Ross, J., & Petitclerc, R. (2014). « Mieux comprendre le domaine des attitudes ». Rapport du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Gouvernement du Québec. Disponible sur : <<https://cdc.qc.ca/parea/article/788803-pratte-ross-petitclerc-mieux-comprendre-domaine-attitudes-garneau-limoilou-article-PAREA-2014.pdf>> (consulté le, 8 septembre 2018).
- Pungier, M.-F. (2019). « A propos de l'appropriation d'un objet de désir : des étudiants japonais et la langue française ». *Revue TDFLE* (actes n°1) [En ligne]. Disponible sur : <https://doi.org/10.34745/numerev_1338> (consulté le 23 août 2021).
- Puozzo, I. (2013). « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation* [En ligne], 33. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/edso/174>> (consulté le 23 août 2021).
- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, 3/2002, p.55-71. [Consultable en ligne : <https://www.aplv-langues-modernes.org/~ilash/spip.php?article844>]
- Puren, C. (2013). « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » (Chapitre 5 du cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures »). Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>> (consulté le 23 août 2021).
- Puren, C. (2016). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application

actuelles » [En ligne]. Disponible sur : <https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1578829234/module/12141863927/name/PUREN_2011j_Composantes_comp%C3%A9tence_culturelle_mod%C3%A8le.pdf> (consulté le 23 août 2021).

R

Rabecq-Maillard, M.-M. (1969). *Histoire des jeux éducatifs*. F. Nathan.

Rancillac, A. (2014). *AlicE 2630 : Expérience humaine*. Clonitech.

Raynal, S., & Ferguson, L. (2008). « L'intégration : du multiculturel à l'intraculturel ». *Humanisme et entreprise*, 287(2), p.77-95. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/hume.287.0077>]

Reeves, J. (2014). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck.

S

Sabouret, J. F. (1985). *L'empire du concours. Lycéens et enseignants au Japon*. Autrement.

Senzaki, S., Masuda, T., & Ishii, K. (2014). "When Is Perception Top-Down and When Is It Not? Culture, Narrative, and Attention". *Cognitive Science*, 38(7), p.1493-1506. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.1111/cogs.12118>]

Shaules, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Multilingual Matters.

Shaules, J. (2015). *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition, and Global Living*. Intercultural Press.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

Silva, H. (2019). « Jeu et didactique francophone des langues et des cultures (2008-2018) ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). *La recherche en didactique du FLE/S : vers une connaissance globale stratégique – Le français dans le monde – Recherches et applications*, 66, p.172-185.

Sonoyama, D. (2006). « Une politique volontariste des savoirs et des compétences basée sur l'évaluation. Le cas du Japon ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, p.47-55. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4000/ries.211>]

Sonoyama, D., & Gauthier, P.-L. (2010). « Japon : Dépenses d'éducation et inégalités sociales ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 54, p.18-20. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4000/ries.826>]

Sourisseau, J. (2003). *Bonjour/Konnichiwa, pour une meilleure communication entre Japonais*

et Français. L'Harmattan.

- Souyri, P. F. (2004). « Le rôle de la mer dans l'histoire japonaise ». In Sabouret, J-F. (Dir.). *Japon, peuple et civilisation*, p.86-89. La Découverte.
- Stevens, M.-A. (1978). « Les jeux des écoliers à l'époque de la Renaissance ». *Réseaux - Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique/Communication sociale et éducation*, 32-33-34, p. 53-59.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Newbury House Publishers.

T

- Tamura, Y. (2004). "Importance Of "Local" In A Centralized Educational System: A Blumerian Study Of School Uniform Changes In Japan". *Japanese Studies Review*, VIII, p.1-24. [Consultable en ligne : <https://asian.fiu.edu/projects-and-grants/japan-studies-review/journal-archive/volume-viii-2004/tamura-importance-of-local-in-a-centralized-educational-system.pdf>]
- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). « Les émotions : Une conception relationnelle ». *L'Année psychologique*, 114(3), p.501-535. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4074/S0003503314003042>]
- Tellier, M. (2014). « Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés ». *Discours*, 15 [en ligne]. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/discours.8917> (consulté le 23 août 2021).
- Teruhisa, H. (1993). *L'éducation au Japon*. CNRS.
- Theureau, J. (2010). « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'actions" ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), p.287-322. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>]
- Toniolo, A.-M. (2009). « Le comportement : entre perception et action, un concept à réhabiliter ». *L'Année psychologique*, 109(1), p.155-193. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4074/S0003503309001067>]
- Turpin Murata, H., & Pierrehumbert, B. (2015). « La parentalité dans une perspective interculturelle. Le concept d'*amae* ». *Enfance*, 3(3), p.393-407. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4074/S0013754515003109>]

V

- Vaidis, D. (2006). « Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude ». *Linx*, 54, p.103-111. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.507>]
- Varela, F. (1999) « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives ». *Revue Théorie, Littérature, Enseignement*, 17, p.7-21.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P., & Roberge, M. (2016). « La zone proximale de développement : Une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ? » *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), p.88-110. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.7202/1040664ar>]
- Victorri, B. (1995). « Modèles connexionnistes de la mémoire ». In Eustache, F., Lechevalier, B. & Viader, F. (Dir.), *La Mémoire – Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs*, p.371-387. De Boeck. [Consultable en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00138763>]
- Vygotsky, L. (1998). *Théorie des émotions. Études historico-psychologique*. L'Harmattan.

W

- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Éditions Gallimard.

Y

- Yatabe, K. (1994). « Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France ». *Mots. Les langages du politique*, 41(1), p.129-152. [Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3406/mots.1994.1928>]

Z

- Zimbardo, P. (2007). *The lucifer effect: Understanding How good people turn to evil*. Random House. [Consultable en ligne : [https://ia902908.us.archive.org/25/items/TheLuciferEffectUnderstandingHowGoodPeopleTurnEvilISBN9781400064113/The%20Lucifer%20Effect%20-%20Understanding%20How%20Good%20People%20Turn%20Evil%20\(ISBN-978-1-4000-6411-3\).pdf](https://ia902908.us.archive.org/25/items/TheLuciferEffectUnderstandingHowGoodPeopleTurnEvilISBN9781400064113/The%20Lucifer%20Effect%20-%20Understanding%20How%20Good%20People%20Turn%20Evil%20(ISBN-978-1-4000-6411-3).pdf)]

Sites internet consultés

Sites en français (et en japonais)

- Cahiers Pédagogiques. L'école japonaise, sans stéréotypes. Entretien avec Jean-François Sabouret dans les Cahiers Pédagogiques. Disponible sur : <<https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-ecole-japonaise-sans-stereotypes/>> (consulté le 24 juin 2021).
- CNTRL. Déception (définition). Disponible sur : <<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/d%C3%A9ception>> (consulté le 6 juillet 2021).
- Definitions-de-psychologie.com. Zone proximale de développement. Disponible sur : <<http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>> (consulté le 6 février 2021).
- CNRS Le journal. Edgar Morin ou l'éloge de la pensée complexe. Disponible sur : <<https://lejournal.cnrs.fr/articles/edgar-morin-ou-leloge-de-la-pensee-complexe>> (consulté le 23 mai 2021).
- Courrier International. Éducation. Au Japon, en finir avec des règles trop strictes sur l'apparence à l'école. Disponible sur : <<https://www.courrierinternational.com/article/education-au-japon-en-finir-avec-des-regles-trop-strictes-sur-lapparence-lecole>> (consulté le 30/08/2021).
- Dr. ELIANE EKRA, le blog. Motifs et motivations : quelles différences. Disponible sur : <<https://elianekra.blogspot.com/2011/04/motifs-et-motivations-quelle-difference.html>> (consulté le 7 septembre 2020).
- Encyclopædia Universalis. NERVEUX (SYSTÈME) Agencement des réseaux et circuits neuronaux. Disponible sur : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/nerveux-systeme-agencement-des-reseaux-et-circuits-neuronaux/>> (consulté le 15 juillet 2019).
- Éduscol. E-formation, e-learning – 5. Notion de modularité – Granularité, individualisation. Disponible sur : <<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/granularite-individualisation-1>> (consulté le 6 juillet 2019).
- Humanium. Le suicide des enfants : cause principale de décès chez les jeunes au Japon. Disponible sur : <<https://www.humanium.org/fr/le-suicide-des-enfants-cause-principale-de-deces-chez-les-jeunes-au-japon/>> (consulté le 25 mars 2021).
- Lexilogos. Dictionnaire Gaffiot latin-français ludus (p. 926). Disponible sur : <<https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=ludus>> (consulté le 15 avril 2021).
- Phillibert. Jeu de société Risk. Disponible sur : <<https://www.philibernet.com/fr/>>

hasbro/34128-risk-vf-5010993312306.html> (consulté le 15 avril 2021).

Topito. Top 35+ des meilleurs jeux de société pour 1 joueur, pour jouer solo. Disponible sur : <<https://www.topito.com/top-shopping-jeux-societe-solo>> (consulté le 24 juillet 2021).

Wikipédia. Méthode Hepburn. Disponible sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_Hepburn> (consulté le 05 juin 2021).

YouTube. Didactique des Langues vue par Christian Puren. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=UIBGs7xSsS0>> (consulté le 25 juillet 2021).

YouTube (IFProfs Brésil). « L'enseignement-apprentissage hybride en didactique scolaire des langues-cultures : quelques réflexions exploratoires », avec Christian Puren. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=l7bvg0O1nck>> (consulté le 23 août 2021)

Sites en anglais

EIKEN 英検 [Société japonaise pour les tests de compétences en anglais]. About Eiken. Disponible sur : <<https://www.eiken.or.jp/eiken/en/association/>> (consulté le 6 juillet 2020).

IELTS. About IELTS. Disponible sur : <<https://www.ielts.org/about-ielts/what-is-ielts>> (consulté le 6 juillet 2020.)

OECD. Education at a glance 2019, Japan. OECD. Disponible sur : <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_JPN.pdf> (consulté le 01/04/2021).

YouTube (World Rugby). Extended Highlights: Japan 28–21 Scotland - Rugby World Cup 2019. Disponible sur : <<https://www.youtube.com/watch?v=eZA0AnSdbBI>> (consulté le 16 mai 2021).

Sites bilingues (en japonais et en français)

APEF. À propos du DAPF. Disponible sur : <<http://apefdapf.org/dapf/presentation/proposfr>> (consulté le 6 juillet 2020).

Institut français du Japon – Tokyo. Cours de français. Disponible sur : <<https://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/>> (consulté le 19 juin 2021).

Institut français du Japon – Tokyo. Formation des enseignants. Disponible sur : <<https://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/dufle/>> (consulté le 18 janvier 2020).

Rencontres Pédagogiques du Kansai 関西フランス語教育研究会 Notre activité. Disponible sur : <<<http://rpkansai.com/activity/>>> (consulté le 18 janvier 2021).

Sites en japonais

- アテネ・フランセ (Athénée Français).各コース（語学講座）のご案内 [Présentation des programme (cours de langues) de l'Athénée Français]. Disponible sur : <<https://athenee.jp/course/>> (consulté le 3 juillet 2021).
- 公正取引委員会 (Japan Fair Trade Commission). 公立中学校における制服の取引実態に関する調査報告書 [Rapport sur le commerce des uniformes dans les collèges et lycées publics]. Disponible sur : <https://www.jftc.go.jp/soshiki/kyotsukoukai/kenkyukai/dk-kondan/kaisai_h29_files/209-3-2.pdf> (consulté 20 juin 2021).
- DOKKEN 独検. ドイツ語技能検定試験 Diplom Deutsch in Japan [examen de langue allemande au Japon]. Disponible sur : <<https://www.dokken.or.jp/>> (consulté le 6 juillet 2020).
- JALT Publications. MEXT's New Course of Study Guidelines to Rely on Active Learning. Disponible sur : <<https://jalt-publications.org/articles/24329-mext%E2%80%99s-new-course-study-guidelines-rely-active-learning>> (consulté le 19 juin 2021).
- MEXT [ministère de l'Education du Japon]. 国公立大学の授業料等の推移 [Évolution des frais d'inscription dans les universités nationales, publiques et privées au Japon]. Disponible sur : <https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_sigakujo-000003337_5.pdf> (consulté le 15 juin 2021).
- みんなの高校情報 [Informations pour tous sur les lycées]. 東京都 高校偏差値一覧2021年度版 [Valeurs de classement des lycées situés à Tokyo édition 2021]. (s. d.). Disponible sur : <<https://www.minkou.jp/hischool/exam/tokyo/deviation/>> (consulté le 20 juin 2021).
- NHK. 旅するためのフランス語 [Le français pour le voyage : émission d'apprentissage de la langue française sur la télévision publique japonaise]. Disponible sur : <<https://www.nhk.jp/p/french-tv/ts/MV87LV552W/>> (consulté le 19 juin 2021.)
- NHK. NHKゴガク、フランス語の番組案内 [Page des cours de français des chaînes de radio et de télévision de la télévision publique japonaise NHK]. Disponible sur : <<https://www2.nhk.or.jp/gogaku/french/>> (consulté le 19 juin 2021).
- NHK. ルーツは寺子屋？学校の掃除 [Le nettoyage des salles de classe au Japon remonte-t-il à l'époque des *terakoya* ?]. Disponible sur : <<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200929/k10012639261000.html>> (consulté le 19 juin 2021).

- Nikkei (Nihon Keizai Shimbun 日本経済新聞 [Journal de l'économie japonaise]). いじめ認知、最多の61万件 「重大事態」も最多に [Le nombre de cas reconnus de brimades (*ijime*) atteint le chiffre record de 610 000 – Le nombre d'« incidents graves » atteint aussi un record]. Disponible sur : <<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO65322810S0A021C2CC1000/>> (consulté le 20 juin 2021).
- PÉKA. PÉKAとは [À propos de Péka]. Disponible sur : <<http://peka-web.sakura.ne.jp/>> (consulté le 18 janvier 2021).
- Société Japonaise de Didactique du Français. 第3回フランス語教授法研究会：アトリエ担当者募集／3^e Journée pédagogique de la langue française : Appel à animation d'atelier. Disponible sur : <<https://sjdf.org/blog/2476>> (consulté le 18 janvier 2021).
- THE世界大学ランキング 日本版 [Edition japonaise du classement mondial des universités du Times Higher Education]. 総合ランキング [Classement général]. Disponible sur : <<https://japanuniversityrankings.jp/rankings/total-ranking/>> (consulté le 20 juin 2021).
- U-Tokyo Orientation Committee Welcome Website 2021 東大新歓2021 [Site 2021 du comité d'accueil pour les nouveaux étudiants de l'Université de Tokyo]. Disponible sur : <<https://www.a103.net/ori/2021/welcome/en>> (consulté le 20 juin 2021).
- Wikipédia. アラビア語検定 (site Internet de l'examen de langue arabe du Japon). Disponible sur : <<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%A2%E3%83%A9%E3%83%93%E3%82%A2%E8%AA%9E%E6%A4%9C%E5%AE%9A>> (consulté le 6 juillet 2021).
- YouTube (ANNnewsCH). 怒号と乱闘・・・安保関連法案、ついに委員会で可決 [Cris et mêlées... Le projet de loi relatif à la sécurité est finalement adopté en commission [17/09/2015]. Disponible sur : <<https://m.youtube.com/watch?v=8uVxit75ie0>> (consulté le 20 juin 2021.)

Index et tables

Index des auteurs

A

ADEN, J., 51, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 350
AGAËSSE, J., 9, 63, 66, 85, 107, 108, 109, 110, 111, 117, 118
AL HOORIE, A. H., 89
ALVARÈS, C. L., 23, 37
ARNOLD, J., 64, 65, 69, 70, 71, 80, 85
AVELINE, N., 19, 39

B

BADDELEY, A., 54, 55
BANNOUR, R., 58
BARDIN, L., 159, 296
BEACCO, J-C., 79, 80, 82
BELHADJ, M., 52
BELZUNG, C., 59
BEMPORAD, C., 52
BENOIT, J.-P., 38
BERTHOZ, A., 67, 85, 87
BETTLEHEIM, B., 107
BIVEN, L., 60, 111, 112, 113, 114, 355
BROUGERE, G., 107, 109, 110, 117
BUZNIC-BOURGEAQ, P., 107, 116, 117

C

CABU, 17, 30, 77
CALLOIS, R., 107
CARLO, C., 18
CASTELLOTTI, V., 43
CHABROL, H., 95
CHAMBERLAND, G., 107, 108
CHAPLIER et NACRY-COMBES J.-P., 82, 83
CHATEAUNEUF, M., 20
CREPELLE, A., 96

D

DAMASIO, A. R., 10, 12, 48, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 71, 72, 79, 85, 89, 106, 118, 128, 129
DE FRUYT, F., 94
DE GRANDMONT, N., 107, 117
DEKEYSER, E., 100, 101, 102, 103
DEL OLMO, C., 91, 160, 216, 269
DERVIN, F., 80, 82
DESVAGES-VASSELIN, V., 107, 115, 116, 117
DEWAELE, J-M., 71, 349
DISSON, A., 41
DOI, T., 31
DORE, C., 64, 65
DUCHESNE, C., 13

E

EKMAN, P., 71, 90, 91, 92, 128, 352
EKRA, E., 99

F

FANSTEN, M., 38
FERGUSON, L., 81
FISHER, G-N., 101, 102
FREUD, A., 31, 95
FRIESEN, W., 92, 128
FRIJDA, N. H., 68, 69, 91, 100
FURUSHIGE, N., 33

G

GALAN, C., 6, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 37, 38
GAUTHIER, P-L., 35, 37
GERMAIN, C., 66, 86
GOLDBERG, L. R., 93
GOLEMAN, D., 63
GRIVAUD, A., 28
GUEGUEN, N., 54, 55, 64, 106, 111

H

HALL, E. T., 17, 26, 28, 30, 33, 35, 74, 75, 78
HALL, M. R., 17, 26, 28, 30, 33, 35, 74, 75, 78

HANSENNE, M., 11
HAPEL, F., 71, 90, 91, 92, 128, 129, 159, 168, 174, 175, 196, 298, 302, 352
HENRIOT, J., 107
HILTON, H. E., 14
HORIUCHI, A., 39, 40
HOURST, B., 109, 110
HUIZINGA, J., 107

I

IMAI, M., 62
INOUE, S., 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38
ISHIKAWA, F., 39, 40, 41, 42

J

JEANNERET, E. B., 52
JOHN, O. P., 93, 94

K

KAHNEMAN, D., 112
KANERO, J., 62
KITAYAMA, S., 72, 76
KOISHI, A., 40
KOKICHI, S., 37
KOMATSU, S., 41
KONUMA, I., 28
KRASHEN, S., 64, 65, 66, 71, 85
KRAUTH-GRUBER, S., 10, 76

L

L'HÉNORET, A., 38
LACHAUX, J-P., 56
LAHIRE, B., 57, 79, 80, 356
LEDOUX, J., 54, 57, 61, 111
LEROY, P., 26, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 111
LEU, J., 63, 70, 72, 73, 86
LEUREBOURG, R., 13, 14
LHÔTE, J-M., 107
LIARDET, J-P., 109
LOUCHE, C., 99

LUBART, T., 65

M

MARC, E., 11

MASCIOTRA, D., 48, 51, 53, 62, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 115, 117, 175, 350

MASLOW, A., 98

MASUDA, T., 62, 72, 73

MESQUITA, B., 63, 70, 72, 73, 86

MICHELIK, F., 98

MILGRAM, S., 102

MIZUBAYASHI, A., 26, 27

MOREL, D., 62, 83, 87, 88, 89, 115, 175

MORIN, i, ii, iii, 9, 63, 335, 348, 350

N

NAITO, S., 26, 41, 42

NARCY-COMBES J-P et M-F., 11, 12, 13, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 66, 67, 80, 81,
82, 83, 84, 86, 87, 90, 117, 118, 125, 136, 287

NIEDENTHAL, P. M., 10, 32, 69, 72, 73, 76

O

OBA, J., 20, 21, 22, 23, 25, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42

OHKI, M., 44

P

PANKSEPP, J., 60, 111, 112, 113, 114, 344, 355

PELISSERO, C., 84

PICCARDO, E., 66

PIERREHUMBERT, B., 30, 31, 32, 35

PIOLAT, A., 58

PLAISANT, O., 93

PLASTOW, M. G., 113

PRATTE, M., 100

PROVOST, G., 107, 108

PUNGIER, M-F., 44

PUOZZO, I., 65

PUREN, C., 13, 70, 83, 116, 355

R

RANCILLAC, A., 56

RAYNAL, S., 81
RIC, F., 10, 76
RISTEA, P., 52
ROTH, W-M., 62, 83, 87, 88, 89, 115, 175

S

SABOURET, J-F., 35, 38
SENZAKI, S., 72
SHAULES, J., 72, 85, 86
SILVA, H., iv, 107, 109, 137, 150, 173, 175, 295
SONOYAMA, D., 35, 36, 37
SOURISSEAU, J., 17, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 74, 75, 76, 77,
78, 237

T

TAMURA, Y., 33
TCHERKASSOF, A., 68, 69, 91, 100
TELLIER, M., 159, 269
TERUHISA, H., 23, 28, 35, 36, 37, 38
THEUREAU, J., 130, 169, 171, 172, 173, 175, 294, 352
TONIOLO, A-M., 98
TOURNEBISE, J-C., 17, 30, 77
TURPIN MURATA, H., 30, 31, 32, 35

V

VAIDIS, D., 97
VARELA, F., 12, 49, 51, 53, 62, 63, 64, 83, 84, 85, 86, 90, 117, 175
VYGOTSKY, L., 49, 65, 66

W

WINNICOT, D. W., 107

Z

ZIMBARDO, P., 103

Index des notions

A

amabilité, 93, 208, 236, 248, 251, 261, 322, 327, 332, 338

amae, 30, 31, 32, 74, 76, 122, 311, 313, 327, 329, 330, 336, 338, 339, 340

C

CARE System, 112, 113, 114, 115, 118, 123, 223, 237, 246, 292, 310, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 339, 340, 342, 343, 345

complexité, 9, 10, 14, 52, 78, 79, 124, 301, 325, 348, 349, 350, 356

comportement transculturel, 81, 82, 83, 124, 141, 307, 338, 349, 350, 356

confiance en soi, 66, 115, 123, 135, 182, 223, 235, 243, 301, 312, 313, 314, 315, 317, 329, 336, 341, 342, 343, 344, 345, 349

conformisme, 101, 106, 209, 213, 223, 229, 233, 236, 238, 239, 247, 251, 259, 305, 308, 327, 332, 337, 338

confucianisme, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 32, 34, 43, 122, 310, 327, 337, 338

contraintes situationnelles, 101, 103, 104, 106, 222, 228, 231, 235, 236, 246, 251, 254

contrôle, 23, 68, 93, 95, 98, 112, 209, 214, 226, 229, 233, 234, 238, 245, 247, 251, 256, 259, 265, 274, 276, 277, 280, 284, 288, 292, 298, 301, 304, 305, 306, 312, 313, 314, 321, 322, 327, 328, 332, 341, 346, 347, 351, 352, 353

culpabilité systémique, 96, 208, 232, 237, 258, 270, 275, 290, 300, 307, 308, 314, 326, 327, 339, 341, 348

D

développement langagier, 9, 13, 46, 50, 51, 53, 56, 57, 68, 84, 85, 86, 90, 94, 95, 106, 126, 132, 175, 251, 287, 347

E

entretien d'autoconfrontation, 169, 170, 171, 172, 294, 325, 332, 335, 352, 354

estime de soi, 64, 65, 110, 314, 315, 322, 324, 347

extraversion, 93, 95, 210, 219, 223, 227, 228, 233, 238, 240, 242, 243, 248, 252, 254, 256, 261, 271, 272, 291, 297, 305, 311, 330, 331, 332, 337

F

fonctionnement translangagier, 81, 82, 141, 208, 221, 281, 285, 303, 313, 350

H

harmonie émotionnelle, 73, 78, 250, 259

I

influence sociale, 271, 282, 327, 337

K

kyōiku mama, 30, 35, 74, 103, 112

L

langue additionnelle, i, 6, 9, 10, 11, 14, 51, 70, 83, 87, 109, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 133, 142, 146, 147, 161, 205, 214, 222, 287, 347, 349, 350, 356

N

négativité, 93, 95, 96, 213, 214, 219, 240, 247, 254, 262, 329, 333, 343, 344, 345

O

ouverture, 20, 93, 95, 208, 213, 221, 225, 228, 229, 231, 235, 248, 252, 256, 271, 291, 297, 301, 305, 306, 310, 311, 315, 322, 327, 331, 332, 338

P

persuasion, 105, 106

PLAY System, 112, 113, 114, 115, 118, 123, 190, 243, 246, 263, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 340, 342, 344, 346, 347, 349, 350, 355

pluralité, i, 15, 78, 83, 124, 348, 349, 350

PNCA, 224

prise de risque, 111, 113, 114, 123, 151, 212, 246, 280, 290, 311, 312, 319, 329, 332, 344, 347, 349

R

relations transductives, 46, 48, 62, 63, 87, 353

ressources langagières, 51, 52, 118, 126, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 167, 168, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 226, 230, 233, 237, 240, 242, 248, 250, 257, 260, 264, 269, 273, 281, 284, 288, 289, 354

S

sécurité affective, 14, 65, 76, 80, 87, 99, 106, 111, 246, 249, 343

SEEKING System, 112, 113, 114, 115, 118, 123, 190, 212, 243, 246, 280, 290, 312, 329, 330, 331, 333, 344, 346, 347, 349

sentiment d'efficacité personnelle (SEP), 6, 64, 65, 66, 333, 336, 341, 345, 346, 347

soumission, 26, 101, 102, 103, 106, 223, 227, 331

spontanéité, 43, 125, 214, 336, 341, 345, 347

T

théorie de l'esprit, 64, 67, 75, 85, 87, 94, 132, 251, 344, 345

Tables des illustrations, des tableaux et des figures

Illustration 1 : Caricature de Cabu sur mère et éducation (Cabu et Tournebise, 1993, p. 133)	30
Illustration 2 : Exemple de dessin utilisé dans l'étude de Masuda <i>et al.</i> (2008, p. 369)	73
Illustration 3 : Caricature de Cabu (Cabu et Tournebise, 1993, p. 31-32)	77
Illustration 4 : photo de la salle à l'UT	144
Illustration 5 : Salle 213 après les aménagements	144
Illustration 6 : Jeux <i>Concept</i> et <i>Time's up</i>	149
Illustration 7 : Fiche explicative utilisée pour les parties de <i>Concept</i>	152
Illustration 8 : Exemple d'explications de mots du jeu <i>Concept</i>	154
Tableau 1 : système de transcription du japonais	6
Tableau 2 : Récapitulatif sur la langue, le langage, le discours et la parole	47
Tableau 3 : Type, expression et manifestation de certaines émotions (Hapel, 2012, p. 150)	91
Tableau 4 : Détails du dispositif d'enseignement-apprentissage de français intensif	132
Tableau 5 : Profil identitaire de M	134
Tableau 6 : Profil identitaire de O1	135
Tableau 7 : Profil identitaire de O2	136
Tableau 8 : Fiche du jeu <i>Dobble</i>	138
Tableau 9 : Fiche du jeu <i>Sandwich</i>	138
Tableau 10 : Tableau modèle pour le relevé des données	140
Tableau 11 : groupes de jeu	143
Tableau 12 : Déroulement des séances	143
Tableau 13 : Profil identitaire de N	146
Tableau 14 : Profil identitaire de J	148
Tableau 15 : Fiche du jeu <i>Concept</i>	152
Tableau 16 : Tours de jeu	156
Tableau 17 : Grains de contenu détaillés	156
Tableau 18 : Modèle du tableau de classement des données	158
Tableau 19 : Modèle de tableau pour classer les occurrences par thème	163
Tableau 20 : Profil identitaire des partenaires d'Angers	164
Tableau 21 : Profil identitaire des partenaires de Paris	165
Tableau 22 : Étudiants présents lors de chaque séance	165
Tableau 23 : exemple de tableau réalisé pour reprendre et classer toutes les interventions des	

étudiants.	167
Tableau 24 : Tableau individuel pour le classement des données	168
Tableau 25 : Nombre de questionnaires distribués et rendus	176
Tableau 26 : Questions fermées	177
Tableau 27 : Éléments les plus et les moins appréciés	179
Tableau 28 : Mots et expressions utilisés	180
Tableau 29 : facteurs ayant aidé ou gêné les étudiants	182
Tableau 30 : Améliorations à apporter par l'enseignant	183
Tableau 31 : Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser ?	184
Tableau 32 : Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité	185
Tableau 33 : Influence de l'humeur, des émotions ou des sentiments de l'enseignant	186
Tableau 34 : Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur et ses émotions ou sentiments	187
Tableau 35 : Questions fermées	189
Tableau 36 : Éléments les plus et les moins appréciés	190
Tableau 37 : Mots et expressions utilisés pour exprimer leur sentiment sur l'activité	191
Tableau 38 : Facteurs qui ont aidé ou gêné les étudiants	191
Tableau 39 : Améliorations à apporter par l'enseignant	192
Tableau 40 : Pourquoi utiliser plus de jeux ou ne pas en utiliser	193
Tableau 41 : Thèmes de discussion entre camarades pendant l'activité	193
Tableau 42 : Influence de l'humeur, des émotions ou sentiments de l'enseignant	194
Tableau 43 : Moyens utilisés par l'enseignant pour exprimer son humeur, ses émotions ou sentiments	194
Tableau 44 : Relevé des émotions apparentes	197
Tableau 45 : Langues utilisées (en nombre d'interventions)	200
Tableau 46 : Détails sur le déroulement de la séance de test	202
Tableau 47 : Données individuelles	205
Tableau 48 : Tableau servant au relevé individuel des données	207
Tableau 49 : Données de O2	207
Tableau 50 : Données de J	208
Tableau 51 : Données de O1	210
Tableau 52 : Données de N	211
Tableau 53 : Données de M	212

Tableau 54 : Équipes japonaises pendant le jeu <i>Concept</i>	216
Tableau 55 : Expression des émotions pour la séance 1 avec le jeu <i>Concept</i>	217
Tableau 56 : Expression des émotions pour la séance 2 avec le jeu <i>Concept</i>	218
Tableau 57 : Interventions de O2	224
Tableau 58 : Interventions de J	225
Tableau 59 : Interventions de O1 (Angers)	226
Tableau 60 : Interventions de O1 (Paris)	227
Tableau 61 : Interventions de N	228
Tableau 62 : Interventions de M	229
Tableau 63 : Différences entre étudiants	230
Tableau 64 : Utilisation du japonais chez M	234
Tableau 65 : Interventions totales de O1 par séance	234
Tableau 66 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	236
Tableau 67 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	238
Tableau 68 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	239
Tableau 69 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	241
Tableau 70 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	242
Tableau 71 : Émotions observées lors des deux séances de <i>Concept</i> (Joie/surprise/déception-frustration)	244
Tableau 72 : Relation interventions-émotions chez O1	255
Tableau 73 : Relations interventions-émotions chez N	256
Tableau 74 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)	257
Tableau 75 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)	258
Tableau 76 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)	260
Tableau 77 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de	

gestes effectués en même temps que des émotions)	261
Tableau 78 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)	262
Tableau 79 : Gestes effectués lors des deux parties de <i>Concept</i> (entre parenthèses le nombre de gestes effectués en même temps que des émotions)	264
Tableau 80 Gestes des étudiants angevins	270
Tableau 81 gestes des étudiants parisiens	270
Tableau 82 : PNCA de O2 lors des parties de <i>Concept</i>	273
Tableau 83 : Détails des PNCA de O2	274
Tableau 84 : PNCA de J lors des parties de <i>Concept</i>	275
Tableau 85 : Détails des PNCA de J	277
Tableau 86 : PNCA de O1 (Angers) lors des parties de <i>Concept</i>	278
Tableau 87 : Détails des PNCA de O1 (Angers)	279
Tableau 88 : PNCA de O1 (Paris) lors des parties de <i>Concept</i>	280
Tableau 89 : Détails des PNCA de O1 (Paris)	281
Tableau 90 : PNCA de N lors des parties de <i>Concept</i>	282
Tableau 91 : Détails des PNCA de N	283
Tableau 92 : PNCA de M lors des parties de <i>Concept</i>	283
Tableau 93 : Détails des PNCA de M	285
Tableau 94 : Récapitulatif des PNCA produites	287
Tableau 95 : Émotions observées chez les étudiants	292
Tableau 96 : Évolution des données (interventions, émotions, gestes)	293
Tableau 97 : Codes pour la transcription des entretiens d'autoconfrontation	296
Tableau 98 : Modèle du tableau pour le classement des données	296
Tableau 99 : Informations générales des entretiens	297
Tableau 100 : Variété de l'intensité dans les interventions des étudiants	298
Tableau 101 : Classement des intensités des interventions en fonction de leur longueur de texte	300
Tableau 102 : Nombre d'occurrences pour les thèmes abordés par les étudiants	303
Tableau 103 : Nombre d'occurrences en fonction des thèmes principaux retenus	304
Tableau 104 : Différence entre valorisation et dévalorisation	317
Tableau 105 : Moments forts pendant les entretiens	320
Tableau 106 : Relevé des émotions par thèmes principaux abordés	323

Tableau 107 : Relevé des émotions pour le thème estime de soi et ressenti	324
Tableau 108 : Récapitulatif O2	326
Tableau 109 : Récapitulatif J	327
Tableau 110 : Récapitulatif O1	329
Tableau 111 : Récapitulatif N	330
Tableau 112 : Récapitulatif M	331
Tableau 113 : Récapitulatif des données des séances de l'automne 2018	333
Figure 1 : Rescrit impérial sur l'Éducation (1890) (Oba, 2018, p. 3)	22
Figure 2 : Échelle du modèle OCEAN proposée par Leroy (2020)	97
Figure 3 : Les 5 composantes de l'influence sociale (document proposé par Leroy, 2020)	101
Figure 4 : Lignes proposées dans l'expérience de Asch (Fisher, 2015)	101
Figure 5 : Éléments pouvant convaincre un individu d'agir autrement (document proposé par Leroy, 2020)	105
Figure 6 : Le jeu, des pratiques sociales de références ? (Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq, 2012)	116
Figure 7 : Gestes réalisés et émotions observées pendant les gestes	199
Figure 8 : Nombre d'interventions par séance	230
Figure 9 : Types d'interventions (Angers)	232
Figure 10 : Types d'interventions (Paris)	232
Figure 11 : Nombre et type d'émotions exprimées par les étudiants du groupe Angers	245
Figure 12 : Nombre et type d'émotions exprimées par les étudiants du groupe Paris	245
Figure 13 : Classement des émotions par catégorie (Angers)	249
Figure 14 : Classement des émotions par catégorie (Paris)	249
Figure 15 : Nombre d'émotions dans les échanges avec les partenaires d'Angers	253
Figure 16 : Nombre d'émotions dans les échanges avec les partenaires de Paris	253
Figure 17 : Ensemble du nombre de gestes réalisés et des émotions les accompagnant (Angers)	265
Figure 18 : Ensemble du nombre de gestes réalisés et des émotions les accompagnant (Paris)	266
Figure 19 : Nombre de gestes répartis en fonction des interventions liées aux ressources réemployées, à celles en japonais et aux autres interventions	267
Figure 20 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O2	274

Figure 21 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de J	276
Figure 22 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O1 (Angers)	278
Figure 23 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de O1 (Paris)	280
Figure 24 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de N	282
Figure 25 : Rapport PNCA total et PNCA ressources de M	284
Figure 26 : Nombre de PNCA produites par apprenant et par séance	286
Figure 27 : PNCA du groupe d'Angers selon le type d'interventions	288
Figure 28 : PNCA du groupe de Paris selon le type d'interventions	289

Table des matières

Résumés	i
Remerciements.....	iv
Sommaire	1
Liste des principales abréviations.....	6
Caractéristiques du système de transcription du japonais	6
Introduction générale.....	8
Un positionnement épistémologique et transdisciplinaire complexe	9
Une recherche-intervention	13
Première partie : le contexte japonais.....	16
Introduction	17
1. Géographie : l'insularité japonaise.....	19
2. Éléments historiques concernant le système éducatif au Japon	20
2.1. La réforme de l'éducation durant la période Meiji.....	20
2.2. L'éducation depuis 1945.....	23
3. La société japonaise actuelle	24
3.1. L'héritage du confucianisme.....	24
3.2. Hiérarchie, groupe, famille, <i>amae</i> et <i>Wa</i> : verticalité et catégorisation des relations au Japon...	26
4. Le système éducatif japonais actuel	33
4.1. Caractéristiques du système éducatif actuel.....	33
4.2. Un système compétitif et inégal qui conduit à des dérives	35
5. Les langues au Japon.....	39
5.1. Situation de l'enseignement des langues additionnelles au Japon	39
5.2. Situation de l'enseignement du français au Japon.....	40
Conclusion de la première partie.....	43
Deuxième partie : cadre théorique.....	45
Introduction	46
1. Langue, langage et relations transductives.....	46
1.1. Langue et langage	46
1.2. Les relations transductives	48

1.3.	L'émergence de la langue additionnelle.....	51
1.4.	PNCA et PCA	52
2.	Cognition et développement langagier.....	53
2.1.	Les avancées en neurosciences : recherches sur le développement du cerveau.....	53
2.2.	Cognition et langage	56
3.	Émotions, cognition et culture(s)	58
3.1.	Émotions, sentiments, affect et humeur	58
3.2.	Les liens entre émotions et cognition.....	60
3.3.	Émotions et médiation dans un dispositif d'enseignement-apprentissage	70
3.4.	Les Japonais et les émotions	71
4.	L'apprenant, un individu pluriel.....	79
4.1.	De la complexité des individus	79
4.2.	Plurilinguisme et pluriculturalité.....	80
4.3.	Fonctionnement translangagier et comportement transculturel	81
5.	L'énaction	83
5.1.	La cognition incarnée : l'énaction.....	83
5.2.	Énaction, émotions et environnement	84
5.3.	Une perspective énative de l'enseignement-apprentissage.....	86
6.	Observation et analyse des émotions et du comportement.....	90
6.1.	Classification et expression des émotions.....	90
6.2.	Du modèle OCEAN pour analyser le comportement des apprenants	92
7.	Jeux, énaction et émotions : quels liens dans l'enseignement-apprentissage des langues ?.....	107
7.1.	Définitions du jeu et du jeu de société	107
7.2.	Jeu et enseignement-apprentissage	108
7.3.	Les <i>basic affective systems</i>	111
7.4.	Jeu et énaction : l'émergence du langage par le jeu	115
	Conclusion de la seconde partie	118
	Troisième partie : méthodologie, observation et analyse des sessions de jeu et des entretiens individuels	120
	Introduction.....	121

1.	Formulation de la problématique et des hypothèses de recherche	121
2.	Présentation générale de la méthodologie	126
2.1.	Description générale du public et du déroulement du projet.....	126
2.2.	Objectifs des séquences de jeu et des entretiens	127
2.3.	Organisation des séances de jeu du printemps 2018	131
2.4.	Organisation des séquences de jeu en vidéoconférence du semestre d'automne 2018 avec Angers et Paris	142
2.5.	Séance de découverte du jeu sans vidéoconférence	155
2.6.	Séances avec les partenaires français	163
2.7.	Les entretiens d'autoconfrontation	169
3.	Analyse des données des séquences de jeu	176
3.1.	Observation et analyse des sessions de jeu sélectionnés au printemps	176
3.2.	Observation et analyse de la séance de test du semestre de l'automne 2018	201
3.3.	Séances de confrontation en vidéoconférence avec les partenaires français.....	215
4.	Analyse des entretiens d'autoconfrontation	294
4.1.	Déroulement des entretiens d'autoconfrontation	294
4.2.	Analyses des entretiens individuels.....	295
5.	Récapitulatifs individuels	326
5.1.	O2.....	326
5.2.	J.....	327
5.3.	O1.....	329
5.4.	N.....	330
5.5.	M.....	331
5.6.	Tableau synthétique	332
Quatrième partie : Discussion et perspectives de recherches		334
Introduction		335
1.	Rappel	335
2.	Discussion de l'hypothèse.....	336
3.	T1 : Mesure du dépassement du contexte éducatif japonais chez les étudiants et influence qu'ont pu avoir leurs émotions	337

3.1.	L'influence de l'environnement social japonais	337
3.2.	Un vécu qui aide à dépasser le cadre éducatif et certaines normes sociales	338
3.3.	L'influence variable de l' <i>amae</i> et du groupe	338
3.4.	Le dépassement du contexte éducatif avec les jeux	340
3.5.	Bilan pour le thème 1 : la variabilité des comportements	341
4.	T2 : Évolution, d'un point de vue émotionnel, du degré de spontanéité des étudiants dans leur prise de parole.....	341
4.1.	Se sentir en confiance pour prendre la parole	342
4.2.	L'influence des environnements de jeu sur les étudiants	343
4.3.	SEP et PNCA	345
4.4.	Bilan du thème 2 : une confiance plus élevée dans les environnements de jeu	347
5.	Validation ou non de l'hypothèse.....	348
6.	Bilan.....	349
6.1.	De l'importance d'un environnement bienveillant favorisant les interactions.....	349
6.2.	Énaction et pluralité des individus	349
6.3.	Une recherche inscrite dans la complexité d'Edgar Morin	350
6.4.	L'enseignant, un médiateur.....	350
7.	Limites de la recherche	351
8.	Aspects méthodologiques.....	352
9.	Perspectives.....	354
	Bibliographie.....	357
	Sites internet consultés	374
	Sites en français (et en japonais).....	374
	Sites en anglais	375
	Sites bilingues (en japonais et en français).....	375
	Sites en japonais	376
	Index et tables.....	378
	Index des auteurs.....	378
	Index des notions.....	383
	Tables des illustrations, des tableaux et des figures	386

Table des matières.....	392
-------------------------	-----