



HAL
open science

Importance de la culture dans l'enseignement du lexique des émotions auprès d'étudiants mongols

Bitá Pourmoezzi, Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Bitá Pourmoezzi, Cristelle Cavalla. Importance de la culture dans l'enseignement du lexique des émotions auprès d'étudiants mongols. Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, 2019, Emo-langages, 35. hal-02188592

HAL Id: hal-02188592

<https://hal.science/hal-02188592>

Submitted on 28 Nov 2020

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.

Retour d'une expérimentation : importance de la culture dans le lexique des émotions

Introduction

Des travaux récents en sémantique, comme dans d'autres disciplines, soulignent les spécificités du lexique des émotions et des sentiments (cf. Grossmann & Tutin, 2005). Les travaux de Clore et al. (1987) montrent ainsi, pour l'anglais, la difficulté qu'il y a à déterminer si un mot fait effectivement référence à une émotion. Il s'agit d'un champ lexical vaste et aux frontières floues : si l'on peut y inclure sans trop de discussion les expressions métaphoriques qui décrivent des affects sans utiliser spécifiquement les termes désignant les émotions (e.g. « sueurs froides »), que faut-il faire des expressions qui mettent en place une ambiance (e.g. « château hanté ») ?

Cependant, la fréquence de ce champ lexical le rend important dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il s'agit donc ici de mener une réflexion sur l'enseignement de ce lexique à des apprenants de français langue étrangère (désormais FLE) et de proposer des pistes pour pallier aux difficultés particulières que cet enseignement soulève. En effet, les travaux de Wierzbicka (e.g. 1986, 1993, 1996) ont largement montré que les concepts auxquels réfèrent les différents mots désignant une émotion ou un sentiment dans une langue donnée n'ont pas forcément d'équivalent exact dans une autre langue, et qu'au contraire une très large variabilité dans les répertoires de lexique émotionnel pouvait être observée. Cette influence de la culture sur les émotions est soulignée par ailleurs, dans un tout autre domaine, par Scherer & Walcott (1994) et Scherer & Brosch (2009), qui montrent que la culture induit chez les individus des biais les rendant plus ou moins exposés à ressentir et/ou à exprimer certaines émotions. Certaines manifestations affectives seront ainsi plus fréquemment ou plus ouvertement observées dans une culture particulière que dans une autre (cf. Wierzbicka, 1998).

Ainsi, la description des manifestations émotionnelles chez un personnage est l'objet de quantité d'expressions imagées qui sont des clichés construits par les langues (Iordanskaja, 1986) et qui diffèrent d'une langue à l'autre. Ces clichés peuvent décrire tant les manifestations physiologiques résultant d'une émotion (rougeur du visage, palpitations) que les manifestations socialement conditionnées pour exprimer une émotion donnée (lever les bras au ciel) (ibid.). Dans l'esprit des travaux de Mel'čuk, de telles expressions ont été décrites comme autant de fonctions lexicales permettant d'exprimer les états émotionnels des personnages. On citera ainsi les travaux de Iordanskaja (1986), Iordanskaja & Mel'čuk (1997), Goossens (2005), Tutin et al. (2006). Ces travaux permettent, au-delà du recueil et du classement de ces expressions, d'analyser dans le détail leurs variations sémantiques et constituent un outil puissant pour l'enseignement.

Notre problématique se situe donc dans la lignée de ces travaux : il s'agit d'enseigner le vocabulaire (au sens large) des sentiments à un public d'apprenants de FLE (cf. Cavalla, 2006). Notre défi ici consiste à mener cet enseignement à l'étranger avec des étudiants qui ne sont pas au contact de la culture française hors des cours, ce qui est le privilège d'un enseignement en immersion.

Les hypothèses qui guident ce travail sont de deux ordres : (1) l'enseignement de ce lexique pourrait aider à mieux rédiger des textes de fiction dans lesquels les personnages éprouvent des sentiments, (2) Pour exprimer la variété, la subtilité et l'intensité des émotions ressenties, il faut avoir accès à un vocabulaire imagé basé sur des formules semi figées, des collocations ou des constructions métaphoriques et qui permettent l'installation d'une ambiance (voir Boch & Cavalla, 2005 ; Berdal-Masuy, 2016 ; Cavalla, 2015). Les objectifs pédagogiques des séquences visent donc : (1) l'acquisition des expressions de sentiments ; (2) la distinction de différents éléments d'ambiance des expressions de sentiments (« fantôme », « avoir la chair de poule ») ; (3) l'amélioration de la mise en texte des sentiments.

Les expressions de sentiments qui seront abordées dans ce travail sont de trois types :

- 1- les lexies des sentiments : « inquiétude, angoisse »
- 2- les collocations : « être submergée de joie. » (Tutin et al., 2006)
- 3- les expressions figées : « il a la gorge nouée » (Cavalla et al., 2005)

L'analyse proposée par Grossmann et al. (2006) de ces trois catégories d'expressions au travers de corpus littéraires sert de support dans le présent travail en vue de la création de scénarios pour l'enseignement de ce lexique.

Nous nous attacherons à décrire la méthodologie mise en place pour l'enseignement de ces trois types d'éléments et à en proposer une évaluation au regard des spécificités sémantiques associées aux expressions étudiées. Il n'est pas question ici de réaliser un enseignement exhaustif de toutes ces expressions – nous nous concentrerons donc sur les expressions de la peur et de la tristesse.

Expérimentation pédagogique

Cet enseignement du lexique des sentiments a été mené auprès d'adultes, en Mongolie. Deux classes ont été choisies pour cette expérimentation : un groupe d'étudiants de niveau B1 pour la séquence sur la tristesse et un groupe d'étudiants de niveau A2 pour la séquence sur la peur (niveaux du CECRL). Les cours avaient lieu dans un contexte linguistique et culturel homogène, les étudiants ayant tous la langue mongole en L1.

Contenus & supports d'enseignement

Les séquences sont principalement basées sur l'ouvrage d'enseignement du vocabulaire des émotions-sentiments de Cavalla & Crozier (2005). Le but de ces cours était, comme celui de cet ouvrage, d'améliorer chez les apprenants l'usage du vocabulaire des émotions - sentiments pour la description des émotions des personnages, lors de tâches écrites. La liste du vocabulaire spécifique introduit par la méthode est résumée dans le tableau 1. En plus de l'utilisation de cet ouvrage, des documents supplémentaires ont été utilisés. Il s'agissait de trois courts métrages d'animation extraits d'un DVD du CAVILAM : « une histoire vertébrale » (Clapin, 1993), « Signe de vie » (Demuynck, 2004) et « A quoi ça sert l'amour » (Clichy, 2003) ; quelques activités supplémentaires à celles proposées par l'ouvrage de référence ont aussi été réalisées (cf. infra).

L'ensemble du vocabulaire introduit par l'ouvrage de référence pour chacun des deux thèmes considérés a été présenté aux apprenants pendant la séquence, sans effectuer de sélection a priori. Cela a permis d'une part une observation fine des difficultés spécifiques soulevées par les différentes catégories de lexique, et d'autre part de fournir aux apprenants un lexique varié et détaillé, afin qu'ils aient la possibilité de le sélectionner au mieux de leurs compétences lors de la production finale.

Séquence d'enseignement consacrée à la tristesse

Nous avons introduit un ensemble de vocabulaire sur l'amour et la tristesse à partir d'un support audiovisuel, afin de mettre les apprenants dans l'ambiance du sentiment. Dans cette optique, un document vidéo a été présenté aux apprenants en début de séquence (Clichy, 2003). Ce document a permis une première sensibilisation des apprenants à ce sentiment, ainsi qu'un rappel de leur connaissance préalable du lexique qui lui est lié. Les apprenants étaient donc en confiance pour la tâche d'évaluation initiale. La séquence pédagogique débute par la rédaction d'un texte à partir d'un court-métrage sans parole et se termine par une production finale sur un autre court-métrage abordant le même sentiment. La production initiale permet d'évaluer la connaissance lexicale et le savoir de mise en texte des apprenants. La suite de la séquence sur la tristesse s'est déroulée selon la progression proposée par l'ouvrage de Cavalla & Crozier (2005). Le temps consacré à ce thème correspond à 8 heures de cours, plus les 2 heures de production écrite finale. Toutes les activités de l'ouvrage ont été réalisées en cours (sauf l'activité 118 liée au concept de joie). Des activités supplémentaires présentant les variations d'intensité et de durée de la tristesse dans ces expressions ont été proposées car les apprenants avaient du mal à maîtriser ces subtilités. Par exemple, les apprenants sont invités à réutiliser les expressions à l'oral, à classer les expressions de chaque sentiment selon leur degré d'intensité puis à trouver une situation correspondant à

l'expression choisie. Une comparaison des expressions françaises avec celles de leur langue a permis un travail sur les représentations culturelles de ces sentiments et d'en observer les similitudes comme les différences. Ces exercices permettent de mieux comprendre les nuances d'intensité du sentiment en contexte.

Pour la production finale, un court métrage muet (Demuynck, 2004) mettant en scène une femme brisée par la perte de son mari a été projeté aux apprenants, qui devaient ensuite en décrire l'histoire. La tâche de cette production finale est similaire à la tâche initiale : il s'agit dans les deux cas de décrire une histoire qu'ils viennent de visionner, histoire évoquant clairement des sentiments tristes.

Le tableau (1) présente une comparaison entre le nombre d'entrées des noms d'émotions dans l'ouvrage Emotions-Sentiments (Cavalla et Crozier, 2005) et le nombre d'entrées moyenne par apprenants de ces mêmes noms. Les lignes « min / max » indiquent le nombre minimum et maximum d'entrée pour un apprenant. Il s'agit du vocabulaire des émotions ainsi que des éléments d'ambiance, respectivement pour la peur et pour la tristesse.

		Peur	Tristesse
Ouvrage Cavalla & Crozier		29	29
Vocabulaire	nb. d'entrées ES	30	29
	nb. moyen / ap.	5,8	6,7
	min / max	2 / 10	1 / 10
Éléments d'ambiance	nb. d'entrées ES	33	25
	nb. moyen / ap.	5	5,6
	min / max	1 / 13	2 / 8

Tableau (1) : comparaison des entrées lexicales entre un ouvrage et les productions des apprenants

Séquence d'enseignement consacrée à la peur

La séquence sur la peur a suivi intégralement la progression proposée par l'ouvrage de Cavalla & Crozier (2005). L'ambiance est installée par la diffusion d'un enregistrement sonore comportant des bruits de vent, des cris, etc., tiré du CD de l'ouvrage. Ces sons ont unanimement évoqué le sentiment de peur chez les apprenants. Les apprenants ont été dispensés de la production écrite initiale en raison de leur niveau (A2). La séquence a duré 8 heures, plus les deux heures consacrées à la production écrite finale.

Le vocabulaire de la peur, et en particulier les expressions d'angoisse et d'inquiétude, présente des variations sémantiques subtiles. Leur enseignement est donc délicat et leur utilisation pertinente par les apprenant aussi. Durant cette séquence, les apprenants ont donc montré une plus grande aisance pour manier des métaphores basées sur des manifestations physiologiques (trembler de peur, etc.) que des lexies sémantiquement complexes (terreur, angoisse, frayeur). Dans certains cas simples, des activités de mémorisation du vocabulaire (restitution orale d'expressions apprises en cours lors de tours de table ; séances de mime d'expressions que l'assistance doit deviner, etc.) ont été réalisées, afin d'aider les étudiants à mieux le fixer.

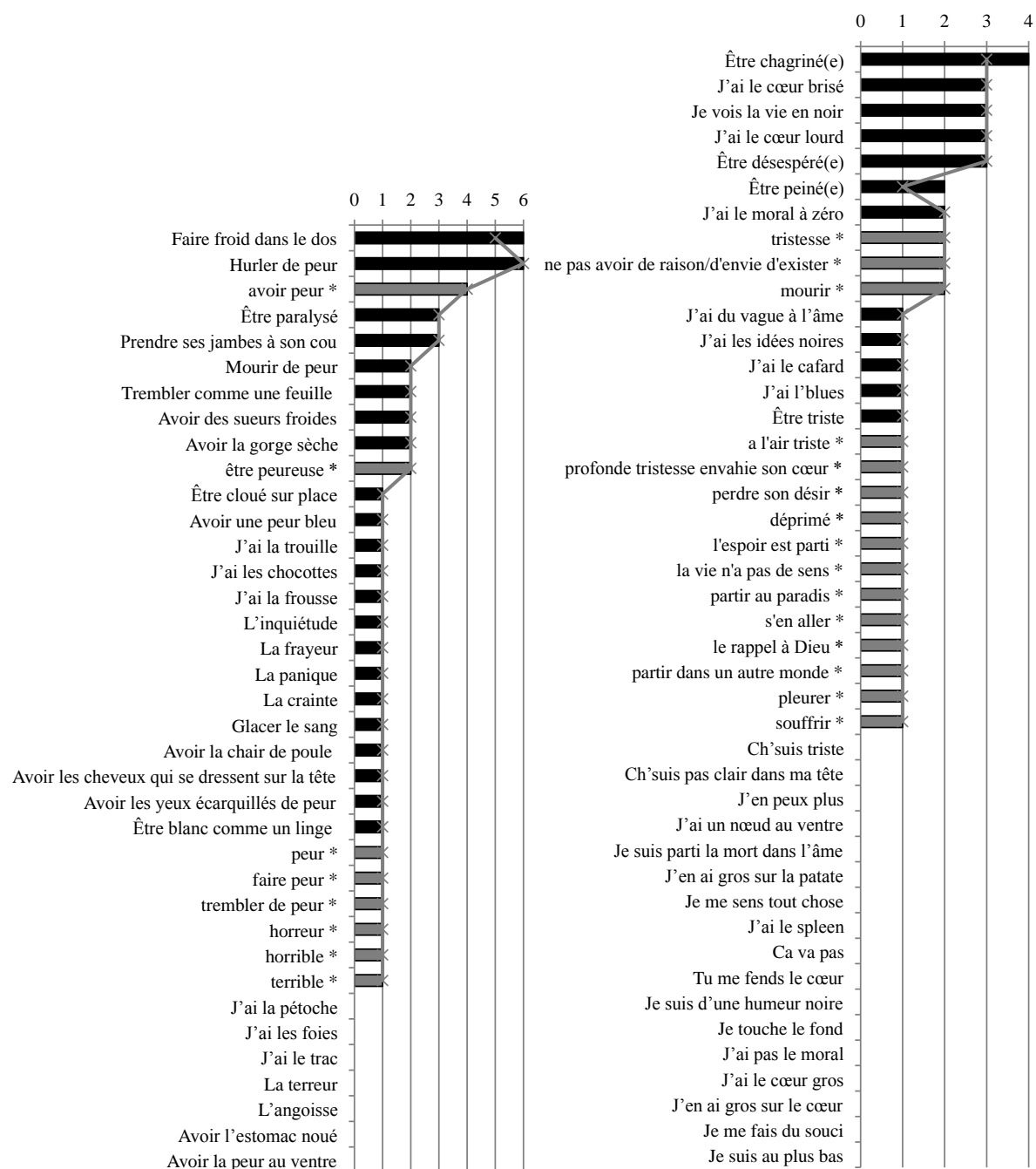


Figure (1) : Vocabulaire de la peur (à gauche) et de la tristesse (à droite) utilisé dans les productions finales des apprenants.

Dans la figure (1), les entrées sont classées par ordre décroissant d'utilisation par les apprenants. Les entrées supplémentaires introduites par les apprenants sont repérées par un astérisque et correspondent aux barres grises. Les entrées associées à une fréquence nulle ont été vues en cours mais ne sont pas utilisées dans les productions. Les barres indiquent le nombre total d'utilisations de chaque entrée lexicale, tandis que le trait grisé indique le nombre d'apprenants différents qui ont utilisé une entrée donnée.

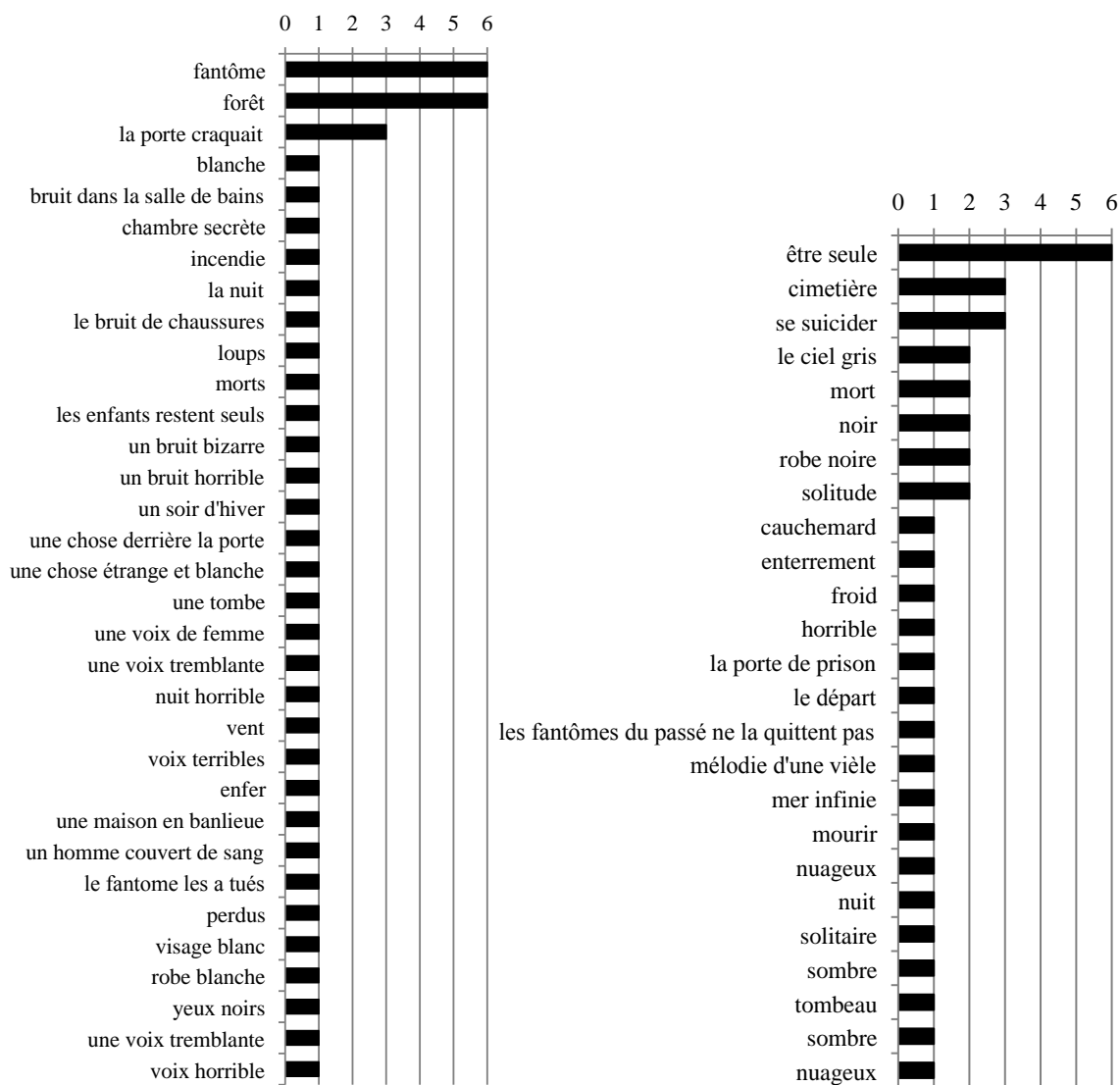


Figure (2) : Expressions d’ambiance utilisées lors des productions finales

Cette figure (2) contient le vocabulaire de la séquence sur la peur (à gauche) et sur la tristesse (à droite) dans les productions finales des apprenants. Les barres indiquent le nombre d’utilisation de chaque entrée.

La production finale est basée sur l’exercice de clôture de la séquence pédagogique proposé par l’ouvrage de Cavalla & Crozier (2005). Il s’agit d’écrire une histoire « qui fait peur », en décrivant le cadre et le ressenti du personnage, grâce au lexique vu en cours.

Analyse des productions des apprenants :

Une analyse quantitative des productions des apprenants à la fin des séquences pédagogiques permet de valider leurs acquis (cf. Boch & Cavalla, 2005). Cette analyse est résumée par les schémas des figures 1 et 2 et par le tableau 1 qui en fait la synthèse.

Ces comptages montrent une meilleure maîtrise du vocabulaire enseigné dans le cas de la peur : la plupart (76 %) des entrées vues en cours ont été réutilisées et les éléments d’ambiance sont nombreux et variés. Par contre dans le cas de la tristesse, plus de la moitié (59 %) des entrées vues en cours n’ont pas été utilisées. D’autres ont été employées, mais montrent moins de précision et de variabilité. Par ailleurs, les éléments d’ambiance sont eux aussi moins nombreux (33 contre 25).

Une analyse qualitative confirme ces résultats : on observe des difficultés plus importantes à produire des textes exprimant de manière efficace le sentiment étudié quand il s’agit de la tristesse, comparée à la peur. Les textes de la séquence « tristesse » sont clairement moins évocateurs que ceux de la séquence « peur ». Même s’ils emploient une quantité globalement comparable de vocabulaire dédié, le nombre moins important d’éléments d’ambiance, ainsi

que l'emploi moins pertinent des expressions, donne une impression globale clairement différente pour les deux ensembles de productions. Cette différence n'est pas expliquée par la différence de niveau des deux groupes, puisque c'est le groupe le plus avancé qui a travaillé sur la tristesse, et la durée des deux séquences d'enseignement était la même.

Cette comparaison entre les productions de peur et de tristesse ne doit pas donner un éclairage trop négatif sur les résultats obtenus avec la tristesse. Une analyse des textes de la production initiale, réalisés lors de la séquence sur la tristesse permet de constater les difficultés importantes des apprenants pour exprimer ce sentiment à l'écrit. Ainsi, on constate une absence presque complète de mise en texte : les productions initiales sont constituées de phrases isolées qui, au-delà des problèmes de français, permettent difficilement de suivre la progression de la narration. En terme de vocabulaire, seules deux occurrences de lexique dédié ont pu être relevées (« il est triste ») et un seul élément d'ambiance (« il est seul »). On relève cependant des tentatives d'exprimer les émotions, mais elles butent sur un manque de vocabulaire approprié : on observe ainsi plusieurs métaphores qui sont vraisemblablement des traductions directes du mongol en français (par exemple « il poussait un cri au monde de nouveau »), mais qui sont tout à fait inappropriées pour exprimer le sentiment recherché en français. En comparaison, les productions finales montrent un accroissement qualitatif net. On obtient des textes de meilleure qualité qui, s'ils manquent encore de maîtrise, parviennent à exprimer les idées visées avec un vocabulaire français. Il n'y a plus de recherche de solution en langue maternelle et la plupart des textes sont à peu près structurés même si les expressions figées ne sont pas toujours employées à bon escient. L'exemple suivant : « j'ai le cœur brisé, je veux mourir car j'ai le cafard. » montre un évident manque de logique entre le ressenti et les réactions du personnage.

Cette comparaison entre productions initiales et finales ne peut pas être effectuée pour la séquence de la peur, car les premières n'ont pas été réalisées par les apprenants. Cependant, la maîtrise de la plupart du vocabulaire introduit durant les cours et l'utilisation d'un nombre important d'éléments d'ambiance adéquats à l'émotion traitée montre une bonne acquisition des concepts culturels comme du vocabulaire spécifique. La qualité des productions finales plaide aussi dans ce sens.

Discussion & Conclusion :

La comparaison des analyses qualitative et quantitative permet d'arriver à la conclusion suivante : l'utilisation intensive du vocabulaire appris durant la séquence ne suffit pas à écrire un texte qui rende clairement l'impression émotionnelle recherchée. Cela rejoint les conclusions de Cavalla (2015) et Berdal-Masuy (2015). En effet, les productions de tristesse comme de peur utilisent globalement une quantité comparable de lexique dédié, mais les secondes sont qualitativement plus efficaces à transmettre le ressenti de peur, et ceci ne peut être expliqué par le niveau des apprenants.

L'utilisation dans un texte du vocabulaire appartenant au champ lexical d'un sentiment ne suffit pas à l'évoquer. Encore faut-il l'employer dans un contexte adéquat à ses caractéristiques sémantiques. L'utilisation d'éléments d'ambiance aide à atteindre ce but (ils sont plus nombreux dans le cas des textes traitants de la peur). De même, le meilleur texte sur la tristesse produit par les apprenants emploie moins d'expressions désignant précisément ce sentiment que certains autres textes, mais l'idée de tristesse y est contextualisée, l'ambiance est rendue par un ensemble de périphrases, par des descriptions complexes qui font référence à l'idée de tristesse, même sans référence directe. Le résultat est clairement supérieur à d'autres productions qui s'apparentent plus à un catalogue d'expressions, rendues inefficaces car utilisées de manière inadéquate dans la structure de récit.

Parce que le sens précis de ces expressions leur reste encore inaccessible, les apprenants ne sont pas à l'aise pour les utiliser dans le cas de la tristesse, tandis que pour la peur, les expressions sont bien comprises et donc utilisées à bon escient. Cela influence directement la qualité textuelle de leurs productions finales.

Pourquoi des apprenants de niveau supérieur auraient plus de mal à assimiler le sens précis du

vocabulaire spécifique d'un sentiment (la tristesse) qu'un autre groupe pour un second sentiment (la peur) ? Il nous semble que la réponse à cette question peut venir de la nature des expressions utilisées pour ces deux sentiments. Si l'on se réfère à la figure 1, on peut constater une différence claire entre les deux listes : le lexique de la peur fait majoritairement appel à des expressions décrivant les effets physiologiques de la peur (sueurs froides, trembler comme une feuille, estomac noué, gorge sèche...), tandis que le lexique de la tristesse est constitué presque exclusivement des expressions faisant directement référence à des nuances de tristesse (j'ai le cœur brisé, j'ai l'blues...), sans presque jamais utiliser d'expressions impliquant le corps (sauf « j'ai un nœud au ventre » qui de plus renvoie à « l'estomac noué » de la peur). Cette différence est aussi illustrée dans la méthode par l'absence d'image représentant l'état émotionnel de la tristesse, quand les illustrations sont fréquentes pour la séquence sur la peur. Cette différence entre peur et tristesse peut aussi se retrouver dans le modèle de Scherer (1986), qui postule une différence dans les réponses physiologiques en fonction de la durée des phénomènes affectifs – et la tristesse est un sentiment plus à même de durer que la peur (sur l'importance du corps dans le ressenti émotionnel, voir aussi Damasio, 1998).

Cette différence de nature des expressions utilisées pour ces deux sentiments semble donc importante pour expliquer nos résultats. Ainsi, comme le montrent très bien les travaux de Iordanskaja (1986) pour le russe, les expressions métaphoriques décrivant les symptômes des émotions peuvent varier largement d'une culture à l'autre, d'autant plus lorsque les expressions réfèrent à des manifestations sociales plutôt qu'à des manifestations physiologiques. Cependant, cette variation informe surtout sur les différences culturelles qui peuvent exister entre deux langues (cf. Wierzbicka, 1998, pour une comparaison entre russe et anglais). Pour autant, et malgré les différences d'évaluation émotionnelle liées aux cultures (Scherer & Brosch, 2009), les manifestations physiologiques de ces émotions seraient universelles (ibid ; Scherer, 1986). Il pourrait ainsi être plus aisé à un apprenant d'appréhender le sens d'une expression métaphorique dénotant le symptôme physique d'une émotion qu'il aura déjà pu expérimenter lui-même (et/ou pour laquelle il aura pu voir une image parlante), plutôt que de se souvenir d'un signe abstrait. Ainsi, durant des exercices de microproductions réalisés pendant les deux séquences, des étudiants ont spontanément proposé des expressions libres destinées à exprimer le sentiment étudié, expressions traduites directement du mongol : il s'agissait d'expressions imagées qui ne fonctionnaient pas en français, mais dont la motivation était claire. De ce point de vue, le lexique de la tristesse, doté de peu de références à des manifestations physiques de l'émotion, pourrait être plus complexe à intégrer et donc être à l'origine d'une partie des difficultés rencontrées par les apprenants pour l'utiliser dans un contexte adéquat.

En conclusion de ce travail, nous voudrions souligner l'importance de la mise en texte pour développer à l'écrit l'expression des émotions et des sentiments : les termes doivent être employés dans des contextes adéquats pour être interprétés justement. Ainsi, si la maîtrise d'une quantité minimale de vocabulaire est requise, il ne semble pas nécessaire d'en maîtriser une importante quantité, mais plutôt de bien apprendre où et comment l'utiliser : savoir trouver « le bon endroit au bon moment » – et cela est surtout vrai à l'écrit.

Par ailleurs, les similitudes et les différences culturelles peuvent être une piste intéressante à étudier pour mettre en place un enseignement du lexique des émotions-sentiments qui permette aux apprenants de bien saisir les variations subtiles de sens. Pour cela, les cadres émotionnels proposés par Cavalla (2015), peuvent se révéler un outil performant pour présenter l'atmosphère liée au lexique de l'émotion enseignée. Une fois quelques concepts sémantiques bien assimilés par les apprenants, il sera ainsi possible de se concentrer sur la mise en texte afin de mieux leur faire travailler la cohérence textuelle de leurs productions.

Un enseignement efficace du lexique des émotions-sentiments devra ainsi proposer un programme pédagogique spécifique pour chaque type de sentiment. Il devra être à même d'insister plus ou moins sur les différents aspects du vocabulaire : il sera donc important de

produire des séquences adaptées à chaque affect, en considérant l'aspect culturel de ce lexique spécifique, les ambiances qui lui sont culturellement liées, la fréquence d'emploi de telle ou telle expression par un locuteur natif, les éventuelles descriptions de manifestations physiques et le caractère plus ou moins universel des concepts utilisés, en fonction des langues et des cultures des apprenants.

Références bibliographiques :

- Berthet A., Hugot C., Kizirian V., Sampsonis B., Waendendries M. (2006) *Alter Ego 1 - Livre de l'élève*, Paris : Hachette, 148 p.
- Berdal-Masuy F. (2015) Enseigner l'expression orale des émotions en classe de FLE : quel lexique et quel dispositif ? *Le Langage et l'Homme*, 50-2, p. 129-145.
- Boch, F. & Cavalla, C. (2005) Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? *Repères*, 31, p. 55-71.
- Cavalla, C. (2015) Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme*, 50-2, p. 115-128.
- Cavalla, C. (2006) « Lexique et représentation des sentiments », dans Louis, V., Auger, N. & Belu, I., (Eds.) *Former les professeurs de langues à l'interculturel - À la rencontre des publics*, Louvain-la-Neuve, Cortil-Wodon: E.M.E.
- Cavalla, C. & Crozier, E. (2005) *Emotions – Sentiments : nouvelle approche lexicale du FLE*, Grenoble, PUG, 104 p.
- Clapin, J. (1993) *Une histoire vertébrale*, Court métrage d'animation, Sortie le 06 Octobre 1993, durée : 9min.
- Clichy, L. (2003) *À quoi ça sert l'amour ?*, Court métrage d'animation, Sortie en 2003, Studios Cube Creative Computer, durée : 3min.
- Clore, G.L., Ortony, A. & Foss, M.A. (1987) The psychological foundations of the affective lexicon, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), p. 751-766.
- Damasio, A.R. (1998) Emotion in the perspective of an integrated nervous system, *Brain Research Review*, 26, p. 83-86.
- Demuynck, A. (2004) *Signe de vie*, Court métrage d'animation. Sortie en 2004, durée : 8min.
- Iordanskaja, L. (1986) Russian expressions denoting physical symptoms of emotions, *Lingua*, 69, p. 245-282.
- Iordanskaja, L. & Mel'čuk, I. (1997) Le corps humain en russe et en français, Vers un Dictionnaire explicatif et combinatoire bilingue, *Cahiers de lexicologie*, 70(1), p. 103-135.
- Goossens, V. (2005) Esquisse de typologie sémantique fondée sur les collocations verbales, *Lidil*, 32, p. 103-121.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2005) Sémantique des noms et adjectifs d'émotion, *Lidil*, 32, p. 5-15.
- Scherer, K. R. (1986) « Voice, stress, and emotion », dans Appley, M.H. & Trumbull, R. (Eds.), *Dynamics of stress*, New York, Plenum Press, p. 157-179.
- Scherer, K.R. & Brosch, T. (2009) Culture-specific appraisal biases contribute to emotion disposition, *European Journal of Personality*, 23, p. 265-288.
- Scherer, K.R. & Walbott, H.G. (1994) Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), p. 310-328.
- Tutin, A., Novakova, I., Grossmann, F., Cavalla, C. (2006) Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires, *Langue française*, 150, p. 32-49.
- Wierzbicka, A. (1986) Human emotions: universal or culture-specific ? *American Anthropologist*, new series, 88(3), p. 582-594.
- Wierzbicka, A. (1993) A conceptual basis for cultural psychology, *Ethos*, 21(2), p. 205-231.
- Wierzbicka, A. (1996) Japanese cultural script: cultural psychology and "cultural grammar", *Ethos*, 24 (3), p. 527-555.