



GSJ: Volume 11, Issue 7, July 2023, Online: ISSN 2320-9186
www.globalscientificjournal.com

La fiction littéraire en langue additionnelle et ses effets sur la compréhension sociale.

Chdid Driss

Laboratoire Langage et société CNRST-URAC56
FLLA-Université Ibn Tofail-Kénitra

Résumé / La narration est une activité humaine. Nous utilisons des histoires pour comprendre le monde, l'expliquer à nos enfants, construire une communauté et apprendre davantage sur les autres. Cet article se concentre sur l'exploitation de la nouvelle en langue additionnelle, en tant que genre littéraire, et son impact sur les capacités cognitives sociales complexes. Des données corrélationnelles et expérimentales suggèrent que l'exposition à la fiction recrute et améliore notre capacité à représenter l'état des autres. Nous avons émis l'hypothèse que la fiction littéraire améliorerait les performances de compréhension sociale (CS)¹. Conformément aux attentes d'une plus grande attention des personnages dans la fiction littéraire, l'analyse du contenu linguistique a indiqué que les textes littéraires contenaient plus de marqueurs de la fonction réflexive, une manifestation complexe de CS.

Mots clés / fiction littéraire, compréhension sociale, fonctionnement réflexif, analyse de contenu.

Abstract / *Storytelling is a uniquely human activity. We use stories to understand the world, explain it to our children, build community and learn about others. This article focuses on the short story in an additional language as a literary genre and its impact on complex social cognitive abilities. Correlational and experimental data suggest that exposure to fiction recruits and enhances our ability to represent the state of others. We hypothesized that literary fiction improved social understanding (SC) performance. Consistent with expectations of greater character attention in literary fiction, linguistic content analysis indicated that literary texts contained more markers of reflective function, a complex manifestation of SC.*

Keywords / literary fiction, genre fiction, social understanding, reflective function, content analysis.

Introduction

Au cours de la dernière décennie, les psychologues ont commencé à tester les théories des lecteurs sur la compréhension des personnages et des relations dans la fiction, en utilisant les mêmes processus mentaux qui naviguent dans le monde social réel et, par

¹ Nous adoptons une abréviation du concept : la compréhension sociale comme suit (CS).

extension, les personnages littéraires. Mar & Oatley (2008) décrivent la lecture de romans comme un moyen de simuler une expérience sociale. Ici, nous nous concentrons sur l'un de ces artefacts culturels, la fiction littéraire, et son impact sur la capacité mentale à interpréter et à prédire le comportement des autres à la lumière de leurs intentions, de leurs connaissances et de leurs émotions. Cette capacité à déduire et à comprendre les états mentaux des autres est appelée compréhension sociale (Heyes & Frith, 2014). Elle facilite les relations coopératives complexes qui caractérisent notre vie sociale (Dunbar, 2003, pp. 163-181). En fonction des « *attracteurs et répulseurs, le sujet (apprenant) réagit selon son environnement culturel et social, et selon ses intérêts, son investissement et ses buts mais l'agentivité lui permettra de reconditionner sa connaissance du/des système/s et de pouvoir adapter sa trajectoire* » (Chdid, 2020, pp. 52-59). En nous appuyant sur la théorie littéraire et les recherches psychologiques existantes sur la fiction, nous proposons que la lecture d'une fiction peut être un exercice de la CS avancée qui incite les apprenants à représenter et à s'engager dans les états mentaux nuancés des personnages. Nous soutenons en outre l'hypothèse selon laquelle la nouvelle (fantastique) favorise la CS.

1. Partie théorique

1.1 Vers une approche pluraliste de l'explication de la compréhension sociale

Dans les explications du comportement, les personnes indiquent pourquoi un individu a effectué une action particulière dans le passé, alors que les prédictions du comportement et ses explications s'appuient sur des pensées structurées syntaxiquement qui peuvent être verbalisées. En outre, nous suivons Tomasello (1999) dans « *la distinction qu'il établit entre la compréhension d'autres personnes comme des agents intentionnels et comme des agents mentaux* » (Tomasello, 1999, pp. 63–75). Il souligne que la compréhension d'autres personnes en tant qu'agents intentionnels « *comprend une compréhension du comportement orienté vers un but et de l'attention d'autrui* », alors que la compréhension d'autrui en tant qu'agents mentaux présuppose « *la compréhension du fait que les autres personnes ont non seulement leurs intentions et leur attention telles qu'elles se manifestent dans leur comportement, mais aussi des pensées et des croyances qui peuvent ou non être exprimées dans le comportement, et qui peuvent différer de la situation réelle* » (p. 179). Pour mieux comprendre ce processus, nous essayons d'explicitier l'intérêt majeur de la fiction littéraire.

1.2 L'intérêt de la fiction littéraire

Notre attention bienveillante que l'on porte à la fiction littéraire est dû aux dimensions que l'on retrouve dans le rapport au récit. Il a deux dimensions celle de l'intérêt *narratif* (le déroulement de l'histoire) et un autre intérêt qu'on qualifie d'« *herméneutique* » (fondé sur son potentiel en termes de significations). Les lecteurs peuvent probablement imaginer les sentiments et les pensées des personnages, mais le contexte et les personnages sont inspirés de situations réelles. Pour cette raison, « *le personnage romanesque représente un élément incontournable dans l'élaboration de la fiction, et il constitue un point d'ancrage essentiel pour le lecteur, un lieu d'investissement affectif et idéologique primordial.* » (Helms, 2018, p. 7). Nous pensons qu'il est plus facile pour les lecteurs de fiction littéraire de s'identifier aux personnages de l'histoire. Dans la plupart des fictions littéraires, les personnes sont au premier plan par rapport aux événements racontés. De plus en plus de preuves montrent que : le transport, l'identification et la perception peuvent faire partie d'un processus intégral qui permet aux sentiments qui l'accompagnent d'avoir des effets durables sur le lecteur. « *La fiction, quant à elle, permet au lecteur d'expérimenter le*

monde du point de vue d'une autre personne. » (Bal & Martijn, 2013, pp. 1-12). C'est ainsi qu'ils « *perdent leur conscience de soi en s'identifiant davantage à l'action et au cadre de l'histoire.* » (Ibidem, pp. 1-12). Le transport narratif fusionne plusieurs facteurs psychologiques - imagination, émotions et concentration - qui permettent au lecteur de réagir à l'histoire comme si elle était réelle.

1.3 Le fonctionnement réflexif

Le fonctionnement réflexif (FR) est une manifestation dans le récit, de la capacité de mentalisation d'un individu. Les états internes sont dotés d'un sens et d'une organisation, non seulement pour améliorer la compréhension et la régulation de soi, mais aussi pour qu'ils « *soient plus efficaces* », et pour qu'ils « *puissent être communiqués aux autres et interprétés par les autres pour guider la collaboration dans le travail, l'amour et le jeu* » (Fonagy & Target, 2002, pp. 307-335). C'est dans ce sens que les capacités réflexives sous-tendent le développement des relations sociales et autres qui sont essentielles à notre survie. Pour mieux comprendre la façon dont les individus agissent nous convoquons le concept de l'agentivité.

1.4 L'agentivité

Nous essayons de définir l'agentivité en fonction de la volonté, de l'intention ou de l'intentionnalité (« *free will* », en anglais). Ce phénomène est lié à la complexité humaine notamment l'interaction du sujet avec l'environnement culturel dans lequel il évolue à travers ses états émotionnels. Plusieurs chercheurs (Al-Hoorie, 2014 ; Bandura, 2001 ; M.-F. Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Scheler, 1993) ont permis de réfléchir à la question de la capacité des personnes à choisir la manière dont ils agissent, et leurs décisions ne peuvent être déconnectées d'influences sociales, politiques, morales, et culturelles (Larsen-Freeman & Cameron, 2009). D'après Ahearn (2001), il faut repenser l'agentivité en fonction des normes et des pratiques sociales. Elle propose cette définition comme suit : « *L'agentivité est définie, comme la capacité d'agir qui est médiatisée socioculturellement.* », (notre traduction). Mais, l'agentivité permettra à l'individu de reconditionner sa connaissance du/des système/s et de pouvoir adapter sa trajectoire. Voyons quel est le rapport alors entre la CS et la fiction.

1.5 La compréhension sociale et la fiction

La lecture de fiction joue un rôle causal plutôt que simplement corrélational dans le développement des compétences sociocognitives, de sorte que chez les adultes, la lecture de fiction améliore les performances de la CS (Kidd & Emanuele, 2013). La fiction narrative représente un contexte de développement pour cultiver les compétences socio-morales, comme la prise de recul, l'empathie et les jugements moraux contextualisés. La fiction narrative crée une sorte de simulation qui permet aux lecteurs d'entrer en relation avec des personnages fictifs et d'explorer leurs perspectives à distance sûre, mais avec une intimité vivante, ce qui améliore la lecture de l'esprit (Kidd & Castano, 2013, pp. 522-531), (Mar, 2018, pp. 257-262).

Les apprenants construisent-ils des compétences socio-morales par leur engagement imaginaire et émotionnel avec les points de vue des personnages de fiction pendant qu'ils lisent ? La réponse à cette question sera examinée à travers l'étude de cas que nous expliciterons dans la partie suivante.

2. Partie pratique

2.1 Méthodologie de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'une thèse et les étapes de ce travail tiennent compte l'environnement culturel des collégiens, sur la base des considérations théoriques ci-dessus, et de l'expérience à mettre en place. Les apprenants seront amenés à lire la nouvelle « *Le pont du diable* » de son auteure Régine Detambel. La nouvelle est en quelque sorte un récit qui met en scène des adolescents. Elle nécessite une compréhension et une interprétation. Nous exploitons le principe clé des nouvelles, celui de l'effet de la chute, nous leur demandons d'imaginer la suite de la nouvelle en binôme. Notre objectif est de comprendre et d'expliquer leurs perceptions, leurs pensées en essayant d'attirer leur attention sur les personnages du récit fantastique et son rapport avec l'amélioration de leurs compréhensions sociales. Pour ce faire, nous présenterons dans ce qui suit les participants, les techniques et le processus d'analyse des donné.

2.2. Les participants

Les apprenants ont été tous de la même classe au nombre de N=14, (7 filles et 7 garçons). Notre démarche a consisté à faire des entretiens d'autoconfrontation pour parvenir à expliciter leurs pensées dans l'action et les confronter à leurs traces d'activités. Nous récapitulons le déroulement des entretiens en binôme dans le tableau suivant :

TABLEAU : LES ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION AVEC LES ELEVES EN BINOME APRES L'IMAGINATION DE LA SUITE DE LA NOUVELLE « *LE PONT DU DIABLE* » :

Interviewés en binôme	Sexe	Âge	Durée	Lieu	Déroulement de l'entretien d'AC
Malak/Sophia	F/F	14/13	00 :04 :03	Salle de classe	Après le cours de français
Aya/Hadil	F/F	13/14	00 :05 :04	Salle de classe	Après le cours de français
Soufiane/Reda	M/M	14/13	00 :03 :55	Salle de classe	Après le cours de français
Rayan/Amine	M/M	14/13	00 :02 :46	Salle de classe	Après le cours de français
Riad/Ghita	M/F	15/14	00 :03 :20	Salle de classe	Après le cours de français
Mehdi/Fouad	M/M	15/14	00 :03 :30	Salle de classe	Après le cours de français
Hiba/Nisrine	F/F	14/14	00 :05 :16	Salle de classe	Après le cours de français

2.3 La méthode d'autoconfrontation

Nous préconisons le recours à cette technique d'autoconfrontation dans la mesure où nous allons affronter les apprenants à leurs productions langagières. Cette méthode d'entretien consiste à confronter les acteurs à leurs actions, extraits de la base de données de leurs décisions et actions extraits d'interactions, en présence du chercheur. Ce genre d'entretien a pour but d'informer « *l'expérience ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité* » (Theureau, 2003, pp. 81-86). Ce travail a été axé sur des verbatims des apprenants dans l'autoconfrontation.

2.4 La procédure d'analyse

Pour l'analyse de notre corpus, nous allons procéder à l'analyse du contenu comme étant :

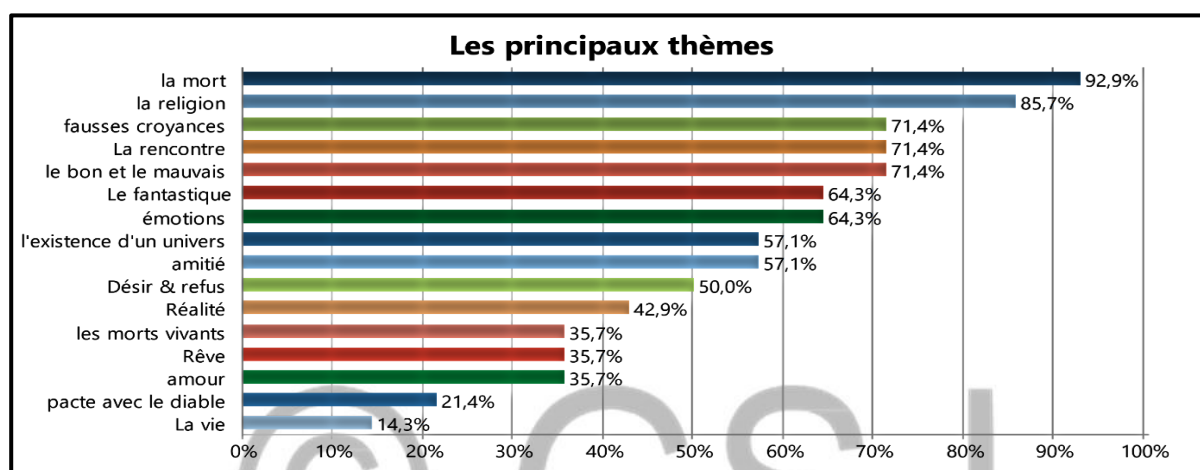
« *Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à*

obtenir des indicateurs (...) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (Bardin , 2013, p. 47).

Parmi les techniques à préconiser dans l'analyse du contenu, nous avons opté pour l'analyse thématique. Comme le précise Bardin « elle a pour but de mesurer les attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime. » (Bardin, 2013, p. 208). Nous utilisons aussi MAXQDA, un logiciel d'analyse de données qualitatives.

2.5 Résultats et analyse

Nous avons constaté que les entretiens d'autoconfrontation des apprenant s'articulent autour des thèmes selon leur fréquence d'apparition que nous récapitulons dans le graphique suivant :



2.5.1 Analyse thématique

Ce tableau nous offre l'opportunité de faire une analyse thématique selon les principaux thèmes que l'on peut même affiner en sous-thèmes.

Le pourcentage lié au thème de « la mort » est de 92.9% vu que l'héroïne de la nouvelle « *Le pont du diable* » est attachée à Damien. Celui-ci est un autre personnage important dans la nouvelle. Les apprenants ont insisté sur ce thème parce qu'il est dominant et nous constatons que son antagoniste « la vie » a un taux plus faible de 14.3%.

Le thème de la religion est aussi d'une grande importance, environ 85,7%. Ce taux élevé n'est pas dû au hasard mais il est lié à la différence religieuse entre, d'une part les personnages de la nouvelle qui manifestent le christianisme, et les apprenants collégiens (marocains) qui sont musulmans. Son antagoniste, les fausses croyances, est d'un taux plus important de 71.4%.

Un autre thème qui rassemble les émotions qui ont été manifestées lors des récits des apprenants et qui sont de l'ordre de 64.3%, ces émotions sont associées à la capacité d'une personne à comprendre et à gérer ses émotions, à s'adapter à différentes situations, à faire face à des situations personnelles et à des situations de crise.

Le dernier thème, celui du fantastique, regroupe plusieurs sous-thèmes (*le pacte avec le diable, le rêve, les morts vivants, l'existence d'un univers, la rencontre et le bon et le mauvais*). La fiction fantastique est le genre préféré d'un grand nombre d'adolescents et de jeunes adultes. L'imagination des jeunes enfants est stimulée par des personnages puissants et ils s'identifient à eux. Nous pouvons faire le récapitulatif dans le tableau

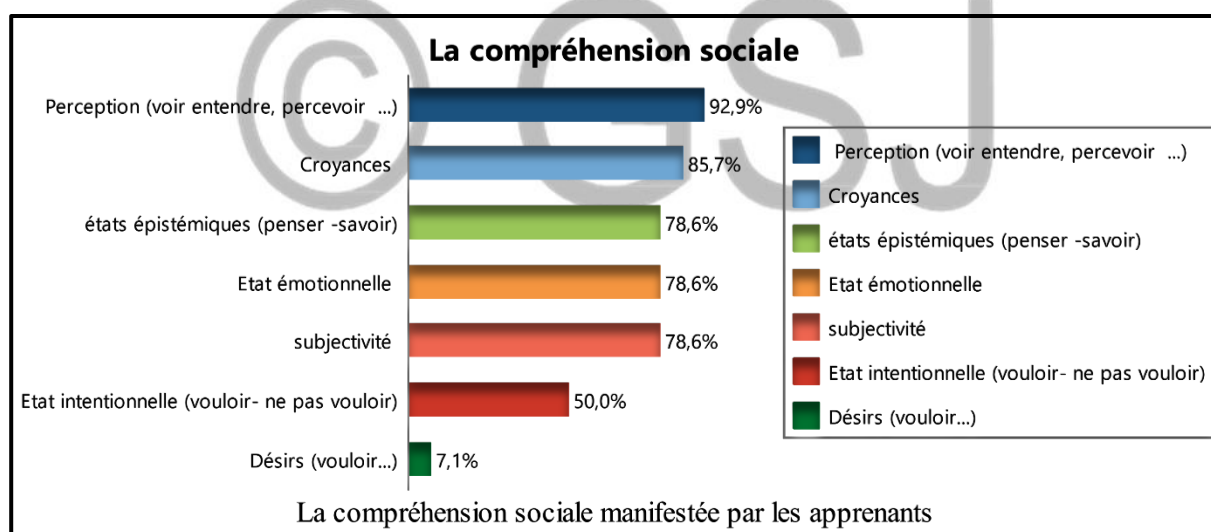
ci-dessous selon les dichotomies présentes dans notre étude et des thèmes les plus saillants :

Thème principaux	Pourcentage	Thèmes opposés	Pourcentage
La mort	92.9%	La vie	14.3%
La religion	85.7%	Les fausses croyances	71.4%
Les émotions	64.3%	Désir et refus	50%
Le fantastique, le pacte avec le diable, le rêve,	64.3%	La réalité, l'amitié,	42.9%
Les morts vivants,	21.4%	l'amour, la rencontre	57.1%
L'existence d'un univers,	35.7%		35.7%
La rencontre, le bon et le mauvais.	71.4%		
	71.4%		

Ce tableau nous permet d'identifier les différents états qui constituent ce qu'on appelle les composantes de la compréhension sociale, nous nous attardons à les expliciter dans ce qui suit :

2.5.2 États épistémiques des apprenants

Les apprenants ont manifesté des états épistémiques qui se fondent sur leur inférence d'états mentaux cognitifs à savoir l'utilisation des verbes de pensées comme « penser » et « savoir ». Ces états épistémiques sont de l'ordre de 78.6%.



Les apprenants ont verbalisé leurs pensées par le biais des expressions suivantes : L'apprenante Hadil : « je pense que c'était seulement un vagabond, eeeeeeh ! ». L'apprenant Mehdi répond aussi en exprimant sa pensée et dit : « je pensai qu'il s'était suicidé ». L'apprenante Hiba a verbalisé « je rentrai chez moi en pensant à cette rencontre bouleversante. ».

L'apprenant Rayan a répondu à la question en affirmant que les deux amis de la nouvelle ont eu une bagarre entre eux. Selon lui, Stéphanie a poussé Damien en verbalisant : « Non, je ne pense pas. ». L'apprenante Ghita a verbalisé aussi que : « personne ne connaît ce qu'il y a dedans, ».

2.5.3 Les états intentionnels et désirs des apprenants (motivation)

Notre compréhension du comportement humain repose en grande partie sur notre compréhension de la fonction de leur vie intérieure, c'est-à-dire l'intention, le but et la

motivation qui sont à l'origine de ce comportement. Les participants ont verbalisé les propos suivants qui expriment leur intentionnalité envers ce qu'ils viennent d'écrire dans leurs récits, le taux des réponses qui expriment l'intentionnalité des apprenants était de 50%.

L'apprenante Aya a verbalisé : « *on veut dire qu'euh !* ». À l'encontre Hadil a ajouté que son amie voulait exprimer : « *mais elle veut dire que Damien a été mort.* », comme si elle se met à sa place et voulait véhiculer sa pensée au chercheur. Elle ajoute mais cette fois-ci elle translangue avec sa langue initiale et dit : « *Et comme elle veut dire, [bâlli mât chahid bhal hakkak]* ». Un autre binôme celui de Hiba et Nisrine ont verbalisé leurs états intentionnels en disant : « *On voulait juste conserver le pronom utilisé durant toute la nouvelle écrite par l'auteur* » En répondant à la question du chercheur, elles ajoutent qu' : « *On voulait juste faire une chute à la fin de cette nouvelle* ». Elles ajoutent : « *elle ne veut pas euh ! et ne veut pas parler avec les autres parce qu'il était son seul ami intime.* ». Pour exprimer leurs intentions, l'autre binôme Riad et Ghita ont dit : « *il veut voir ce qu'il y a dedans. Il est tombé et il est décédé.* ». Nous expliquons maintenant une autre composante de la CS celle des croyances et désirs.

2.5.4 Les croyances des apprenants

Les individus peuvent avoir des croyances différentes en raison d'interactions différentes avec l'environnement. Dans notre étude, le taux des croyances chez les apprenants est élevé, il est d'un pourcentage de 85.7 %. Ils ont manifesté des croyances comme l'affirment Aya et Hadil « *Damien est mort* » selon leur point de vue le personnage Damien est mort. Quant à Aya et Hadil, elles ont avancé : « *Je n'arrive pas à croire* », « *Je croyais que c'est un...* ». Nous sommes d'accord avec le compte de simulation sociale de la fiction et proposons en outre que lorsque les lecteurs simulent leurs mondes sociaux fictifs, c'est ainsi que leurs croyances peuvent être diversifiées. Les deux apprenantes ajoutent que « *Damien fait des tours de sort, quelque chose comme ça !* », l'une, d'entre elles, avance : « *moi je croyais qu'eux ! que c'est une réalité, c'est pas un rêve.* ». En effet, le mode de perception sociale change d'un apprenant à l'autre vu que chacun navigue dans son monde intérieur différemment des autres. Chaque individu présente ses qualités idiosyncrasiques dues à la présence d'attracteurs et répulseurs dans son environnement.

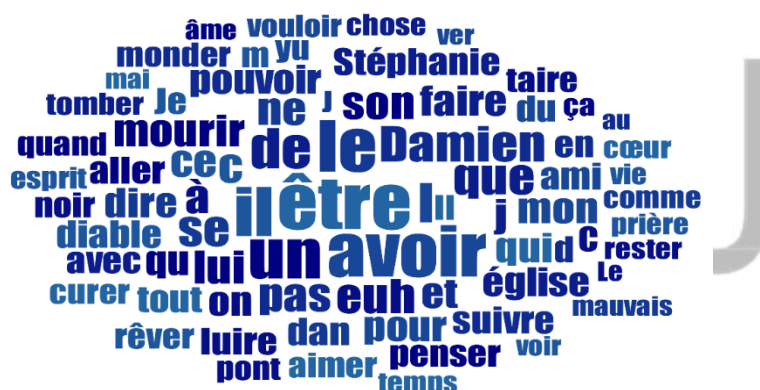
2.5.5 Les états perceptifs interpersonnelles

La composante des états perceptifs est la plus élevée dans notre étude et présente un taux de 92.9%. Ce taux élevé est dû à la présence d'un vocabulaire de perception dense dans notre corpus. Le développement de l'intrigue fantastique s'appuie sur des personnages largement préfabriqués qui sont compris en utilisant des processus sociocognitifs très efficaces, libérant des ressources pour apprécier le développement de l'intrigue. Outre l'appréciation de l'intrigue, le lecteur d'une œuvre de fiction comme celui du « *Le pont du diable* » de genre fantastique peut également tirer une certaine satisfaction du fait que l'intrigue peut se développer à d'autres ouvertures. L'utilisation des verbes de perception comme l'indique les apprenantes Aya et Hadil qui disent « *je l'ai vu, il était avec moi hier soir* » et Mehdi et Fouad ajoutent que le personnage Damien « *s'était suicidé* », « *j'ai vu un homme qui porte...* », doit être compris comme une description des différences générales et relatives entre les deux binômes, plutôt que comme une distinction claire et nette. Pour le binôme Mehdi et Fouad, ils ont manifesté une similitude entre les personnages réels et les personnages de la nouvelle fantastique, du fait qu'ils ont manifesté des comportements transculturels et avancent

« les garçons ont questionné le [BABA] » en se référant à leur langue initiale pour exprimer le mot « pape » par « [BABA] », et ajoutent aussi en translanguant par « les deux garçons qui sont [fin harbou] euh ! », c'est-à-dire « les deux garçons, où est ce qu'ils sont fuis ? ». L'apprenante Hiba a verbalisé aussi « j'entendis une voix énigmatique », par contre son amie Nisrine a évoqué que « C'est sur le pont de diable Damien a essayé de rendre Stéphanie amoureuse de lui. ». Ce sont des preuves de l'activité inférentielle des lecteurs apprenants qui est propre à chaque binôme ce qui nous renvoie à la théorie socioconstructiviste qui met l'accent sur l'environnement social et culturel des apprenants. Les apprenants co-construisent leurs connaissances en collaborant en binôme et en groupe.

2.5.6 Les personnages fictifs

Puisque l'accent mis sur le développement des personnages plutôt que sur l'intrigue est théoriquement important, cela nous permet de déduire leurs pensées, leurs sentiments et leurs projets intérieurs. Dans le même sens, la compréhension sociale repose sur la même capacité à faire des inférences sur les états intérieurs des autres. Pour répondre à l'hypothèse émise dans cet article, nous avons pu trouver dans les récits des apprenants concernant le personnage de Damien environ 107 trouvailles, et pour le personnage Stéphanie 40 trouvailles d'une échelle du plus fréquent au plus petit. (Voir la figure des nuages des mots ci-dessous).



À la fin de la tâche, les participants ont été invités à lire leurs récits. Leur confrontation avec leurs activités nous a permis de constater que l'attention des apprenants envers l'état mental d'autrui était élevée. Les apprenants se rendent compte de leurs réactions émotionnelles. Le taux de celles-ci est de l'ordre de 78,6%. Nous notons aussi qu'elles sont en corrélation avec la performance des participants en matière de la CS.

Conclusion :

Bien que le récit soit divertissant, sa fonction n'est pas un simple divertissement. Au contraire, les auteurs de littérature de fiction et les psychologues de recherche s'intéressent à la même chose : comprendre le comportement humain, ses cognitions et les motivations sous-jacentes. La fiction, de par sa nature, favorise la CS, en particulier chez ceux qui ont des compétences moyennes, puisque la lecture d'histoires peut contribuer à améliorer la CS d'une personne. En ce qui concerne les limites de notre étude, nous avons travaillé avec un groupe d'apprenants appartenant à une classe sociale similaire et ayant un environnement culturel presque homogène. Il est recommandé de proposer des textes littéraires à des collégiens ayant des origines

différentes, car leurs interprétations seraient susceptibles de varier comme l'avancent Narcy-Combes et El Maamri , (2022) que :

« *Les productions révèlent les origines culturelles diverses des contenus et la façon tout aussi diverse dont chacun les a exploités et en a négocié l'emploi. Les différents sujets abordés dans les ressources déclenchent des comportements oscillants, en fonction du contexte, entre protection et investissement (jeu des attracteurs/répulseurs).* » (Narcy-Combes & El Maamri, 2022). La présence de marqueurs forts d'un autre environnement culturel dans l'histoire permet aux apprenants de manifester une réprobation envers les personnages de la nouvelle, ceci est dû aux attracteurs et répulseurs. Cette réprobation est probablement liée aux attracteurs et aux répulseurs culturels. Les attracteurs et les répulseurs font référence à des éléments socio-culturels qui attirent ou repoussent les individus en fonction de leur propre environnement culturel et de leurs expériences antérieures. Par conséquent, si un apprenant rencontre un marqueur culturel fort qui est en contradiction avec son propre environnement culturel, cela peut créer un répulseur qui conduit à une réprobation envers les personnages de l'histoire. (À titre d'exemple : la présence des termes qui réfèrent à une autre religion ; le curé). Cette réprobation peut être une indication que l'apprenant a pris conscience de la différence culturelle et a peut-être même commencé à réfléchir à un autre environnement culturel d'autrui et à la manière dont elle affecte sa perception du monde.

Références bibliographiques:

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology, Volume 30*, 109-137.
- Al-Hoorie, A. (2014). Human Agency: Does the Beach Ball Have Free Will? Dans Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & H. Alastair , *Motivational dynamics in language learning* (pp. 55-72). Multilingual Matters.
- Bal, P., & Martijn, V. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *Plos ONE*(no. 1), 1-12. doi:<https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Chdid , D. (2020). L'apport de la compréhension sociale dans le développement de la compétence interculturelle d'une langue additionnelle (LA). Cas du cycle collégial au Maroc (Khémisset). *Langues, cultures et sociétés, vol. 6*(n°2), p. 52-59. doi: <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v6i2.23325>
- Dunbar, R. (2003). The social brain: Mind, language, and society in evolutionary perspective. *Annual Review of Anthropology, vol. 32*(n°1), 163-181. doi:[doi:10.1146/annurev.anthro.32.061002.093158](https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093158)
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry, vol. 22*(no 3), 307-335. doi:<https://doi.org/10.1080/07351692209348990>

- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 22(no 3), 307-335.
doi:<https://doi.org/10.1080/07351692209348990>
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 10(no 4), 522-531.
doi:<https://doi.org/10.1177/1948550618775410>
- Kidd, D., & Emanuele, C. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, vol. 342(no 6156), 377-380.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2009). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mar, R. (2018). Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 27(no 4), 257-262.
doi:<https://doi.org/10.1177/0963721417749654>
- Mar, R., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, vol. 3(no 3), 173-192. doi:doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- Narcy-Combes, J.-P., & El Maamri, O. (2022, Janvier). Apprentissage du français au Maroc : recul culturel et mobilité virtuelle. (F. Chnane-Davin, & A. Mabrou, Éd.) *Le français au Maghreb et au Moyen-Orient*. (N°71).
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *cognition et personnalité des apprentissages des langues: relier théories et pratiques*. Paris: Didier.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA*. Berlin: MAXQDA Press.
- Theureau, J. (2003). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *Cahiers de l'INSEP*, vol 34(n°1), 81-86.
- Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions. Dans P. Zelazo, J. Astington, & D. Olson, *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 63–75). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.