

Les émotions dans l'entretien de conseil d'apprentissage autodirigé de langues

Guillaume Nassau

▶ **To cite this version:**

Guillaume Nassau. Les émotions dans l'entretien de conseil d'apprentissage autodirigé de langues. Linguistique. 2012. hal-01872234

HAL Id: hal-01872234
https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01872234

Submitted on 11 Sep 2018

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.

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE NANCY 2
Mémoire de Master 2 : Ingénierie en didactique des langues

Les émotions dans l'entretien de conseil d'apprentissage autodirigé en langues

Guillaume Nassau

Mémoire préparé sous la direction du professeur
Sophie Bailly

Année 2011 – 2012

Soutenu le 5 Juin 2012

Table des matières

Introduction 3

1 Théorie 4

1.1 Définitions 4

1.1.1 Apprentissage, autonomie et apprentissage en autodirection 4

1.1.2 Conseil et rôle du conseiller 7

1.1.3 Variables psychologiques 10

1.2 Pourquoi étudier les émotions ? 13

1.2.1 Les émotions face aux autre variables psychologiques 14

1.2.2 Conseil et apprentissage autodirigé : des origines en psychologie 16

1.2.3 Emotions et cognition : un lien fondamental 18

1.2.4 Emotions dans le conseil : une connaissance encore floue 19

1.3 Manifestations des émotions et objet de l'étude 19

1.3.1 Comment les émotions se manifestent-elles ? 20

1.3.1 Choix de l'objet de l'étude 23

1.4 Place des émotions dans la communication et cadre théorique 24

1.4.1 Emotions et communication 24

1.4.2 Théories des émotions 27

1.5 Où se trouvent les émotions ? 31

1.5.1 Entre apprentissage et acquisition : émotions ? 31

1.5.2 Les émotions dans l'apprendre à apprendre 35

1.5.3 Bandura et l'auto-efficacité : le regard sur soi 37

2 Expérience 39

2.1 Contexte de l'étude 39

2.1.1 Organisation de la formation dans le centre 39

2.1.2 Format des entretiens 40
2.2 Méthodologie expérimentale 45
2.3 Résultats expérimentaux 50
2.3.1 Méthodologie de présentation des résultats 51
2.3.2 Résultats 52
2.4 Analyse et discussion 66
2.4.1 Extrait n°1 : une remise en cause de la méthodologie ? 66
2.4.2 Extrait n°2 et n°4 : perception significative 67
2.4.3 Extrait n°3 et n°5 : pas d'émotion ? 68
2.4.4 Résultats à hauteur de l'étude ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.5 Projet de thèse 72
2.5.1 Etoffer l'horizon théorique 72
2.5.2 Repérer les traces émotionnelles 72
2.5.3 Observer leur distribution dans les différentes étapes d'un entretien 73
2.5.4 Proposer un statut aux émotions pour clarifier le rôle du conseiller 73
Conclusion 75
Références 77
Textes originaux de citations 83
Table des annexes 89

Introduction

Les idées d'autonomie, d'autodirection et de conseil sont les produits d'un changement fondamental dans la conception de l'apprentissage et de la manière dont il doit être mené. « Enseigner le latin à John, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître John, et savoir si John veut, à tel moment de son évolution, connaître le latin » écrivait Yves Châlon en 1970 (p.3), soulevant déjà la nécessité de l'indépendance de l'apprenant et d'un apprentissage adapté à lui et non l'inverse. L'apprentissage en autodirection est une réponse possible à besoin d'autonomie et le conseiller, le moyen permettant de développer celle-ci et de la laisser s'exprimer dans des conditions les meilleures possibles. Depuis la séparation entre conseil et enseignement[1], la profession de conseiller se dessine d'abord comme une fonction nouvelle d'expertise en didactique et non plus en langue. Dans des entretiens semi-dirigés, le conseiller co-organise la formation et doit composer avec l'apprenant, son identité, sa volonté, mais également avec ce qui fait partie de lui et qu'il ne contrôle pas toujours : ses émotions. Par bien des aspects, les émotions jouent un rôle dans l'apprentissage et de surcroît dans l'apprentissage autodirigé où l'individu supporte seul la responsabilité et les résultats de son travail. Nous verrons donc les raisons pour lesquelles il est pertinent d'étudier les émotions ainsi que les manières dont elles peuvent se manifester dans l'entretien de conseil. Nous tenterons ensuite de les conceptualiser au sein d'un cadre théorique puis nous établirons à quels moments de l'apprentissage et du conseil elles apparaissent et peuvent modifier l'expérience de l'apprenant. Enfin, nous essaierons d'établir un protocole de repérage des émotions à travers certaines de leurs manifestations dans l'optique future d'une étude multimodale des émotions dans le conseil et l'apprentissage autodirigé. Nous aspirons ainsi à débuter un travail de fond sur l'existence d'un rôle psychologique du conseiller en tentant d'apporter des réponses aux questions suivantes : Quels rôles les émotions jouent-elles dans le conseil et dans l'apprentissage en autodirection ? Comment repérer les émotions dans l'entretien de conseil ?

[1] Voir Gremmo 1995.

1 Théorie

1.1 Définitions

Dans le but d'éclaircir le sens et les contours de la question posée, il conviendra de définir les termes et idées qui s'y associent. D'abord, nous décrirons le concept d'apprentissage en autodirection[2], le rôle du conseiller et les notions s'y attachant. Ces premières définitions auront pour objectif d'éclairer le cadre dans lequel se déroulera la présente étude. Nous discuterons ensuite les notions d'émotion, d'affect et de sentiment en lien les unes avec les autres.

1.1.1 Apprentissage, autonomie et apprentissage en autodirection

En premier lieu, il s'agît de comprendre ce que l'expression « apprentissage en autodirection » désignera dans cette étude, nous définirons donc les notions sur lesquelles l'apprentissage en autodirection s'appuie : « apprentissage » et « autonomie ». Il conviendra également de définir l'acquisition en raison du lien fort qui existe entre ce concept et celui d'apprentissage. La définition de l'apprentissage sera d'ailleurs celle que Holec (1990 : 78) établit dans un rapport dichotomique avec l'acquisition : l'apprentissage est « un processus observable, conscient et volontaire constitué d'activités de toutes sortes dont l'objectif est l'acquisition de compétence langagière » et l'acquisition « un processus cognitif d'internalisation de savoirs et de savoir-faire largement non-conscient et involontaire ». Holec (ibid.) énumère les quatre éléments qui selon lui composent un apprentissage : la définition des objectifs, la définition de contenus, les modalités de réalisation et les modalités d'évaluation. L'acquisition est définie par Gremmo (2000 : 29) comme un processus cognitif de traitement de l'information, elle décrit la cognition humaine en trois points :

> *« Un dispositif d'entrée, qui permet le traitement de l'information, un dispositif de stockage (la mémoire) et un dispositif de sortie qui permet d'utiliser les informations traitées et stockées pour fonctionner dans d'autres situations »*

Selon elle, ce système fonctionne normalement de manière automatique mais peut se révéler inadéquat dans certaines situations, l'individu « ressent un manque – manque de

[2] Qui pourra également être appelé « autoapprentissage »

savoir, ou de savoir-faire » (p.29) qu'il lui faut combler par l'acquisition de savoir ou savoir-faire nouveau. Gremmo propose le schéma suivant pour l'acquisition :

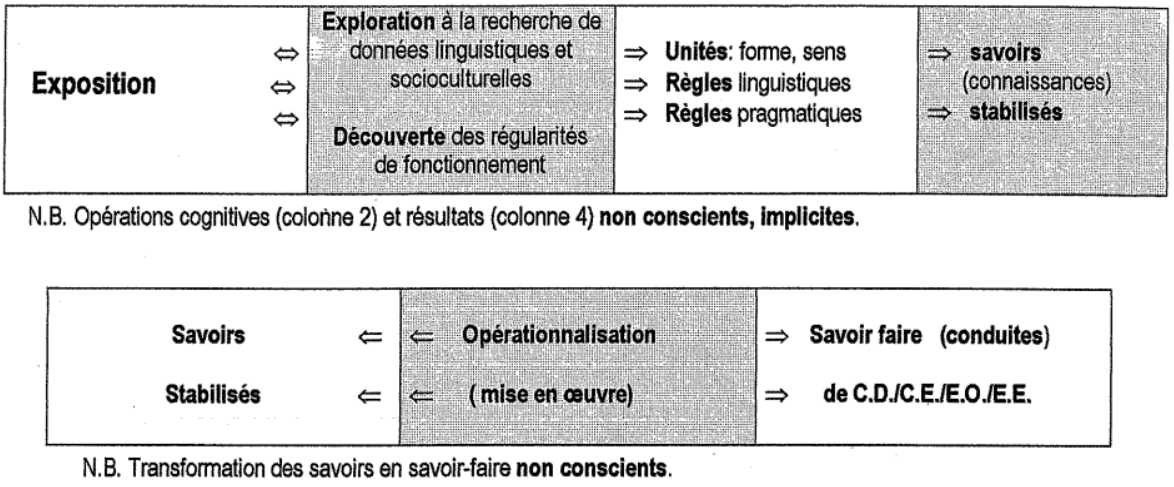


Figure 1 : Le processus d'acquisition selon Gremmo (1995 : 31)

Cette représentation sous-tendra la notion d'acquisition dans cette étude : une exposition à la langue cible résultant dans l'exploration et la découverte de formes qui se stabilisent en savoirs puis s'opérationnalisent en savoir-faire.

L'autodirection est l'application à l'apprentissage de l'idée d'autonomie. Mais qu'est-ce que l'autonomie ? Comment se traduit-elle dans un apprentissage des langues ? Little (1990 : 4) définit l'autonomie comme « une capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante[3] ». Dickinson (1993 : 330) rapproche l'autonomie d'une prise de responsabilité et précise que « prendre la responsabilité de son apprentissage se traduit essentiellement par la prise de décisions concernant son apprentissage ». Holec (1990 : 77) précise que le terme décrit un trait de l'apprenant : « Ce n'est plus un terme qui décrit une propriété d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant : est « autonome » un apprenant qui sait apprendre ». Trois conditions régissent l'existence de l'autonomie pour Moscovici et Plon (1968 : 469) : 1/ une « relative liberté » et donc une accessibilité à un champ d'action qui ne doit pas être entravé par autrui 2/ l'apprenant évalue lui-même « l'importance des possibilités accessibles » 3/ l'apprenant doit se montrer capable de ne pas « dépendre d'autrui » dans l'évaluation des résultats de son action. Chacune de ces phases de

[3] Tous les textes originaux de citations en langue étrangères sont disponibles en fin de mémoire dans la section *Textes originaux de citations en langue étrangère*.

l'autonomie peut être « endommagée » par l'intervention d'un agent extérieur à l'apprenant.

Appliquée à l'apprentissage des langues, Benson (2006a : 1) décrit l'autonomie comme une prise de contrôle des gens sur la manière dont ils apprennent les langues et sur l'objet de cet apprentissage. Il ajoute (ibid.) que « l'autonomie implique des capacités et des comportements que les gens possèdent et qui peuvent être développés à des degrés divers ». Benson (2006b : 23) cite quelques chercheurs ayant tenté d'établir des typologies de niveaux d'autonomie ; à titre d'exemple, il évoque le travail de Nunan (1997 : 195) qui impliquait un modèle à cinq niveaux de 'comportements de l'apprenant' – 'la conscience', 'l'implication', 'l'intervention', 'la création' et 'la transcendance'. Holec (1990 : 82) déclare à propos du « savoir apprendre » que « ces connaissances et ces capacités ne sont pas innées : elles doivent être acquises » rejoignant ainsi Benson sur la possibilité de développer l'autonomie d'apprentissage à divers degrés. Holec (1992 : 77) appelle « autonomisation » le processus par lequel l'apprenant développe sa capacité d'apprendre. L'apprenant apprend à apprendre, « c'est-à-dire acquiert les savoirs et savoir-faire indispensables pour définir quoi et comment apprendre ». Cet aspect « autonomisant » est un élément important de l'apprentissage en autodirection. Benson (2006b : 25) reprend une idée importante de Schmenk (2005) : « la promotion de l'autonomie en tant que bien universel dans l'apprentissage des langues dépend d'un 'passage sous silence' de questions concernant 'ce que l'autonomie pourrait entraîner dans des contextes sociaux, culturels ou institutionnels spécifiques', ce qui laisse le concept dépourvu de caractéristiques spécifiques et facilite ainsi sont homogénéisation ». Il sera donc important de décrire la spécificité de la situation d'autonomie étudiée ici et de ne pas voir l'autonomie comme un ensemble sans lien avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Benson (2006b : 34) fait une précision sur les recherches à venir concernant l'autonomie ; il faudra pour lui « aller de cette proposition essentiellement théorique vers une compréhension construite de manière empirique des manières dont l'autonomie et le potentiel d'autonomie varient selon des facteurs comme l'âge, le genre, le contexte et le cadre culturel ».

La définition de l'apprentissage en autodirection utilisée dans cette étude sera une synthèse des emprunts ci-dessus : une série d'actes et d'activités observables, conscients et volontaires que l'apprenant exerce en autonomie. L'autonomie (trait de l'apprenant développable à divers degrés par un processus d'autonomisation) étant une prise de contrôle, elle se traduit dans l'apprentissage des langues par la prise de décisions comme la

définition d'objectifs, de contenus, de modalités de réalisation et d'évaluation. La maîtrise de ces comportements constitue le savoir apprendre.

1.1.2 Conseil et rôle du conseiller

Voyons à présent la définition qui sera donnée au rôle de conseiller dans cette étude. Selon Gremmo (1995 : 34), le conseiller a pour tâches « d'organiser la mise à disposition des ressources, d'adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants[4] » et « d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage dans le cadre du conseil ». C'est de ce deuxième rôle dont il s'agira dans cette étude. L'action du conseiller durant l'entretien se traduit pour Gremmo (1995 : 40, 41, 43) en trois points : « analyser ce qui est dit » par l'apprenant pour « aboutir à un ensemble de connaissances communes, un "terrain commun" », « donner de l'information » pour qu'elle puisse « être utilisée par l'apprenant dans une phase d'apprentissage » et le « soutenir psychologiquement » en apportant « des éléments de connaissances qui vont dans une certaine mesure rassurer l'apprenant ». Dans son article sur la formation des conseillers, Bailly (1995 : 70) établit une typologie semblable des réponses que le conseiller peut apporter pour « aider l'apprenant à construire ses savoirs » : « des réponses d'ordre conceptuel portant sur l'un des domaines de savoirs (culture langagière, culture d'apprentissage) », « des réponses d'ordre méthodologique concernant les problèmes pratiques de l'apprentissage de langue proprement dit » et « des réponses d'ordre psychologique intervenant lorsque l'apprenant en difficulté a besoin d'être rassuré ». Reinders (2008 : 1) dit du conseil qu'il peut être réalisé par un professeur (*teacher*) ou une personne spécialisée en support linguistique (*dedicated language support person*). Sur ce point, référerons-nous à cette remarque de Bailly (1995 : 64) : « Les compétences spécifiques du conseiller ne peuvent s'acquérir uniquement par l'expérience et nécessitent donc une formation appropriée ». Nous considérerons ici le conseiller avant tout comme un expert en apprentissage des langues dont les compétences ne seront pas celles d'un professeur. Des compétences dans la langue ciblée par l'apprenant pourront l'aider à accomplir sa tâche de manière plus efficace mais ne seront pas vues comme nécessaires à celle-ci. D'un point de vue terminologique, nous appellerons donc « conseiller » une personne ayant reçu une formation au conseil, condition essentielle à l'exercice de cette fonction. Nous considérerons qu'un conseiller formé aura pour compétences l'analyse du discours de l'apprenant en vue de construire un

[4] Si cet apprentissage se déroule dans un centre de ressources.

réseau de connaissances communes, le développement commun avec l'apprenant d'une méthodologie utilisable en phase d'apprentissage et le soutien psychologique de l'apprenant en difficulté.

Après avoir vu le rôle du conseiller, voyons à présent comment il se concrétise : qu'est-ce que le conseil ? Comment se déroule l'entretien de conseil ? Quelles en sont les étapes ? Certains principes sont communs à l'ensemble des entretiens de conseil, Gremmo (1995 : 36) affirme que « la caractéristique fondamentale de l'entretien de conseil est ce qu'on peut appeler de manière un peu barbare *la non-prise de décision*[5] », « le conseiller aide l'apprenant à les surmonter [ses difficultés] en suggérant des solutions, il ne les résout pas ». En effet, la prescription systématique par le conseiller serait contraire à l'une de ses missions qui est de favoriser l'autonomisation de l'apprenant. Mais comme le soutient Gremmo (1995 : 37), « cette attitude peut être souple » c'est-à-dire que le conseiller peut apporter une réponse d'ordre linguistique à l'apprenant dans la mesure où il lui apporte également des moyens d'obtenir cette réponse par lui-même. Reinders (2008) propose deux schémas pour exposer l'organisation du conseil dans le temps (figure 2) et un transfert de responsabilité entre les protagonistes du conseil (figure 3).

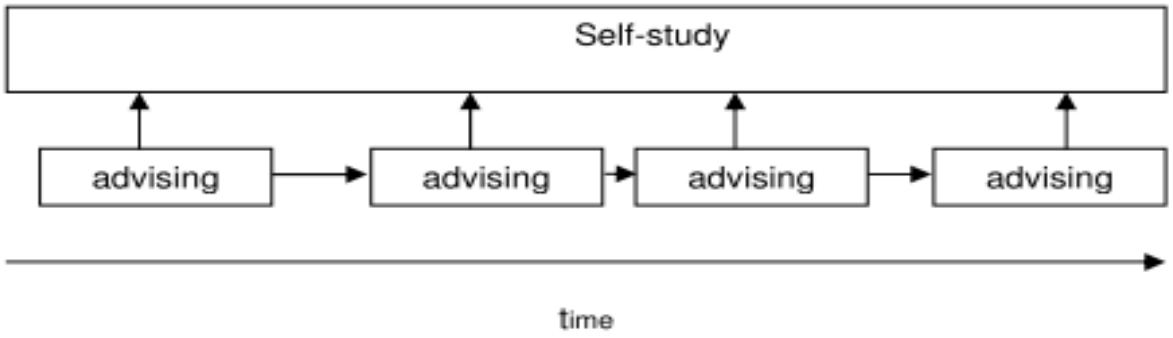


Figure 2 : L'organisation du conseil dans le temps selon Reinders (2008 : 14)

Ce schéma montre la manière dont les entretiens et l'apprentissage s'organisent au fil du temps. Comme le dit Reinders (2008 : 14), « les entretiens ont lieu sur une période étendue » et « ne sont pas isolés mais liés les uns aux autres pour assurer la continuité du suivi ».

[5] Mis en gras par l'auteur.

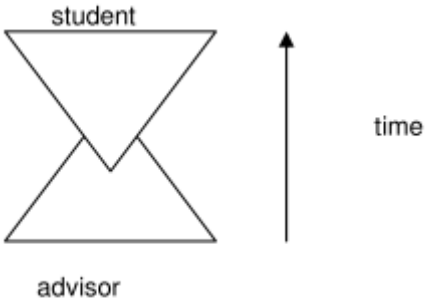


Figure 3 : Le transfert de responsabilité selon Reinders (2008 : 17)

Ce deuxième schéma montre la manière dont Reinders envisage le glissement de la responsabilité du conseiller vers l'apprenant au fil des entretiens. Le triangle représentant le conseiller est progressivement couvert par celui représentant l'apprenant et symbolise ainsi un transfert d'autorité sur l'apprentissage. Or, nous avons rappelé plus tôt qu'un des principes fondamentaux du conseil était de ne pas prescrire ; un tel schéma sous-entend pourtant l'existence d'une autorité que le conseiller possèderait d'abord avant de la faire passer à l'apprenant. L'apprentissage autodirigé étant par essence un apprentissage où seul l'apprenant est décideur, remettre en cause son autorité entraînerait inévitablement la perte de cette autodirection. Certains autres traits généraux du conseil proposés par Reinders (2008 : 13) seront toutefois repris dans cette étude : Il s'agît d'une ou plusieurs rencontres entre un conseiller et un apprenant dont le but est « d'orienter les apprenants sur leur apprentissage en langue et d'encourager le développement de l'autonomie […] En cela, le conseil est différent du tutorat car il ne se focalise pas directement sur la langue mais plutôt sur la manière de l'apprendre » (p.13). Avant de d'évoquer le conseil de manière plus concrète, il convient de rappeler que chaque conseiller possède son propre style de conseil ; il existe selon Reinders (2008 : 14) « probablement autant de types d'entretiens de conseil que de conseiller car de tels entretiens laissent un grand espace d'expression à la créativité du conseiller (et de l'étudiant !) ». On peut ajouter que le conseil diffère également selon le nombre d'entretiens auxquels l'apprenant a déjà participé. Pour Gremmo (1995 : 37) qui s'appuie sur l'expérience du SAAS[6], « le premier entretien va en grande partie concerner l'analyse des objectifs, qui ne sera peut-être plus envisagée aussi systématiquement dans les deux ou trois entretiens suivants ». De plus, elle précise avoir observé que « conseiller et apprenant n'abordaient en détail les critères portant sur l'évaluation de l'apprentissage que vers le 6° ou 7° entretien ». Pour Gremmo (1995 : 46),

[6] Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (CRAPEL).

deux manières de conseiller sont envisageables : le conseiller peut choisir « une procédure de questionnement » qui permet d'instaurer une « relation plus égalitaire » dans laquelle le conseiller semble « vouloir se faire préciser les choses pour lui, pour mieux comprendre ». Dans cette situation, le conseiller introduit lorsqu'il le juge important « des éléments de connaissances qui ne semblent pas vraiment connus de l'apprenant ». La deuxième possibilité est d'asserter « ouvertement les informations qu'il juge utile de fournir à l'apprenant » et ainsi se positionner dans « le rôle de l'expert ». En partie, le conseiller « objectivise » ce qu'il vient d'entendre mais peut également « apporter des informations qui contredisent les représentations de l'apprenant ». Gremmo précise que ces deux conceptions s'entremêlent souvent dans le cours d'un entretien car elles sont chacune utiles ; questionner permet de découvrir les représentations de l'apprenant et l'informer spontanément lui permet d'éviter certaines difficultés. Gremmo et Holec (1986/87 : 88-89) rappellent que la démarche de conseil se base sur « ce que l'apprenant dit de son apprentissage, et non la manière dont cet apprentissage se déroule effectivement ». Ils justifient ce point de vue de trois manières : ce sont les « capacités de l'apprenant » qui sont décrites et non « l'utilisation de ces capacités », « les savoirs mis en jeu dans la construction d'un apprentissage » ne sont pas observables et doivent donc « être révélés par une description explicite » et enfin « l'observation directe du déroulement de l'apprentissage […] n'offrirait elle-même que des informations très indirectes sur les savoir-faire qui font partie de la capacité d'apprendre ».

1.1.3 Variables psychologiques

Voyons à présent les raisons qui nous ont amené à choisir les émotions pour cette recherche. D'autres aspects comme les affects, les humeurs, le tempérament ou les sentiments étaient disponibles en vue de décrire les différentes composantes de l'expérience psychologique vécue par un individu. Nous définirons chacun de ces termes afin de rendre plus clairs leur organisation, leur sens et finalement le choix des émotions. Nous définirons d'abord les états en utilisant la dichotomie entre « état » et « trait » proposée par Lazarus dans Ekman & Davidson (1994 : 79) : un état est « une réaction transitoire à certains types de rencontres adaptatives » et un trait « une disposition ou une tendance à réagir d'une manière particulièrement émotionnelle à une rencontre adaptative ».

1.1.3.1 Emotions et affects

En 1996, Monique de Bonis soulignait que les auteurs des ouvrages consacrés aux émotions commençaient « tous par déplorer ou par s'excuser de devoir traiter un sujet qui semblerait échapper à toute définition consensuelle » (p.12). En 1981, Kleinginna et Kleinginna effectuent un état de l'art des définitions des émotions : 92 définitions recensées furent classées en 11 catégories reflétant la difficulté de la communauté scientifique à s'entendre sur les émotions à l'époque. Depuis, Västfjäll (2000 : 1) affirme qu'un « consensus semble émerger lentement sur la manière de définir des concepts comme les émotions, les humeurs, les sentiments et le tempérament ».

Dans *Les émotions : cognition, langage et développement* de Colletta et Tcherkassof (2003 : 16), Frijda établit un lien entre émotion et motivation :

> *« Les émotions, de façon générale, sont des états motivationnels. Elles sont constituées d'impulsions, de désirs ou aversions, ou plus généralement, elles comportent des changements de motivation. Elles poussent l'individu à modifier sa relation avec un objet, un état du monde, ou un état de soi, ou à maintenir une relation existante malgré des obstacles ou interférences. Pour ceci, elles exigent la priorité, elles absorbent l'attention, elles résistent à la distraction ».*

Cette définition s'appuyant sur la motivation nécessite de préciser ce que son auteur entend par ce terme. Frijda (ibid.) décrit les motivations comme étant « relationnelles », c'est-à-dire se jouant « entre le sujet et le monde » puis il utilise la notion de « préparation à l'action » pour en préciser le sens. Ces préparations à l'action ne sont « pas seulement des sentiments, des expériences intimes, ni seulement des pensées concernant ce qu'on voudrait faire. Ce sont des états d'être prêt à agir se prolongeant dans des préparations du corps » (p.16). Frijda (2003 : 22-23) classe les motivations en quatre catégories différenciées « selon leur objet et leur généralité ou spécificité » :

- Motivations affectives : les affects sont « les expériences de plaisir ou de peine » qui « peuvent être caractérisés du point de vue fonctionnel comme des « réglages » en vue d'accepter ou de ne pas accepter une stimulation, une situation ou un état de soi ».

- Motivation en tant que telle (ou « activation ») : Frijda emprunte la définition de l'activation à Pribram : « un état tonique, de durée indéfinie, d'être « prêt à agir » qui « peut varier selon des degrés d'intensité ».
- Motivation à chercher l'information (ou « attention ») : L'attention « peut varier en degré et en spécificité » et être « spécifique », « diffuse », « globale » ou « passive » (modes d'attention).
- Motivation relationnelle spécifique : elle constitue « l'aspect central des émotions dites « de base » qui s'orientent autour de la préparation à l'action » : « l'approche-pour-posséder (dans le désir), l'évitement (comme dans la peur), l'approche hostile (dans la colère), la soumission (comme dans la honte et le sentiment de culpabilité), la dominance (comme dans la fierté), la réorientation (comme dans la surprise) et l'activation libre ou de « jeu » (comme dans la joie) ».

Frijda précise que la plupart des émotions sont constituées d'un mélange de ces quatre niveaux de dispositions motivationnelles. Il ajoute qu'une réaction peut être nommée émotion si elle implique un changement de motivation : « on parle d'émotion quand le corps a été touché, au plan d'une modification motivationnelle » (p.23). Les émotions se déclenchent non pas à cause d'évènements mais par l'évaluation qui en est faite et la signification des évènements pour l'individu. C'est donc la perception que l'individu a d'une situation qui déclenche ou non une émotion.

1.1.3.2 Humeurs

Dans Ekman & Davidson (1994 : 56), Ekman distingue les humeurs des émotions principalement par leur évolution dans le temps : les émotions durent « quelques secondes à quelques minutes » alors que les humeurs durent « des heures, parfois des jours ». D'autre part, certaines propriétés sont selon lui exclusives aux humeurs (p.57) : elles « semblent abaisser le seuil d'activation de l'émotion qui apparaît le plus fréquemment durant une humeur particulière », elles provoquent une « difficulté apparente à moduler une émotion survenant durant une humeur ». Dans le même ouvrage, Frijda (1994 : 61) ajoute que « dans les états qu'on appelle émotions, l'affect, l'activation et la préparation à l'action sont focalisées sur un objet, alors que dans les états appelés humeurs, cette focalisation n'apparaît pas ».

1.1.3.3 Traits : les sentiments et le tempérament

En ce qui concerne les traits, Frijda (1994 : 66) établit un portrait du tempérament qu'il appelle « les traits de personnalité émotionnelle » et des sentiments.

Le tempérament est selon lui (ibid.) un trait qui porte une relative stabilité temporelle et qui peut être compris de deux manières : soit il est vu comme « une propension à évaluer les évènements en des termes qui correspondent à des émotions particulière », soit comme « un seuil bas de réponse modèle caractérisant des émotions ».

Les sentiments sont pour Frijda (1994, 64) « des dispositions à réagir émotionnellement à des objets ou des types d'évènements particuliers » qui sont attribuées à des individus « pour rendre compte de différences individuelles ». Ces dispositions qui sont généralement appelées « préférences » ou « aversions » (« *likes or dislikes* », le français possède le mot « goûts » qui est employé pour englober ces deux termes) sont « acquises sur la base d'expériences passées ou d'apprentissage social », cependant « certains sentiments pourraient avoir des bases innées et être relativement communs parmi les êtres humains ». La structure des sentiments est décrite de deux manières possibles par Frijda (1994 : 65) : soit elle est « une disposition cognitive à évaluer un objet d'une manière particulière ; le mode d'évaluation est similaire à celui de l'émotion correspondante » soit elle est vue comme « une disposition à traiter l'objet d'une manière correspondant à celle de la volonté d'action au cours des émotions ; elles constituent des motivations latentes qui deviennent actives lors d'une réelle ou possible confrontation avec l'objet pertinent ». Voyons à présent le lien qu'établit Frijda (1994 : 64) entre sentiments et émotions. Les sentiments forment « la base des émotions » et partagent avec eux une « structure similaire » qui « comprend des évaluations, et des motivations ». Ces éléments expliquent selon lui la confusion entre sentiments et émotions dans l'usage courant des deux termes et ce sont les implications temporelles qui rendent la distinction plus claire : les émotions sont des états et les sentiments des traits (Frijda les qualifie de « constructions ») ; les seconds sont donc d'une nature plus durative que les premiers.

1.2 Pourquoi étudier les émotions ?

Les termes précisés, nous pouvons à présent développer le choix des émotions comme objet de notre étude. Nous expliquerons d'abord pourquoi elles tiennent une place centrale face aux autres variables psychologiques dans cette analyse et en quoi elles sont à

la base de l'apprentissage en autodirection avec conseil. Nous verrons ensuite qu'émotions et cognition sont considérées comme entretenant des liens essentiels dans la littérature actuelle, liens très peu investis par la recherche dans le domaine de l'apprentissage en autodirection.

1.2.1 Les émotions face aux autre variables psychologiques

Selon le point de vue de Frijda expliqué en 1.1.3.1, les affects sont à classer parmi les motivations (« motivations affectives ») elles-mêmes incluses dans la définition des émotions. Une étude des émotions implique donc en toute logique une étude des affects en tant qu'éléments motivationnels.

Les humeurs et le tempérament, bien qu'ayant chacun des paramètres exclusifs, sont des dispositions à voir apparaître une émotion et ne constituent donc pas en soi des phénomènes émotionnels mais plutôt des conditions influençant l'apparition de ceux-ci. Les humeurs apparaissant et disparaissant de manière peu contrôlée et sur des durées assez courtes à l'échelle d'un apprentissage, elles sont donc d'une pertinence relativement faible pour notre étude. Le tempérament est quand à lui une variable ne se modifiant pas ou très peu et sur le long terme. Le conseiller n'entend pas interagir avec le tempérament de l'apprenant mais doit s'adapter à sa perception du tempérament de son interlocuteur en vue de lui proposer les choix les mieux adaptés. De plus, cette composante faisant partie de l'identité de l'apprenant, il est évidemment exclu d'endosser un rôle de « gourou » vis-à-vis de celui-ci.

Les sentiments sont des traits ayant un statut très important dans l'apprentissage, ils régissent la relation qu'entretient l'apprenant avec un certain nombre d'éléments faisant partie de l'apprentissage et ont donc un effet sur l'acquisition qui s'ensuit. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les sentiments correspondent aux « goûts » de l'apprenant, aux choses qui l'attirent, le dégoûtent, l'effraient, le rendent honteux, etc. Ces dispositions attachées à des expériences particulières peuvent être des ralentisseurs dans certaines situations d'apprentissage et se révéler durant l'entretien de conseil par l'apparition de l'émotion associée. Le conseiller, en percevant cette émotion puis en investiguant sur l'existence éventuelle d'un sentiment sous-tendant l'apparition de celle-ci, peut tenter d'interagir avec l'apprenant sur le bien fondé de ce sentiment si celui-ci existe. C'est dans cette phase que le conseiller joue son rôle de soutien psychologique de la manière la plus

directe et aide l'apprenant à gérer son expérience affective pour ne pas entraver son apprentissage/acquisition. Voici un schéma permettant d'illustrer cette organisation :

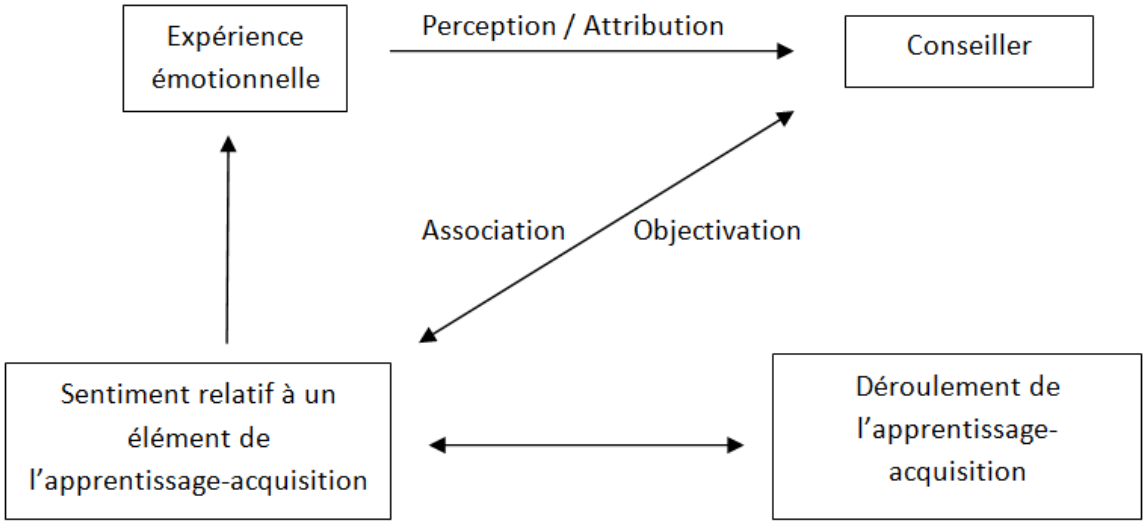


Figure 4 : Proposition de gestion de l'expérience émotionnelle dans le conseil

Résumons le contenu de cette représentation : un apprenant attache de par son expérience un sentiment à un élément de l'apprentissage-acquisition (échec, longueur, sensation de ne pas progresser, etc.). Ce contenu affectif le force à contourner l'élément en question pour éviter de subir l'émotion associée et ralentit ainsi sa progression. Dans un entretien, le conseiller évoque un contact avec cette partie de l'apprentissage-acquisition et provoque l'expérience émotionnelle chez l'apprenant. Le conseiller perçoit alors les signaux affectifs et attribue une émotion à l'apprenant. Sur la base de cette perception, le conseiller tente dans la discussion de découvrir une association éventuelle avec un élément de l'apprentissage-acquisition. Si cette association est avérée, il tente alors de la rendre consciente aux yeux de l'apprenant puis objectivise les difficultés (selon le terme de Gremmo 1995 : 46) afin d'aider l'apprenant à dépasser le blocage. Le rôle du conseiller est donc de chercher un lien entre ces deux niveaux que constituent les émotions dans le conseil et les effets des sentiments sur l'apprentissage-acquisition. Pour cela, il part du principe qu'une émotion peut être le fait d'un sentiment qui la sous-tend.

Dans la phase de préparation de l'expérience associée à cette étude, des entretiens ont été écoutés et ces écoutes ont pour certaines justifié la proposition faite dans la figure 4 : les apprenants évoquent un sentiment qu'ils attachent à une expérience et qui les bloque dans leur apprentissage ou dans l'utilisation de la langue cible. Deux extraits illustrent la

honte attachée à l'expression orale en langue cible come bloqueur[7] et un extrait, l'amour attachée à la langue comme accélérateur de l'apprentissage[8].

Comme nous le verrons, le contenu affectif a un impact non négligeable sur l'apprentissage, il est donc pertinent d'en tenir compte. Souvent ignoré dans l'expérience traditionnelle de l'apprentissage, il doit avoir une place dans le conseil afin d'éviter les difficultés qui s'y associent.

1.2.2 Conseil et apprentissage autodirigé : des origines en psychologie

A juste titre, le conseil peut être vu comme une relation professionnelle, un service technique fourni par un agent à un apprenant. Mais enfermer le conseil dans cette vision dessert sans doute une partie des objectifs du conseiller.

1.2.2.1 Carl Rogers et l'entretien semi-dirigé

Le format semi-directif de l'entretien de conseil trouve sa source dans le travail du psychologue humaniste Carl Rogers qui proposa une nouvelle approche au milieu du XX^{ème} siècle : la centration sur la personne (*person-centered approach*). Deux principes guident la pensée de Rogers (1979) pour établir cette théorie : la tendance actualisante et la tendance formative. La première correspond à la tendance au mouvement de tout organisme vivant vers les possibilités d'accomplissement, c'est un processus actif de perfectionnement. La seconde est l'élan général de l'évolution organique vers la complexité qu'il appelle la syntropie[9] : toute espèce descend d'une espèce moins complexe qu'elle.

Généralisée par Rogers (1979) à des relations parent-enfant, professeur-étudiant ou encore meneur-groupe, cette approche avait initialement été pensée dans un cadre thérapeute-patient. Trois conditions permettent pour lui la mise en place de conditions favorisant le développement :

- la première condition (p.98) a quelque chose à voir avec « l'authenticité, la véracité ou la congruence ». Rogers définit cette condition ainsi : « le terme transparence permet de saisir la nuance de cette condition – le thérapeute se rend lui-même ou elle-même transparent(e) pour le patient. Le patient peut clairement voir ce que le

[7] Extraits T1 et Extrait T2 se trouvant dans le fichier « Extraits associés à la théorie du mémoire » sur le CD-rom en Annexe 1, page i.
[8] Extrait T3 se trouvant dans le fichier « Extraits associés à la théorie du mémoire » de l'Annexe 1, page i.
[9] Terme repris de Szent-Gyoergyi 1974.

thérapeute représente dans la relation ; il ne constate aucune retenue de la part du thérapeute ».

- La seconde attitude importante se trouve dans « la création d'un climat de changement par l'acceptation, l'attention ou la valorisation – un regard positif inconditionnel » (p.98). Cette attitude d'acceptation et de valorisation du patient dans son entièreté (et non pas de manière conditionnelle) permet selon Rogers d'instaurer une atmosphère favorable au changement.
- Le dernier aspect se trouve dans la « compréhension empathique » (p.99). Le thérapeute ressent précisément les sentiments et les significations personnelles induits pour le patient et il lui communique cette compréhension. Lorsque cela fonctionne, le thérapeute entre si loin dans la sphère privée du patient qu'il peut non seulement clarifier les choses dont le patient a conscience mais également l'aider à clarifier ce qui se trouve juste en dessous du niveau de conscience.

Ce rapide aperçu de l'approche initiale de Rogers permet de comprendre à quel point la psychologie est impliquée au sein de l'activité de conseil. A la lumière de ces informations, les visions strictement techniques trahissent un oubli de ce qu'est l'origine du conseil et qui en fait donc intrinsèquement partie.

1.2.2.2 Apprentissage en autodirection et théorie de l'autodétermination

Comme nous l'avons vu précédemment, l'un des principes de bases de l'apprentissage en autodirection est de laisser l'apprenant être autonome, c'est-à-dire responsable des choix qui concernent son apprentissage. Ce principe trouve également ses origines dans la psychologie humaniste. DeCharms (1968 : 269) évoque la notion de causalité personnelle à laquelle il lie la motivation :

> *« La tendance motivationnelle primaire de l'Homme est de réussir à produire des changements dans son environnement. L'Homme s'efforce d'être un agent causal, d'être le premier lieu de causalité, ou l'origine, de son comportement ; il cherche la causalité personnelle »*

Sur la base de ce principe, Deci et Ryan (1985) proposent la théorie de l'autodétermination selon laquelle la motivation d'un individu se situe dans un continuum entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Deci et Ryan (2000 : 56) définissent l'apprenant intrinsèquement motivé comme « une personne poussée à agir pour le plaisir ou le challenge plutôt qu'en raison d'obligations, de pressions, ou de

récompenses ». La deuxième partie de cette définition décrit par opposition ce qu'est la motivation extrinsèque : une activité que l'apprenant ne fait pas de lui-même mais qui est accomplie en vue d'objectifs extérieurs (par obligation parentale, par calcul d'avenir, etc.). Ces deux chercheurs soutiennent que la motivation intrinsèque donne lieu à un apprentissage de meilleure qualité et à plus de créativité.

Dès lors, le lien avec l'apprentissage autodirigé devient évident. Puisqu'un apprentissage de meilleure qualité résulte de la motivation intrinsèque et que celle-ci dépend de facteurs internes à l'apprenant, le laisser maître de son apprentissage (c'est-à-dire le laisser s'autodéterminer ou encore s'autodiriger) lui permettra d'accomplir plus facilement un apprentissage de qualité. Cette théorie de la motivation est donc fondatrice de la philosophie associée à l'apprentissage autodirigé.

1.2.3 Emotions et cognition : un lien fondamental

Le lien entre émotion et cognition est interprété comme fondamental par beaucoup de chercheurs, nous relayerons ici quelques propos soutenant ce point de vue.

Dans l'encyclopédie *Universalis*, les sciences cognitives sont décrites comme ayant « pour objet de décrire, d'expliquer et le cas échéant de simuler voire d'amplifier les principales dispositions et capacités de l'esprit humain – langage, raisonnement, perception, coordination motrice, planification, décision, émotion, conscience, culture... ».

Pour Dewaele (2011 : 24), « l'évaluation affective est au cœur de la cognition, et conduit les processus de décision. L'émotion est donc à la base de tout apprentissage ou absence d'apprentissage ». Schumann (1998 : 251) suggère des manières par lesquelles ce lien se traduit : « l'affect pourrait influencer la cognition de par ses rôles dans la formulation d'un problème et l'adoption de stratégies de traitement », l'émotion à travers les affects pourrait ainsi modifier la gestion et la conception des problèmes posés à un individu. Ellsworth et Scherer (2003 : 572) ajoutent que « certaines manières d'interpréter son environnement sont intrinsèquement émotionnelles, peu de pensées sont libres de ressentis, et les émotions influencent ces pensées ». En 2001, Kort et al. parlent d'élaborer un outil informatique (« compagnon d'apprentissage ») capable de reconnaître les émotions et d'y adapter ses réactions en partant de ce principe (p.43) : « nous pensons qu'une identification précise de l'état émotionnel/cognitif d'un apprenant est un indicateur

critique du chemin à suivre pour l'assister dans sa compréhension d'un processus d'apprentissage ».

Ces interventions soulignant le rôle primordial des émotions dans les évaluations cognitives montrent à quel point il est important de prendre en compte les mouvements émotionnels d'un individu dans une structure d'apprentissage.

1.2.4 Emotions dans le conseil : une connaissance encore floue

Le conseiller se positionne sur un créneau pouvant l'amener à être témoin d'émotions lors de ses entretiens. Ces émotions survenant dans la mise en mots du déroulement de l'apprentissage, il est difficilement imaginable qu'elles ne tiennent aucun rôle dans les entretiens de conseil et dans l'apprentissage autodirigé. Pourtant, Hurd (2008 : 1) précise que « la recherche réalisée sur les affects[10] pendant plusieurs années s'est largement concentrée sur l'apprentissage des langues en classe avec très peu d'études consacrées à l'apprentissage en autonomie » malgré « une croissance rapide de ce groupe [apprenants en apprentissage en autodirection] ». Comme le soulignent Valdivia et al (2011 : 91-92), « maintenir la motivation et faire face à l'anxiété sont des questions cruciales pour les apprenants en situation d'autonomie à cause du manque d'accessibilité à un enseignant et à des pairs ». Le conseiller est cependant un intervenant qui peut aider l'apprenant à gérer son anxiété et à poursuivre son action. Les émotions étant des composantes éminemment psychologiques, leur inclusion dans ce rôle de *soutien psychologique*[11] du conseiller est incontestable. Dès lors, il s'agît de mieux connaître les phénomènes émotionnels et leurs manifestations dans le conseil afin d'être en mesure d'affirmer si les émotions doivent être prises en compte et si oui, de quelle manière.

1.3 Manifestations des émotions et objet de l'étude

Après avoir défini les émotions et expliqué en quoi elles constituaient un objet d'étude intéressant, présentons maintenant les canaux par lesquels les émotions peuvent s'exprimer et précisons lesquels feront l'objet de cette étude.

[10] Par « affect », Hurd (2008 : 1) entend « émotions et sentiments, humeurs et attitudes, anxiété, tolérance à l'ambigüité et motivation » (*Affect is about emotions and feelings, moods and attitudes, anxiety, tolerance of ambiguity and motivation*)
[11] Notion déjà évoquée en section 1.1.2.

1.3.1 Comment les émotions se manifestent-elles ?

Expressions faciales ou mouvements corporels, variation d'indicateurs biologiques, discours : les émotions se manifestent en utilisant des chemins divers. Voyons de quelles manières ces variables sont affectées par les émotions.

1.3.1.1 Mouvements corporels

Les mouvements et les postures du corps peuvent dans une certaines mesure indiquer l'état émotionnel d'un individu. Nous diviserons cet ensemble en deux : les expressions faciales qui forment une sous-partie très spécifique sur laquelle beaucoup d'études ont été menées et les gestes et postures qui sont encore sujets à débat.

1) Expressions faciales

Aux émotions s'associent sou**v**ent des expressions faciales. Ekman (1993) dénombre cinq émotions auxquelles sont associées des expressions universelles : la colère, la peur, le dégoût, la tristesse et le plaisir. Il précise qu'à celles-ci peuvent être ajoutés le mépris, la surprise et l'intérêt dont les signes sont cependant « bien moins certains » (p.387). La constatation de ces expressions faciales associées pourrait selon lui contribuer à définir le nombre d'émotions existantes. Il pense cependant que ces cinq émotions peuvent survenir sans expressions faciales et qu'aucune expression particulière n'est associée à certaines autres émotions.

2) Gestuelle et posture

La gestuelle comme manifestation des émotions est un sujet encore débattu dans la communauté scientifique, la nature du lien entre émotion et gestes étant encore assez peu connue. Dans son article *Bodily expression of emotions,* Wallbott (1998 : 881) affirme que « des preuves que les mouvements peuvent être influencés par l'état émotionnel d'une personne existent » ; il cite en exemple une étude de Camras, Sullivan et Michel (1993) sur les nourrissons dans laquelle il a été trouvé que l'activité corporelle accompagnant l'inconfort et la colère était jugée plus saccadée et active que celle accompagnant la tristesse.

1.3.1.2 Indicateurs biologiques

Chacun a déjà vécu l'expérience physique des émotions : accélération du rythme cardiaque lors d'épisodes émotionnels intenses, sueurs froides pour la peur, etc. Ces indicateurs, bien que pouvant être liés aux émotions, peuvent également être les symptômes d'autres causes et ainsi tromper une analyse. De plus, leur décèlement externe nécessite une méthodologie imposante (capteur cardiaque, capteurs de signaux électriques pour le cerveau) telle qu'elle peut dénaturer l'expérience des émotions. Enfin, les indicateurs biologiques ne sont pas ceux utilisés traditionnellement dans le cours d'une interaction pour interpréter l'état émotionnel d'un interlocuteur.

Certaines conséquences de ces indicateurs sont cependant visibles au niveau du visage : rougeur, pâleur ou encore sueur frontale. Ces indicateurs, bien qu'ayant leurs origines dans les indicateurs biologiques, seront associés à l'analyse des expressions faciales car elles font partie de l'ensemble que constitue le visage dans l'interprétation des émotions opérée en situation naturelle.

1.3.1.3 Discours

Le discours est divisible en deux variables : prosodie et contenu textuel. Voyons les différentes variations entraînées par les phénomènes émotionnels dans ces deux aspects du discours.

1) Prosodie

La voix est un outil informationnel de qualité, elle permet selon Karpf (2006) de transmettre des informations sur la taille du corps, le sexe, l'âge, la classe sociale, l'origine géographique et l'état émotionnel d'une personne tout en transportant un contenu textuel.

Pour Scherer (2003 : 433), deux types d'effets peuvent déterminer l'occurrence de tel ou tel type de vocalisation : les effets de « poussée » et de « maniement » (respectivement « *push and pull effects* »). Les effets de poussée sont les « effets directs des changements psychologiques caractérisant beaucoup de réponses émotionnelles sur la voix et sur le système de production de la parole ». Les effets de maniement montrent quant à eux « que la vocalisation est, comme le sont d'autres comportements, souvent encadrée et régulée (ou parfois expressément produite) pour des raisons stratégiques », « quand les effets de maniement opèrent, des objectifs de production vocales sont déterminés, au moins en partie, par des modèles de signaux acoustiques normativement proscrits ou

conventionnés ». Pour situer ces deux effets par rapport aux émotions, les effets de poussée seraient donc ceux subis par un individu touché par une émotion et qui influenceraient sa production vocale ; et les effets de maniement, des effets qu'un individu insèrerait à sa production vocale en vue de respecter une norme. Bien qu'ils semblent diverger en tous points sur le plan théorique, Scherer (1985 : 212) souligne que les effets de poussée et de maniement « semble souvent marcher dans la même direction ».

2) Contenu textuel

Le contenu textuel du discours prononcé par un individu peut évidemment constituer une information sur son état émotionnel. Plantin (2011 : 145) précise que « L'énoncé d'émotion[12] apporte une réponse à la question élémentaire "qui éprouve quoi, et pourquoi ?" : il attribue une émotion à une personne, et, dans certains cas, mentionne la source de l'émotion ».

Kerbrat-Orecchioni (2000 : 45-51) établit la liste des approches des émotions qu'elle définit comme « les plus spécifiquement linguistiques » : approches lexicales (« elles visent à la description du lexique[13] des émotions / sentiments / affects dans une langue donnée »), approches morpho-syntaxiques (certaines formes et emplois grammaticalisés comprennent une valeur affective : suffixes diminutifs, ordre des mots, interjections, phrases exclamatives), approches pragmatiques (la théorie des *speech acts* « admet l'existence d'une classe particulière d'actes dits "expressifs", qui consistent à accomplir certains actes […] exprimant un "état psychologique" approprié ») et approches interactionnistes (regain d'intérêt pour les émotions qui ne sont plus seulement vues comme étant « dans » le sujet mais également « entre » sujets). En parlant d'une liste d'approches du même type, Plantin (2011 : 138) met en doute la possibilité d'analyser les émotions au niveau linguistique de manière fiable.

> *« Par leur hétérogénéité, ces faits touchent à l'ensemble des niveaux que les sciences du langage ont l'habitude de distinguer soigneusement; il est sans doute impossible de les organiser en ce qui serait un "système linguistique des émotions" ».*

[12] Plantin (2011 : 145) définit l'énoncé d'émotion comme « une forme liant un *terme d'émotion* (verbe ou substantif) un *lieu psychologique* (dit parfois expérienceur), et une *source de l'émotion* ».
[13] Nous utiliserons ici la définition de Polguère (2003) : Le lexique est « l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue ».

Le contenu textuel est, tout comme les expressions faciales et la vocalisation, contrôlé au moins en partie en partie par son émetteur et donc manipulable. Ekman (1993 : 386) remarque que « même ce que les gens disent au cours d'une émotion peut ne pas toujours révéler ce qu'ils ressentent ou pensent réellement, pas même ce qu'ils sont conscients de ressentir ou de penser ». Cette remarque plaide pour une analyse multimodale des émotions en vue de ne pas se laisser trahir par le manque de fiabilité du contenu textuel.

Kerbrat-Orecchioni (2000 : 59) estime que « si l'on se situe dans la perspective du discours, cela signifie que l'on doit distinguer émotion éprouvée vs exprimée (celle qui constitue le lieu propre de l'investigation linguistique) vs suscitée (c'est le "pathos" aristotélicien, qui contrairement à l'"éthos", se localise dans le seul auditeur) ».

1.3.1 Choix de l'objet de l'étude

Après cette rapide revue des manifestations émotionnelles, présentons celles qui seront analysées dans cette étude et expliquons les raisons de ce choix.

1.3.1.1 Un corpus sonore à la base de l'étude

Comme nous le verrons dans la description méthodologique, le corpus utilisé pour cette étude est constitué d'enregistrements sonores d'entretiens de conseil. Ce type de format ne permet donc pas l'étude de manifestations visuelles des émotions mais plutôt celles du discours : prosodie et contenu textuel.

Cependant, la création d'un protocole de repérage des émotions dans leurs manifestations discursives constitue un premier sujet de recherche que notre corpus permettra d'étudier sans problème. Dans des études futures, nous entendons étendre le protocole de repérage aux autres manifestations émotionnelles afin de mieux les repérer, les étudier et finalement, proposer un modèle de gestion par le conseiller.

1.3.1.2 Etudier le discours dans sa globalité

Devrait-on séparer la prosodie et le contenu textuel pour étudier les manifestations émotionnelles dans le discours ? Nous considérerons ici que l'étude séparée de ces deux variables du discours n'a pas de sens pour deux raisons principales.

1/ Elles ne sont jamais séparées : en effet, dans la plupart des interactions classiques (classiques au sens de « qui fait autorité, considéré comme un modèle du genre[14] »), la vocalisation et le contenu textuel ne se séparent pas ce qui n'est le cas pour aucune des autres variables dont nous avons parlé : visage et corps peuvent ne pas être observés par les interactants (en présenciel ou par exemple au téléphone) et les variables biologiques n'apparaissent évidemment pas (sauf celles traitées en tant qu'expressions faciales).

2/ Le sens est construit sur la base des deux : peut-être du fait de cette non-séparation permanente, on observe des phénomènes ou la voix devient essentielle pour capter le sens correct d'un énoncé. Il convient de préciser que le visage peut également avoir une importance au niveau du sens mais que comme précisé ci-dessus, il reste toujours possible de ne pas l'observer dans le cours d'une interaction.

1.4 Place des émotions dans la communication et cadre théorique

Seules, les définitions données jusqu'à présent à nos concepts psychologiques ne permettent pas d'avoir une vue d'ensemble. Il s'agît donc de préciser la manière dont nos concepts s'organisent les uns par rapport aux autres. Présentons le cadre théorique qui permettra de prendre du recul et d'observer le fonctionnement général associé aux émotions dans cette étude.

1.4.1 Emotions et communication

Comment modéliser la communication ? Quelle sont les implications de la communication des émotions sur les émotions elles-mêmes ? Voyons l'apport du modèle de la lentille qui constituera l'un des cadres dans cette étude.

[14] Définition du TLFi consultable à cette adresse : « http://atilf.atilf.fr/ » (dernière consultation le 13/04/2012).

1.4.1.1 La lentille de Brunswik

Egon Brunswik propose en 1952 le modèle de la lentille illustrant ses principes relatifs à la perception. Ce schéma a été appliqué par Scherer à la communication vocale, le voici[15] :

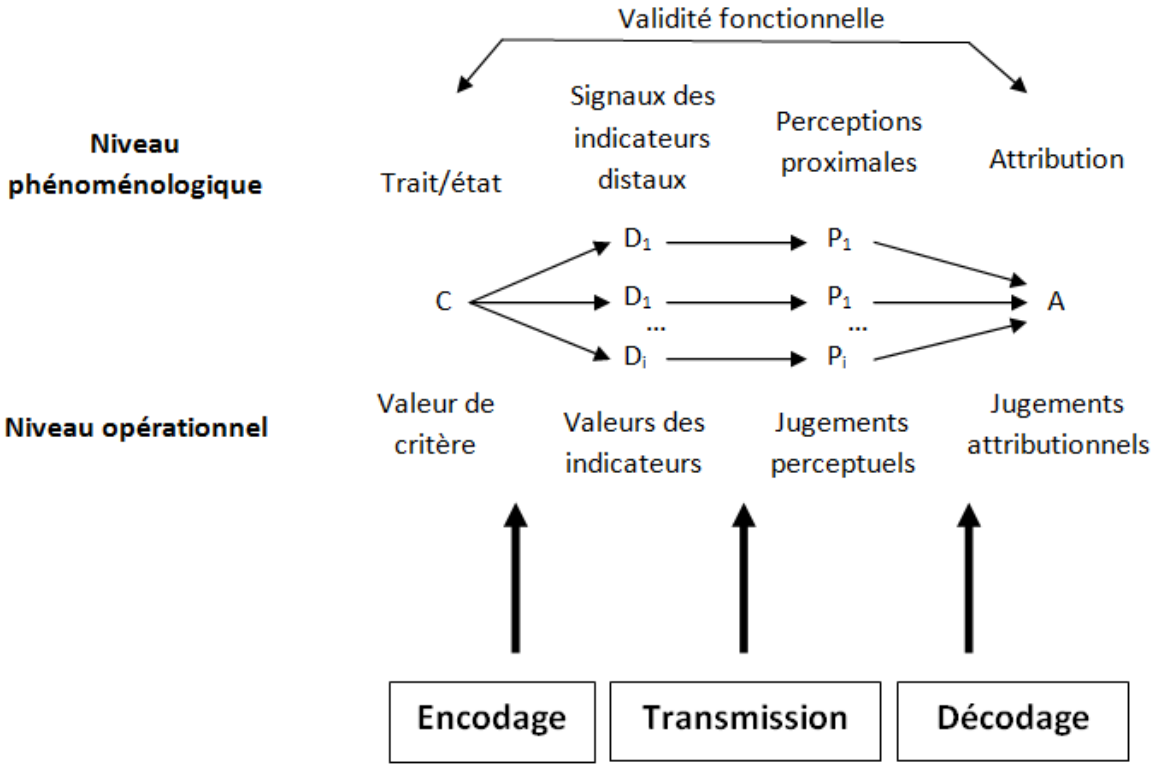


Figure 5 : Le modèle de la lentille de Brunswik adapté à la communication vocale par Scherer (2003 : 434)

L'intérêt de ce modèle est la mise en évidence de plusieurs étapes dans la communication et la perception. La partie gauche permet d'observer le processus d'encodage de l'émotion et la partie droite son décodage. Ainsi un état émotionnel (*trait/state*) donne lieu à des indices encodés dans la voix (*distal indicator cues*) qui sont ensuite perçus (*proximal percepts*) et entraînent une attribution émotionnelle.

Wolf (2005 : 2) précise que certains principes sont attachés au modèle par Brunswik :

- Pour fonctionner, la lentille doit être « probabiliste[16] » c'est-à-dire non-déterministe.
- L'organisme requiert une lentille ouverte à différentes fonctions dans l'objectif de gérer le « chaos environnemental ».

[15] Le schéma original en anglais est disponible en Annexe 2, page ii.
[16] Par « probabiliste », Brunswik entend une prise en compte de ce qui reste incertain dans la communication par la lentille sans pour autant ignorer que des informations disponibles permettent de prévoir certains phénomènes.

- Sans la lentille, l'ambiguïté serait insaisissable ; le modèle de la lentille ne peut d'ailleurs être compris comme un modèle sans ambiguïté.
- Pour gérer le chaos environnemental, le processus de médiation lui-même doit être flexible et tolérant face à l'ambiguïté.
- L'avantage crucial de la lentille est la capacité à instrumentaliser le comportement en fonction d'autrui[17].
- En connexion avec la lentille survient un effet stabilisateur « balancier » crucial en vue d'un objectif final : la survie (ou tout autre objectif partiel de ce processus).

1.4.1.2 Quelles implications pour les émotions ?

L'intérêt central de ce modèle réside dans le fait qu'il accorde une place à l'ambiguïté dans l'interprétation et plus précisément dans notre cas : l'interprétation des émotions. Un état émotionnel donne lieu à des signaux émis de manière plus ou moins volontaire qui sont perçus puis interprétés. Des facteurs extérieurs peuvent influencer ou dégrader l'encodage, la transmission et le décodage : l'ambiguïté naît ainsi et crée une distance entre ce qui a été produit et ce qui est attribué.

D'autre part, Brunswik (1952 : 23) évoque la lentille en ces termes : « les imperfections de réalisations peuvent être en partie imputables à la lentille elle-même, c'est-à-dire à l'organisme comme machine imparfaite ». La pensée Brunswikienne se traduit donc par une imperfection du décodage de la lentille mais également par une imperfection de ce décodage dûe au chaos environnemental évoqué plus tôt. Ce point est critique dans la manière d'aborder les émotions, il s'agît de postuler que l'étude des émotions est possible avec des résultats satisfaisants tout en ayant conscience que la nature même des individus et des procédés qu'ils utilisent pour communiquer ne permet pas un transfert « absolu ».

Le modèle de la lentille sera donc l'un des cadres de cette étude. Le fonctionnement de la lentille elle-même dépendant de la conception que l'on a des émotions et des éléments qui les déclenchent, nous ferons dans la section suivante un survol des théories des émotions puis nous préciserons le cadre de cette étude.

[17] Il s'agît du décalage élaboré par différentes influences sur les moyens dirigés vers un objectif.

1.4.2 Théories des émotions

Afin de mieux situer cette étude dans le paysage théorique, présentons certaines conceptions des émotions. Scherer (2009 : 3460) identifie trois grandes traditions : la théorie des émotions basiques, les théories constructivistes et les théories de l'évaluation cognitive.

1.4.2.1 Théories constructivistes des émotions

Pour Scherer (ibid.), c'est la théorie de William James qui constitue le point de départ de ce modèle. Révolutionnaire en son temps, elle inverse l'ordre conventionnel des épisodes émotionnels : l'émotion découle de l'expérience physiologique (j'ai peur parce que je tremble). Moors (2010 : 10) résume la théorie comme suit : « Un stimulus active le cortex et suscite des réponses somatiques et/ou moteurs. Un retour de ces réponses revient au cortex sensoriel où il produit l'expérience émotionnelle. L'expérience émotionnelle n'est rien d'autre que l'expérience consciente de réponses corporelles ». Moors précise que la faiblesse de cette théorie est qu'elle ne précise pas comment une émotion est suscitée ou non. Voici un schéma par lequel elle illustre la théorie :

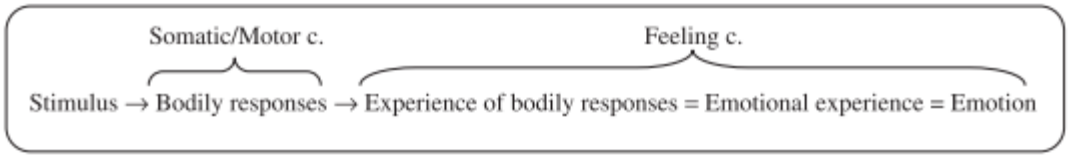


Figure 6 : Théories constructivistes des émotions selon Moors (2010 : 10)

Cette illustration permet de remarquer que James ne fait pas de réelle différence entre l'expérience émotionnelle et les émotions elles-mêmes, il les assimile. Pour déterminer les émotions, James utilise deux facteurs : l'intensité et la qualité, toutes deux déterminées par les réponses corporelles qu'il place au centre du dispositif émotionnel. Cette place prépondérante des réponses physiologiques a valu des critiques à cette théorie : en effet, utiliser les réponses corporelles[18] comme « définisseurs » des émotions entraîne un manque de spécificité attachée à chaque émotion.

Pour Moors (2010 : 11-12), la théorie de Schachter et Singer (*arousal theory*) réconcilie celle de James avec ces critiques en ajoutant un nouvel élément : une phase

[18] Les « réponses corporelles » dont parle James correspondent au « indicateurs biologiques » évoqués plus tôt dans cette étude. Il a par exemple mené des études sur l'adrénaline et l'épinéphrine.

d'attribution. Dans une première phase tout à fait semblable à la théorie de James, un stimulus « induit un état indifférencié d'excitation physiologique ». C'est la seconde phase dite d'attribution qui donne une qualité à l'émotion. « L'attribution de l'excitation à différents évènements déclencheurs produit différentes émotions » et permet de retrouver la spécificité manquante à la théorie Jamesienne. Ainsi, souligne Moors, même si la rencontre d'un chien dangereux et celle de la personne aimée provoquent la même excitation physique, l'attribution de cette excitation permet une différenciation émotionnelle. Moors illustre cette théorie de la manière suivante :

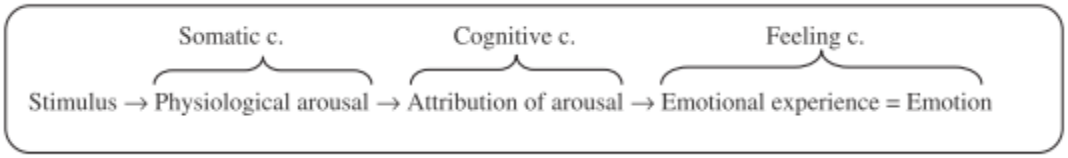


Figure 7 : Théorie de Schachter-Singer selon Moors (2010 : 13)

Ce schéma met en évidence l'ajout d'une phase de cognition à l'ensemble du processus mais cette phase reste très sommaire : Schachter la conçoit comme un processus de « colorisation » de l'excitation physique par la pensée consciente.

1.4.2.2 Théories de l'évaluation cognitive

Selon Scherer (2009), ces théories trouvent leur inspiration chez Aristote, Descartes, Spinoza ou encore Hume. Les théories de l'évaluation (*appraisal theories*) placent comme Schachter la cognition avant l'émotion et la considèrent en grande partie comme étant inconsciente ou automatique. Dans une première phase, l'individu évalue la situation et se base sur sa perception pour émettre un jugement. Le mot « évaluation » est utilisé pour désigner le processus par lequel une émotion est suscitée, processus cognitif placé tout au début de l'épisode émotionnel avant toute réponse physiologique. C'est cette phase essentielle dans ce modèle qui détermine si le stimulus doit provoquer une émotion et si oui, laquelle.

L'évaluation précédant l'émotion, c'est donc le stimulus qui constitue l'input. Un même stimulus peut cependant mener à différentes émotions et une même émotion être produite par différents stimulus selon l'occasion ou l'individu. A la différence de Schachter, le travail cognitif est placé tout au début de l'épisode émotionnel, avant les réponses physiologiques. Moors (2010 : 14) propose l'illustration suivante pour ces théories :

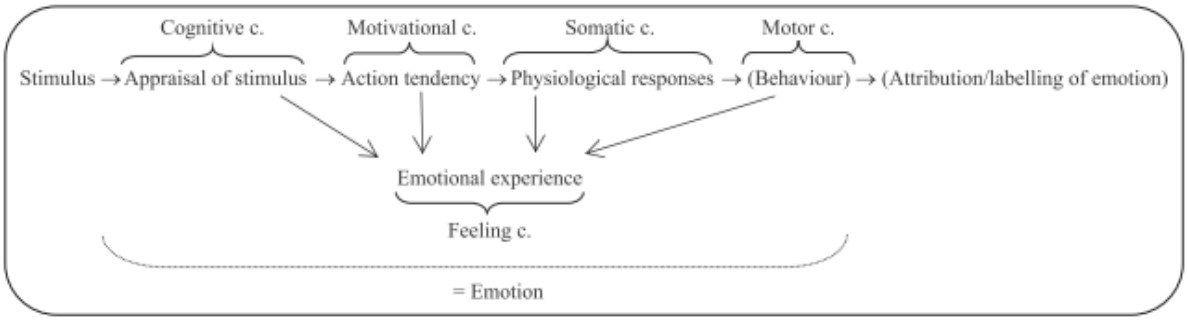


Figure 8 : Théories de l'évaluation cognitive

Scherer (2001 : 99) précise cependant que l'évaluation n'est pas un processus unique et définitif : « L'évaluation cognitive n'est pas un passage seul et unique ». Il ajoute une remarque importante sur le processus d'évaluation :

> *« Les organismes scannent constamment leur environnement (et leur état interne) pour détecter et réévaluer les changements. En conséquence, la théorie actuelle part du postulat que les évènements ou les changements internes déclenchent des cycles d'évaluation se déroulant par sous-étapes jusqu'à ce que le sous-système de contrôle signale la fin ou l'ajustement au stimulus ayant initialement provoqué l'épisode évaluatif. »*

Nous souscrirons ici à ce point de vue posant l'évaluation comme un cycle renouvelé jusqu'à disparition du stimulus originel ou ajustement à celui-ci : la réévaluation (*reappraisal*) proposée par Lazarus (1966).

1.4.2.3 Théorie des émotions de base

Pour Scherer (2009), cette théorie d'inspiration Darwiniste regroupe des chercheurs comme Tomkins, Ekman ou encore Izard. Dans la théorie des émotions de base, Moors (2010) décrit la cause des émotions en deux parties : une première où l'on évalue le stimulus et une seconde où l'évaluation du stimulus donne lieu à l'émotion. La première partie est ici celle qui appartient traditionnellement aux théories de l'évaluation, une grande place est donc donnée à la cognition. Pour la seconde partie, l'hypothèse de la théorie des émotions de bases est que chaque émotion possède un circuit neural propre dans le cerveau. Ces circuits sont mis en place par l'évolution et servent des objectifs d'adaptation : la peur sert à survivre, la colère à répondre à une menace territoriale. Ces circuits sont déclenchés lorsqu'ils reçoivent un input adapté.

En cas de déclenchement d'un circuit neural, l'émotion correspondante se réalise et donne lieu à des tendances à l'action, à des modèles d'expressions types (par exemple les expressions faciales étudiées par Ekman) et à une expérience émotionnelle spécifique. Ekman (1994) énumère sept caractéristiques qui pour lui décrivent les émotions : évaluation automatique, points communs dans les apparitions précédentes, présence chez les autres primates, arrivée rapide, durée brève, occurrence spontanée et réponses physiologiques distinctives.

1.4.2.4 Cadre de l'étude

Après cette courte revue, précisons les caractéristiques requises pour la théorie qui sera utilisée pour interpréter le fonctionnement émotionnel dans cette étude.

Trois points semblent émerger dans notre conception des émotions et de la manière dont elles doivent être conceptualisées :

1) Nous considérons que la cognition joue un rôle capital dans l'éruption des émotions. Elle contribue de manière significative à leur apparition et à la détermination de leur intensité et de leur qualité.
2) La théorie choisie devra être en mesure de refléter la diversité des résultats possibles : un même stimulus peut provoquer différentes émotions selon la situation et selon l'individu.
3) La théorie doit être compatible à la lentille de Brunswik : elle doit donc être basée sur la perception de leur environnement qu'ont les individus pour déterminer si une émotion doit apparaître ou non.

Les théories de l'évaluation cognitive sont celles qui répondent le mieux aux principes auxquels nous souscrivons ci-dessus car 1/ à travers la phase d'évaluation, la cognition décide de l'apparition ou non d'une émotion ainsi que de la qualité de celle-ci, la cognition a donc un poids décisif : 2/ ces théories sont flexibles, un même stimulus pouvant provoquer différentes émotions selon la situation ou l'individu. Ces théories sont donc en mesure de refléter la variabilité des situations rencontrées : 3/ elles s'appuient sur la perception pour décider d'une occurrence émotionnelle et sont donc compatibles avec la lentille de Brunswik.

1.5 Où se trouvent les émotions ?

Dans la structure d'un apprentissage autodirigé avec conseil, les émotions pourraient avoir des effets à divers niveaux. Dans cette section, nous tenterons de situer ces effets au niveau théorique.

1.5.1 Entre apprentissage et acquisition : émotions ?

Nous avons défini l'apprentissage et l'acquisition dans la première partie de cette étude, voyons à présent la place des émotions dans l'articulation de ces deux processus.

1.5.1.1 La dichotomie apprentissage/acquisition

Comme nous l'avons vu en définissant l'apprentissage, Holec (1990 : 78) oppose apprentissage et acquisition en utilisant plusieurs termes :

Apprentissage : « activités de toutes sortes dont l'objectif est l'acquisition de compétences langagières »	**Acquisition : « processus cognitif d'internalisation de savoirs et de savoir-faire »**
« processus observable »	« Processus cognitif »
« conscient…	« largement non-conscient…
…et volontaire »	…et involontaire »

Figure 9 : l'opposition entre apprentissage et acquisition selon la conception de Holec (1990 : 78)

Holec argumente clairement en vue d'établir une dichotomie et cherche donc à dessiner l'apprentissage et l'acquisition comme deux processus que tout oppose. Mais comment s'opère le transfert des connaissances de leur manipulation (apprentissage) à leur acquisition (internalisation) ? Est-il réellement envisageable d'imaginer un transfert aussi net (correspondant à la ligne verticale centrale du tableau ci-dessus) ? La définition d'Holec laisse planer le doute sur cette zone :

1/ la question de l'observabilité est floue : qui est l'observateur ? Un observateur extérieur ou l'apprenant lui-même ? La possibilité que l'apprenant puisse s'établir comme observateur signifierait que des processus cognitifs classés dans l'acquisition par Holec soient finalement observables, et s'approchent ainsi d'un apprentissage.

2/ Holec rend perméable l'acquisition : bien qu'essayant d'opposer apprentissage et acquisition en tous points, il choisit tout de même de définir l'acquisition comme un

processus « largement non-conscient et involontaire ». En n'utilisant pas le mot « totalement », Holec laisse entrevoir la possibilité d'un début d'acquisition conscient (ou d'une fin d'apprentissage non-conscient ?).

Ces points laissés flous par Holec montrent qu'il avait sans-doute envisagé la possibilité d'un processus liant apprentissage et acquisition. La partie suivante introduit la notion d'interlangue pouvant être introduite dans ce processus.

1.5.1.2 L'interlangue

Selinker (1972 : 216-217) est le premier à utiliser le terme d'*interlangue* pour désigner un stade intermédiaire. Pour lui, ce système se construit sur cinq principes :

- transfert de langue (*language transfer*)
- transfert de formation (*transfer-of-training*)
- stratégies d'apprentissage d'une langue seconde (*strategies of second language learning*)
- stratégies de communication en langue seconde (*strategies of second-language communication*)
- surgénéralisation de matériel linguistique en langue cible (*overgeneralization of target language linguistic material*)

Ellis (1997 : 32) place à l'origine de l'interlangue l'incapacité des théories behaviouristes à appréhender l'acquisition. Elles se bornent à l'observable en ignorant « ce qu'il se passe dans la boite noire ». Pour lui, l'imitation ne peut résumer fidèlement l'acquisition d'une L2 car le travail descriptif démontre que les apprenants travaillent à construire leurs propres règles pas toujours semblables à celles de la langue cible. Vogel (1995 : 20) décrit l'interlangue comme « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible ». Sa constitution se fait selon lui sur la base de la langue maternelle, d'autres langues étrangères préalablement acquises, et de la langue cible. Vogel (ibid.) envisage ainsi l'interlangue comme l'ensemble des stades par lesquels la langue de l'apprenant passe avant d'atteindre l'acquisition. Par « stade », nous entendons l'état de ce que l'apprenant est concrètement capable de produire à des moments précis de son apprentissage/acquisition.

Pour Ellis (1997 : 33-34), l'interlangue part des postulats suivants :

- L'interlangue est une « grammaire mentale » (*mental grammar*) constituée d'un système de règles abstraites qui sous-tendent la compréhension et la production de l'apprenant.
- Cette grammaire est perméable c'est-à-dire qu'elle peut être influencée de manière externe (par exemple par l'*input*) ou de manière interne (sur-généralisation, transfert d'erreur d'une langue à l'autre).
- Cette grammaire est transitionnelle, l'apprenant la modifie en ajoutant ou retirant des règles et en restructurant le système entier. Ces modifications forment le continuum de l'interlangue le long duquel la complexité de l'interlangue est graduellement augmentée.
- Certains chercheurs soutiennent que des règles concurrentes peuvent faire partie de l'interlangue alors que d'autres pensent que l'interlangue est un système homogène et que la variabilité reflète les erreurs que les apprenants font lorsqu'ils essaient d'utiliser leur savoirs pour parler.
- Les apprenants emploient différentes stratégies d'apprentissage. Les types d'erreurs faites reflètent les stratégies employées. Ellis cite l'exemple de l'apprenant ignorant le contenu grammatical qu'il n'est pas prêt à traiter.
- La grammaire de l'apprenant tend à se fossiliser. Selinker (1972 : 230) suggère qu'uniquement environ 5% des apprenant développent leur grammaire jusqu'au même niveau mental que l'apprenant et atteignent un « apprentissage réussi » (*successful learning*), la majorité s'arrêtant à une « tentative d'apprentissage » (*attempted learning*). Les erreurs représentant un stade de développement primaire sont typiques des apprenants qui font l'expérience des fossilisations.

La fossilisation est selon Vogel (1995, 38) l'hypothèse principale de la théorie de Selinker :

> *« C'est la présence des fossilisations qui prouve la réalité psychique de l'interlangue […] Les fossilisations sont des formes linguistiques qui ne correspondent ni à la forme de la langue cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement rebelles envers les efforts entrepris pour les éliminer ».*

Il ajoute que ce type de structure apparaît le plus souvent lorsque l'apprenant est confronté à des contenus ou des situations de communication difficiles, quand il a peur ou quand il est extrêmement tendu. On peut ici souligner un lien entre interlangue et émotion, lien développé dans la section suivante.

Corder (1967 : 165) propose par ailleurs une distinction importante à propos de l'*input*, notion critique dans la constitution de l'interlangue :

> *« Le simple fait de présenter un certaine forme linguistique à un apprenant dans la salle de classe ne lui donne pas nécessairement le statut d'input, car l'input est 'ce qui entre' et non ce qui peut entrer, et nous pouvons raisonnablement supposer que c'est l'apprenant qui contrôle cet input, ou plus précisément son intake »*

L'*input* est ainsi redéfinit comme étant constitué de tous les contacts de l'apprenant avec la langue cible tandis que l'*intake* qualifie ce dont l'apprenant se saisit et qui peut influencer le système en développement : l'interlangue.

1.5.1.3 Interlangue et émotions

L'apparition d'une interlangue chez l'apprenant signifie que le processus d'acquisition a démarré sans pour autant que l'acquisition ait été atteinte[19]. La période où l'interlangue est présente constitue donc la période durant laquelle l'apprentissage et l'acquisition sont simultanément activées. Les émotions pourraient jouer un rôle important dans les processus de constitution de l'interlangue, rôle positif comme négatif. Comme le suggère Vogel en parlant du retour des fossilisations dans les périodes de peur ou de tension, les émotions négatives peuvent entraîner des effets de *back-sliding* (Ellis 1997 : 34). Il est également envisageable qu'une bonne gestion du contenu émotionnel de l'apprenant soutenu par le conseiller ait des effets positifs sur l'avancement de l'interlangue. Ces effets peuvent se traduire à deux niveaux :

1) Sur le filtrage de l'input en amont : comme le soutient Corder, l'apprenant ne se saisit que d'une partie de l'*input*. C'est à partir de cette partie, l'*intake*, qu'il peut ensuite constituer son interlangue. Les émotions pourraient ici jouer un rôle dans la hausse ou la baisse du pourcentage d'input passant dans l'*intake* et ainsi augmenter ou réduire la quantité de matière disponible pour « faire de l'interlangue ».

[19] A noter que les apprenants ne souhaitent pas tous atteindre une compétence proche de celle d'un natif.

2) Sur le processus lui-même : Les émotions pourraient agir sur l'ajout et la suppression des règles abstraites de l'interlangue ainsi que sur ses réorganisations successives et aider l'apprenant à s'approcher de l'acquisition. Comme le sous-entend Selinker (1972 : 230), 95% des apprenants restent au stade de tentative d'apprentissage sans atteindre l'acquisition. La présence de l'interlangue constituant le moment le plus long et le plus important d'un apprentissage, on peut imaginer que les émotions, si elles ont un effet sur ce processus, affectent l'ensemble de l'apprentissage/acquisition de manière significative.

1.5.2 Les émotions dans l'apprendre à apprendre

L'apprendre à apprendre, un des objectifs majeurs du conseil, pourrait être touché par les émotions à travers les « états motivationnels » décrit plus tôt. Comment se processus se déroule-t-il ?

1.5.2.1 L'apprendre selon Holec, trop technique ?

Dans son article *Apprendre à apprendre,* Holec (1990) décrit le savoir apprendre en quatre étapes : 1/ Savoir se donner des objectifs 2/ Savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs 3/ Savoir évaluer les résultats obtenus 4/ Savoir organiser son apprentissage.

Ce plan, vu de manière général, semble tout à fait en accord avec la conception de l'apprentissage propre à la présente étude. Mais observons plus précisément le contenu du point *Savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs* (p.81) :

- « Rassembler des supports appropriés aux objectifs visés, aux utilisations qui en seront faites et à celui qui les utilisera ».
- « Sinon définir, du moins sélectionner les techniques d'utilisation des supports choisis qui permettront d'acquérir les capacités nécessaires pour faire face aux besoins langagiers que l'ont souhaite satisfaire ».

Cette vision technique de ce que qu'est savoir se donner les moyens d'atteindre ses objectifs semble ici négliger un aspect psychologique essentiel dans un apprentissage : la force de faire. Qu'y a-t-il à évaluer si l'apprenant connaissant ses objectifs ne trouve pas la force d'entrer dans une phase d'action, de faire ?

Nous ferons ici l'hypothèse que ce sont les émotions comme états motivationnels qui permettent d'entrer dans le *faire*. Les motivations étant formées par les affects, l'activation,

l'attention et les émotions de base, il s'agît pour l'apprenant de se trouver dans un état motivationnel (et donc émotionnel) lui permettant d'entrer dans une phase d'action. Si être un bon apprenant passe par être *un apprenant qui fait*, comment intégrer cet élément dans l'apprendre à apprendre c'est-à-dire dans le conseil ?

1.5.2.2 Aller plus loin dans la formation de l'apprenant

Si avoir *la force de faire* doit être l'une des compétences de l'apprenant, l'apprendre à apprendre doit également comprendre une phase où le conseiller aide l'apprenant à prendre conscience de ce qui devra être fait pour pouvoir s'y préparer psychologiquement.

Revenons à l'article d'Holec (1990 : 82-85), voici ce que l'apprendre à apprendre contient selon lui :

1) Quoi apprendre : savoirs et savoir-faire méthodologiques techniques, savoirs linguistiques, acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage.
2) Comment apprendre à apprendre : englobe la diversité des formes que peut prendre un apprentissage ainsi que la diversité des moyens pouvant être mis en œuvre.

Dans la sous-partie nommée *Acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage*, Holec parle de représentations concernant « ce qu'est qu'enseigner et qu'apprendre ». Ce sont les représentations liées à l'apprentissage et à ses composantes ou étapes qui forgent l'idée de l'effort à fournir par l'apprenant et définissent la nature de cet effort. Le conseiller a ici deux rôles :

1) Apprécier les représentations qu'a l'apprenant sur l'intensité et la longueur de l'effort qu'il va être amené à fournir et aider l'apprenant à calibrer cet effort en adéquation avec ce qui l'attend. Vers le haut ou vers le bas, un écart trop important entre l'attente de l'apprenant et la réalité de son apprentissage peut avoir un effet négatif sur sa persistance dans l'effort.
2) Frijda (2003) utilise la préparation à l'action pour qualifier une des étapes de l'expérience émotionnelle. Sans y associer le même sens, nous utiliserons la même expression pour qualifier une partie du rôle du conseiller dans sa fonction de didacticien. Par « préparation à l'action », nous entendrons ceci : conseiller en gardant toujours à l'esprit que l'apprenant doit ensuite passer dans une phase d'action. Cette conscience de la concrétisation future du discours de conseil passe

par l'utilisation la moins théorique et abstraite possible du langage dans l'entretien. Le conseiller privilégie un discours direct et rappelle comment se traduit chaque principe dans la réalité de l'apprentissage, il illustre souvent ses propos.

1.5.3 Bandura et l'auto-efficacité : le regard sur soi

1.5.3.1 Définition et place des émotions selon Bandura

L'auto-efficacité (*self-efficacy theory*) est une théorie proposée par le psychologue canadien Albert Bandura. Le sentiment d'auto-efficacité correspond à la croyance d'un individu en sa capacité à mener à bien ou non une tâche. La difficulté des objectifs qu'un individu s'impose augmente avec la force de ce sentiment. Cette théorie vient contrecarrer la vision behaviouriste dans laquelle l'esprit est vu comme un système de traitement, d'organisation et de stockage de l'information. Bandura (1993 : 119) soutient un point de vue se basant sur un changement de la conception des capacités humaines :

> *« La conception des facultés humaines a subi des changements considérables ces dernières années. Les aptitudes ne sont pas des attributs fixes résidents dans le répertoire comportemental d'un individu. Il s'agît plutôt d'une capacité générative dans laquelle les compétences cognitive, sociale, motivationnelle, et comportementale doivent être organisées et correctement orchestrées pour servir différents objectifs. Cela implique également une capacité de gestion des réactions émotionnelles aversives qui peuvent détériorer la qualité de la pensée et de l'action ».*

Bandura souligne la nécessité d'être en mesure de gérer les réactions émotionnelles en vue de préserver la qualité de la pensée et de l'action. Il introduit ensuite ce qu'il nomme les processus affectifs et qui font partie du concept d'auto-efficacité. Selon lui, la croyance des gens en leurs capacités a un effet sur le stress et le découragement qu'ils ressentent dans des situations difficiles ou menaçantes. L'auto-efficacité qu'ils perçoivent chez eux-mêmes leur permet d'exercer un contrôle sur ces facteurs. Au contraire, une perception de faible auto-efficacité engendre une vision de l'environnement comme étant effrayant ou dangereux, l'individu prend en considération des menaces ou des inquiétudes sur des choses arrivant rarement, pense de manière inefficace et se retrouve dans une détresse qui détériore son niveau de fonctionnement. Le propos de Bandura montre ici l'importance qu'il accorde de manière directe aux émotions comme conséquence de l'auto-

efficacité. Mais d'autres parties de son argumentation soulèvent la question des émotions de manière moins directe.

1.5.3.2 Les émotions dans l'auto-efficacité : plus encore ?

Dans son propos, Bandura (ibid.) évoque la nature du feedback reçu par l'apprenant. Deux types de feedbacks peuvent être donnés : l'un s'appuyant sur les accomplissements et les réussites de l'apprentissage et l'autre sur les points faibles de la production de l'individu. Il estime que la nature du feedback reçu a des effets significatifs sur le sentiment d'auto-efficacité. Il paraît difficile de détacher la réception d'un feedback positif ou négatif d'une dimension affective. Certaines méthodologies d'enseignement s'appuient d'ailleurs sur les effets du feedback positifs notamment en termes de motivation. Bandura ajoute un élément qu'il appelle « les processus motivationnels » (*motivational processes*) intimement lié avec le sentiment d'auto-efficacité. Comme nous l'avons vu plus tôt, nous considérons dans cette étude la motivation comme la composante majeure des émotions elles-mêmes[20], le lien entre ces deux notions est donc très fort.

Par ailleurs, Bandura utilise souvent le mot *sense* dans l'expression *sense of self-efficacy*. Le dictionnaire en ligne *Oxford* propose cinq définitions pour ce terme dont seulement une rejoint le sens de l'auto-efficacité : « *A feeling that something is the case : she had the sense of being a political outsider / You can improve you general health and sense of well-being* ». Cette définition passant par le terme *feeling* démontre un lien fort entre le concept d'auto-efficacité et l'expérience émotionnelle. De plus, la traduction française du titre de l'ouvrage de Bandura (1997) *Self-efficacy: the exercise of control* faite par Jacques Lecomte donne *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. L'émotion est donc intimement liée à la définition et à l'expérience mêmes de l'auto-efficacité et n'en est pas simplement une conséquence.

[20] Ce lien a été vu en section 1.1.3.1.

2 Expérience

2.1 Contexte de l'étude

Comme nous l'avons vu précédemment, l'exercice d'apprentissage en autodirection est très dépendant des conditions dans lesquelles il se déroule, il convient donc de décrire avec précision ces conditions dans le cadre de notre étude. Présentons donc le terrain sur lequel le corpus de cette étude a été récolté durant des entretiens de conseil : le centre de ressources privé English Mania. Nous verrons la manière dont la formation s'organise dans ce centre et le format dans lequel les entretiens sont proposés en termes de temps et d'espace.

2.1.1 Organisation de la formation dans le centre

La présentation générale du centre English Mania passe par deux aspects principaux : l'apprenant occupe une place centrale dans la formation, celle-ci se déroulant sur une plate-forme informatique pensée pour l'autodirection avec conseil.

2.1.1.1 L'apprenant au centre d'un dispositif

Pour comprendre la philosophie et les moyens associés à l'apprentissage chez English Mania, décrivons un extrait d'une brochure présentant la formation proposée[21].

Les durées représentées montrent le poids des différentes variables les unes par rapport aux autres dans le cycle de la formation : l'entretien de conseil (une demi-heure) permet à l'apprenant de structurer et de prévoir son apprentissage. Il réalise ensuite cet apprentissage en autonomie grâce à la plate-forme (deux heures) puis concrétise son apprentissage dans un one-to-one (entretien d'une demi-heure avec un anglophone). Le cycle reprend ensuite sur le même objectif si le travailler est encore nécessaire ou sur de nouveaux objectifs définis en entretien de conseil. A côté de la formation, des ateliers sont organisés chaque semaine sur divers thèmes d'actualité afin que les apprenants du centre fassent connaissance et tentent de concrétiser leurs connaissances linguistiques et culturelles.

[21] L'extrait concerné de la brochure est disponible en Annexe 3, page iii.

D’un point de vue didactique, la formation se déroule en respectant les phases d’apprentissage : découverte, systématisation, utilisation. Les documents proposés dans le centre sont des documents authentiques (c’est-à-dire non didactisés) pour la plupart.

2.1.1.2 Une interface informatisée adaptée

English Mania est le théâtre d’une innovation importante d’un point de vue didactique : une plate-forme informatique pensée et créée pour l’autodirection. Cette plate-forme est l’outil que l’apprenant utilise durant tout son apprentissage, elle est adaptée à un travail en autodirection avec conseil : l’apprenant peut y voir ses objectifs, les comptes-rendus d’entretiens de conseil et ceux de ses entretiens avec l’anglophone. La grande majorité des documents du centre se trouvent sur cette plate-forme, l’apprenant travaille sur celle-ci grâce aux outils logiciels mis à disposition. Cet outil constitue donc un pan très important de la formation English Mania puisque la plate-forme suit l’apprenant dans toutes ses activités d’apprentissage.

2.1.2 Format des entretiens

Quel cadre temporel et spatial entoure le déroulement des entretiens de conseil chez English Mania ? Quels effets éventuels sur les manifestations émotionnelles ? Décrivons les conditions dans lesquels ces entretiens se déroulent ainsi que les implications des spécificités repérées sur l’expérience émotionnelle.

2.1.2.1 Gestion du temps

Le temps est un élément très important dans le déroulement d’un entretien de conseil, en particulier pour le conseiller. L’apprenant prend cet entretien comme une discussion générale des problèmes liés à son apprentissage et aborde donc de manière plus ou moins ordonnée les points dont il souhaite débattre. De son côté, le conseiller a en premier lieu la tâche de répondre aux demandes de l’apprenant mais il doit également s’assurer que celui-ci mène son apprentissage de manière cohérente en discutant ce qui a été fait depuis le dernier entretien et en planifiant les tâches à venir. La gestion du temps à l’échelle d’un entretien est donc un élément de pression pour le conseiller plus que pour l’apprenant.

Trois durées d’entretien existent chez English Mania, chacune ayant ses propres raisons d’exister :

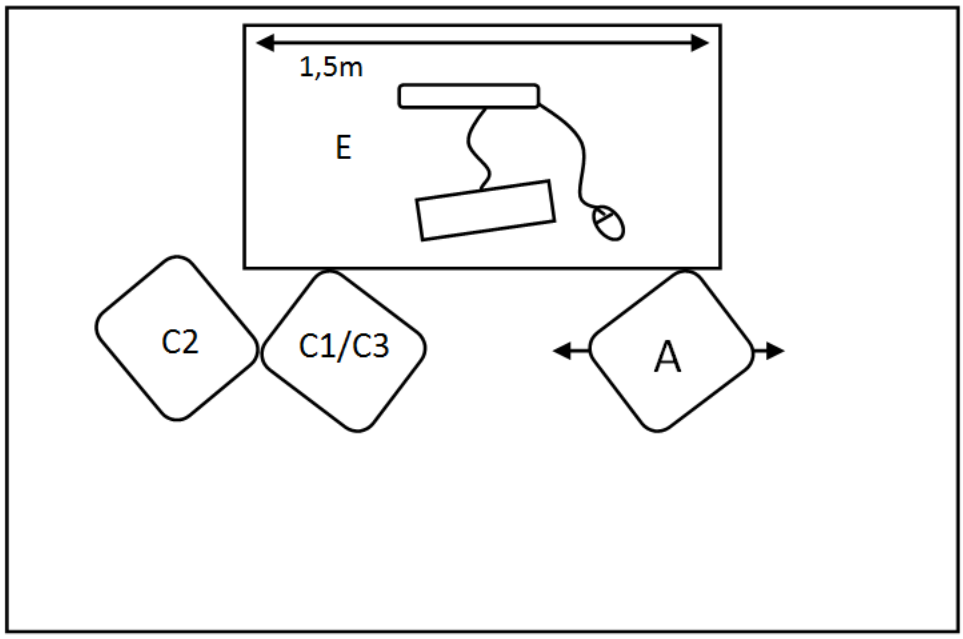
- Une heure : Il s'agît de la durée du premier entretien entre l'apprenant et son conseiller. Cet entretien est d'une importance capitale puisque l'apprenant découvre à la fois l'apprentissage en autodirection, le conseil et (spécificité English Mania) la plate-forme informatique. C'est dans cet entretien que le premier contact s'établit et que le conseiller fait le tour des possibilités d'apprentissage (tant en termes de contenu que de méthodologie) qui s'offrent à l'apprenant.
- Une demi-heure : C'est l'entretien standard, celui que le conseiller et l'apprenant seront le plus souvent amenés à répéter durant la formation.
- Quinze minutes : Ce type de durée est exceptionnel et très spécifique à English Mania. La formation se déroulant sur une plate-forme informatique, il arrive que l'apprenant rencontre des problèmes liés à son utilisation. Cette durée est utilisée pour répondre à ce besoin d'aide ponctuel et assez bref.

Deux questions se posent à la vue de ce paradigme : L'étude doit-elle se concentrer sur une durée particulière ? Si oui, laquelle ? Comme nous l'avons souligné en décrivant les durées existantes, le premier entretien est celui où le conseiller évoque le plus largement l'apprentissage et les éléments disponibles dans la formation English Mania, il peut également les évoquer en parlant de nouveaux objectifs dans des entretiens d'une demi-heure. L'émotion n'étant pas l'objet principal du conseil, il s'agit également de réussir à recueillir la matière nécessaire dans notre processus expérimental. De plus, les entretiens suivants constituent la poursuite de ce premier contact entre conseiller et apprenant et donc l'installation d'une routine tacite qui ne favorise pas la manifestation émotionnelle. Pour ces raisons, nous choisirons donc de concentrer notre analyse sur des premiers entretiens d'une durée d'une heure.

2.1.2.2 Déroulement spatial de l'entretien

Au niveau spatial, l'entretien de conseil se déroule dans une configuration remarquable si on la compare aux autres pratiques professionnelles de formation des langues. Voyons un schéma fidèle dans ses proportions aux deux bureaux où sont pratiqués la plupart des entretiens chez English Mania[22] :

[22] Une photographie d'un des bureaux English Mania est disponible en Annexe 4, page iv.



Légende :

E : Position de l'enregistreur durant l'entretien.

C1/C3 : Conseillère English Mania 1 et 3.

C2 : Conseillère English Mania 2.

A : Apprenant.

Figure 10 : Organisation spatiale de l'entretien de conseil chez English Mania

Deux distances sont importantes pour comprendre à quelle dimension se déroule l'entretien à savoir : la distance entre les deux protagonistes ainsi que le diamètre de la bulle dans laquelle ils se trouvent. Ces deux distances sont très variables en raison de caractéristiques personnelles chez les apprenants et chez les conseiller également. Dans le cadre de la présente étude, il a été demandé aux trois conseillères English Mania de se placer sur un schéma et le résultat est ici flagrant : C2 se tient à distance en dehors de la table alors que C1 et C3 sont très proches de l'apprenant. Il n'est pas possible de donner de distances conseiller-apprenant précises en raison des variations d'un apprenant à l'autre mais C1/C3 déclarent se tenir à quarante centimètres du centre du clavier alors que C2 se tient à environ un mètre de ce même point. Ceci traduit de grandes variations proxémiques d'un entretien à l'autre.

Ces distances sont importantes chez English Mania car elles entraînent une réflexion du point de vue proxémique. Dans son ouvrage *The Hidden Dimension*, Edward Hall (1978) introduit certains principes avant de proposer des distances spatiales ayant chacune ses spécificités et ses significations. Il souligne d'abord que la perception humaine de l'espace est dynamique, cela signifiant qu'un individu ne perçoit pas l'espace objectivement mais en fonction de ce qui peut s'y dérouler. Il précise que la majorité du processus de perception des distances se déroule en dehors du niveau de conscience.

Hall introduit ensuite quatre distances, chacune ayant un mode proche et éloigné. Il précise qu'elles varient selon l'environnement, la personnalité des intervenants et la culture concernée. Voici les définitions qu'il leur donne :

- Distance intime (p.147) : « A cette distance particulière, la présence de l'autre s'impose et peut même devenir envahissante par son impact sur le système perceptif. La vision (souvent déformée), l'odeur et la chaleur du corps de l'autre, le rythme de sa respiration, l'odeur et le souffle de son haleine, constituent ensemble les signes irréfutables d'une relation d'engagement avec un autre corps ».
- Distance personnelle (p.150) : « Le terme de « distance personnelle » que l'ont doit à Hediger désigne la distance fixe qui sépare les membres des espèces sans-contact. On peut l'imaginer sous la forme d'une petite sphère protectrice, ou bulle, qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres ».
- Distance sociale (p.152) : « La frontière entre le mode lointain de la distance personnelle et le mode proche de la distance sociale marque, selon les mots d'un de nos sujets, « la limite du pouvoir sur autrui ». Les détails visuels intimes du visage ne sont plus perçus, et personne ne touche ou n'est supposé toucher autrui, sauf à accomplir un effort particulier ».
- Distance publique (p.155) : « Plusieurs changements sensoriels importants se produisent lorsque l'on passe des distances personnelle et sociale à la distance publique, située hors du cercle où l'individu est directement concerné ».

Les distances sociales et publiques ne seront pas étudiées plus en profondeur dans notre analyse puisque les distances évoquées placent plutôt la situation entre la phase éloignée de l'espace intime et la phase proche de l'espace personnel. Hall décrit ces deux phases comme suit :

- Mode éloigné de la distance intime (p.148) : « Ici, têtes, cuisses, bassins ne sont pas facilement mis en contact, mais les mains peuvent se joindre. La tête est perçue comme plus grande que nature et les traits sont déformés […] la chaleur et l'odeur de l'haleine de l'autre sont parfaitement détectables même s'il essaie de les diriger hors du champ. L'échauffement ou le refroidissement du corps de l'autre commence même à être perçu par certains sujets ».

- Mode proche de la distance personnelle (150-151) : « Le sens kinesthésique de la proximité est en partie fonction des possibilités que la distance offre aux intéressés de se saisir ou s'empoigner par leurs extrémités supérieures. A cette distance, on ne constate plus de déformation visuelle des traits de l'autre. Néanmoins, on enregistre une réaction sensible de la part des muscles qui contrôlent l'activité des yeux […] Les positions respectives des individus révèlent la nature de leurs relations ou de leur sentiments ».

Chez English Mania, l'entretien de conseil se déroule dans sa plus grande partie dans le mode proche de la distance personnelle. Un effort maximum est fait pour que l'apprenant manipule lui-même la plate-forme informatique pendant les entretiens, il peut ainsi la prendre en main et éventuellement bénéficier de l'aide immédiate du conseiller. Lorsque le conseiller est amené à le manipuler, il s'approche donc de l'apprenant et entre dans la distance intime (mode éloigné). La manipulation de l'ordinateur alternant parfois entre le conseiller et l'apprenant au fil des entretiens, il en résulte que celui-ci peut se partager entre ces deux distances. Le schéma ci-dessus permet de voir que C2 reste tout de même clairement dans la distance personnelle alors que C1 se met en situation d'entrer facilement dans le mode éloigné de la distance intime.

Sur le plan émotionnel, on peut penser que cette gestion de l'espace a des effets non négligeables. En effet, la négociation de l'espace avec le conseiller se fait sur une distance que l'apprenant n'a souvent jamais rencontrée dans son parcours avec les professionnels de la formation linguistique (un mètre ou moins), l'image du professeur surélevé se tenant à plusieurs mètres revenant immédiatement à l'esprit. Cette configuration proche et sans obstacle entre les protagonistes peut favoriser non seulement l'apparition d'émotions mais également leur perception par le conseiller : il est à une distance lui permettant de percevoir un rougissement, un changement de relief sur la peau, un sourire gêné, un tic de mouvement. Les interférences environnementales altèrent moins le fonctionnement de la lentille.

2.2 Méthodologie expérimentale

Le contexte et les variables spécifiques à celui-ci étant décrits, nous pouvons à présent introduire la méthodologie expérimentale de cette étude.

2.2.1.1 Comment repérer les émotions ?

Des études techniques utilisant des variables telles que le débit, le taux de vibration des cordes vocales, les changements soudains de mode d'oscillation de celles-ci ou encore l'intonation ont été faites et ont révélé la pertinence des facteurs para-verbaux dans l'identification des émotions, au moins en terme de niveau d'excitation émotionnelle. Scherer (2003 : 440) propose ainsi ces résultats : « comparées au discours neutres, les expressions vocales de fortes excitation émotionnelles comme la colère, la peur ou l'exultation ont révélé des moyennes élevées et une grande variabilité de F0[23], une grande intensité, et une vitesse d'élocution augmentée. Inversement, Les expressions de tristesse et d'ennui ont révélé un F0 faible ayant une variabilité faible, une intensité faible, et une vitesse d'élocution diminuée ». D'Mello et al. (2009 : 168) précisent que même si « des systèmes de détection automatique d'émotion sont à l'horizon, la majorité des recherches s'appuie encore sur des humains pour les mesurer ».

Que dire de l'inférence émotionnelle s'appuyant sur la vocalisation ? Scherer (2003 : 443) en dresse un portrait :

> *« La question de savoir si des juges peuvent reconnaître des émotions uniquement sur la base des indices vocaux intéresse les psychologues et les psychiatres depuis le début du 20ème siècle et a été particulièrement populaire entre 1950 et 1980 (voir Sherer 1979) […] Si on examine approximativement 30 de ces premières études dans lesquelles des représentations de voix normales ont été utilisées (excluant les études avec des extraits de voix pathologiques ou filtrées) ont abouti à une précision moyenne de 60%, soit cinq fois mieux que ce qui serait attendu par le fait du hasard (Scherer, 1989). Comme beaucoup de ces premières études utilisaient souvent des extraits de voix très courts et incluaient des émotions rarement étudiées comme la fierté ou la jalousie (par rapport*

[23] La variable F0 correspond au taux de vibration des cordes vocales (*vibration rate of vocal folds*).

aux émotions 'basiques' telles que la colère, la joie, la tristesse, ou la peur), ce niveau de précision est tout à fait remarquable »

Ces remarques montrent que la reconnaissance des émotions par l'utilisation de juges constitue une méthodologie relativement solide pour ce qui est de la vocalisation. Scherer parle ici de jugements d'enregistrements où des acteurs jouent des émotions et non de jugements faits sur du discours spontané. Neiberg et al. (2006 : 101) précisent que la recognition d'émotions dans le discours spontané pose un problème majeur par rapport au discours joué : il n'y a pas d'émotion « correcte ». Lorsque l'on demande à un acteur de jouer une émotion, les juges peuvent ensuite répondre correctement ou non par rapport à l'émotion jouée, celle-ci constitue une variable de référence. Ici, il s'agît de juger du discours spontané sans avoir de réponse claire quant à la véracité des émotions perçues.

Le jugement humain sera utilisé dans cette étude, il se basera sur la vocalisation du discours et son contenu textuel. L'utilisation de juges pose plusieurs questions quant à leur position et à la méthode de jugement utilisée. D'Mello et al. (2009) énumèrent un certain nombre de ces questions : identité du juge (rapport personnel ou juge extérieur), moment du jugement (en direct ou en décalé), forme du jugement (questionnaire libre, questionnaire à choix multiples, représentations schématiques). Voici les choix faits pour cette étude ainsi que les raisons les ayant justifiés :

- Jugement externe : Dans cette étude, il s'agît de reproduire le mieux possible les conditions dans lesquelles le conseiller se trouve durant un entretien. Le but est donc de tenter de reconnaître les émotions de l'apprenant et non pas de lui demander de les exprimer.
- Jugement décalé : Il ne s'agît évidemment pas de demander aux juges d'assister à l'entretien de conseil mais d'écouter certains extraits choisis d'un enregistrement de celui-ci en décalé. Le choix de ces extraits est fait en amont pour éviter aux juges (volontaires) d'écouter des entretiens complets.
- Questionnaire libre, questionnaire à choix multiple et représentation schématique : Nous avons ici considéré que choisir entre les différentes méthodologies constituait un risque quant à la qualité finale de l'étude, chacune de ces méthodes ayant ses avantages et ses inconvénients. Le questionnaire libre permet au juge de répondre comme il l'entend mais présente un risque de non-représentativité au niveau des résultats (nombre d'occurrences trop faible pour chaque catégorie). Le

questionnaire à choix multiple réduit la liberté du juge mais assure que les catégories établies reçoivent un minimum d'occurrences. Enfin, la représentation graphique est un moyen clair mais ne permettant pas de donner une qualité à l'émotion décrite. Chacune des ces méthodes sera donc utilisée dans différentes questions auxquelles le juge devra répondre.

2.2.1.2 Variables étudiées

L'émotion est au cœur de cette étude, il s'agît donc de repérer les paramètres significatifs afin d'obtenir un résultat complet. Voici les variables concernant directement les émotions ainsi que la méthodologie utilisée dans le processus expérimental.

- La présence ou non d'émotions : le premier pas de l'investigation sur le contenu émotionnel est de savoir si les juges sont d'accord ou non pour dire si une émotion est présente dans les extraits. Une question concernera donc ce point.
- Activation et polarité : ces deux aspects importants dans la description des émotions seront évalués sur un circomplex. Cet outil bidimensionnel représente les émotions de manière claire et accessible. Une échelle sera appliquée au circomplex et permettra ainsi d'obtenir des résultats quantifiables et éventuellement significatifs.
- Qualité : Comme précisé dans la partie précédente, la description de la qualité des émotions passe par la forme du questionnaire. Il a été décidé de proposer les deux formes existantes : questionnaires ouvert et fermé. Une première question laissera donc l'apprenant libre de choisir le lexique de l'émotion perçue puis dans une seconde question, une liste lui sera proposée.

De manière moins directe, deux autres questions pourront nous intéresser au cours de cette expérience. D'abord, la question de l'origine de l'émotion qui pourrait confirmer un lien avec certaines de nos hypothèses de recherche puis celle des signaux perceptifs qui permettront de savoir par quels moyens les juges ont perçu les émotions et établira un rapport plus ou moins fort entre l'utilisation de la vocalisation et du contenu textuel dans la perception des émotions. L'origine de l'émotion sera abordée par une question libre dont les résultats seront ensuite lus et classés par idées générales. Le moyen de perception sera lui investigué par l'intermédiaire d'une question à choix multiple dont les résultats possibles seront : la vocalisation, le contenu textuel, l'ensemble des deux.

2.2.1.3 Participants et stimuli

Le questionnaire sera soumis à huit personnes. Le choix de ces personnes se fera dans un souci de représentativité basé sur deux critères : l'âge et le sexe. Baron-Cohen et Wheelwright (2004) ont par exemple mené une étude portant sur le *quotient empathique* (*empathic quotient*). Dans le groupe dit « normal » (c'est-à-dire non pathologique), les femmes atteignent des résultats décrits comme légèrement mais significativement plus élevés que les hommes. Cette variable de l'étude pouvant avoir des effets, il s'agira donc d'avoir un échantillon paritaire ainsi qu'un nombre de personnes équivalent pour les catégories d'âges suivantes définies sur la période où une carrière éventuelle de conseiller peut s'opérer : 18-25 ans, 25-35 ans, 35-45 ans, 45-60 ans. Pour chaque catégorie d'âge, un homme et une femme seront donc sélectionnés. Dans un souci d'homogénéité, aucune personne ayant eu une expérience d'enseignement des langues ou une compétence en psychologie des émotions n'a été autorisée à répondre à ce questionnaire pour éviter que des différences de perception ne biaisent les résultats.

Les stimuli présentés aux juges seront des extraits sonores (format .mp3) d'entretiens de conseil ayant eu lieu dans le centre English Mania. Les entretiens utilisés comme stimuli ont été menés par deux conseillères appartenant à la catégorie d'âge 25-35 ans. Le choix des extraits s'est fait selon la perception de l'étudiant ayant réalisé la présente étude. Certains ont été choisis car jugés comme contenant une émotion, d'autres serviront de témoins (ceci n'est pas indiqué aux juges). Le logiciel *mp3DirectCut* a été utilisé pour isoler ces passages du reste de l'entretien. Ils seront écoutés par les juges à l'aide d'un des logiciels suivants : Windows Media Player, VLC ou Winamp.

Décrivons maintenant les entretiens où les extraits ont été choisis. Les noms donnés aux conseillères seront « conseillère 1 » et « conseillère *3* »[24]. Des lettres seront utilisées pour désigner les apprenants.

- Entretien n°1[25] : cet entretien se déroule entre la conseillère 1 et l'apprenant D (homme d'environ 35 ans). Il s'agît d'un premier entretien qui dure 31 minutes. Les extraits n°1 et n°3 de l'expérience[26] sont tirés de cet entretien.

[24] Ces appellations correspondent à celles du schéma présenté en section 2.1.2.2.
[25] Cet entretien ainsi que les autres sont disponibles dans le dossier « Entretiens entiers » sur le CD-rom en Annexe 1, page i.
[26] Les cinq extraits de l'expérience sont disponibles dans le dossier « Extraits de l'expérience » sur le CD-rom en Annexe 1, page i.

- Entretien n°2 : cet entretien se déroule entre la conseillère 1 et l'apprenante N (femme d'environ cinquante ans). C'est le troisième entretien de l'apprenante, il dure 35 minutes. L'extrait n°2 de l'expérience est tiré de cet entretien.

- Entretien n°3 : cet entretien se déroule entre la conseillère 3 et l'apprenant H (homme d'environ soixante cinq ans). C'est un premier entretien d'une durée de 1 heure et 11 minutes. Les extraits n°4 et n°5 sont tirés de cet entretien.

2.2.1.4 Procédure

Les principes expérimentaux clarifiés, voyons à présent la procédure exacte qui a été suivie par les juges pour remplir le questionnaire.

Le questionnaire a été proposé au format .xls et a donc été rempli sous le logiciel Microsoft Excel. Les juges ont d'abord indiqué leur âge et leur sexe dans un onglet « Accueil » les informant qu'ils ne devaient écouter chaque extrait qu'une fois par question posée. Ils ont ensuite effectué la même opération pour chaque extrait en répondant aux cinq questions suivantes :

- Question 1 : Après avoir écouté l'extrait proposé, pensez-vous avoir perçu une émotion chez l'individu ? Mettre la réponse en gras (Si vous répondez non, ne pas répondre aux autres questions).
  Réponses : Oui / Non.
- Question 2 : Décrivez le niveau d'activation (0 à 10) de l'émotion et sa polarité (-5 à 5, désagréable à agréable) en plaçant un 1 dans le cercle à droite à l'endroit approprié.
  Réponse : Le juge place un 1 dans un circomplex dont les caractéristiques sont inspirées de celui proposé par Larsen et Diener[27] (1992 : 31).
- Question 3 : Pouvez-vous donner des noms à l'émotion perçue ? Minimum un mot, maximum trois.
  Réponse : Trois cases sont disponibles, au moins une doit être complétée.
- Question 4 : Deux choses ont pu vous permettre de percevoir cette émotion : les mouvements dans la voix de l'individu, le contenu de son discours ou l'ensemble des deux. Dans quel cas vous reconnaissez-vous ? (mettre la réponse en gras).

[27] Le circomplex est disponible en Annexe 5, page v.

Réponse : Le juge peut choisir entre la voix seule, le contenu du discours seul ou l'ensemble des deux.

- Question 5 : Si vous le pouvez, expliquez rapidement les raisons qui selon vous ont provoqué cette émotion ?
  Réponse : Un espace totalement libre est laissé à l'expression du juge.

Après avoir répondu à ces cinq questions, un dernier onglet nommé « Deuxième écoute » était proposé au juge. Il lui était demandé de réécouter chaque extrait et de choisir une approche motivationnelle dans une liste. Cette liste était celle que Frijda[28] appelle les *motivations relationnelles spécifiques* qui constituent l'aspect central des émotions dites « de base » : l'approche pour posséder, l'évitement, l'approche hostile, la soumission, la dominance, la réorientation et l'activation libre (ou de « jeu »). Des exemples utilisés par Frijda (2003) ont été donnés pour éclaircir le sens de ces termes. Cette question a été posée à la fin de l'enquête pour éviter un enfermement psychologique dans la liste qui aurait pu avoir pour effet de diminuer la diversité des résultats à la question numéro trois. Cet onglet n'apparaissait que lorsque le juge répondait à la première question de l'analyse du cinquième extrait, ceci a été fait en utilisant des macros sous Excel et a permis d'éviter que les juges ne voient la liste avant d'avoir fait les analyses d'extraits.

Pour finir, il a été demandé au juge d'enregistrer le fichier et de le retourner à l'enquêteur. Les résultats des questionnaires ont ensuite été entrés dans un fichier Excel qui permettait de centraliser les données récoltées.

2.3 Résultats expérimentaux

Après avoir été remplis[29], les questionnaires ont été examinés et les réponses centralisées[30]. Avant de présenter les résultats, nous verrons d'abord la méthodologie par laquelle il a été choisi de présenter les réponses obtenues.

[28] Notions vues en section 1.1.3.1.
[29] Les huit questionnaires complets sont disponibles dans le dossier « Questionnaires remplis » sur le CD-rom en Annexe 1, page i.
[30] Les résultats centralisés dans un fichier Excel sont disponibles à la racine du CD-rom en Annexe 1, page i.

2.3.1 Méthodologie de présentation des résultats

La méthodologie selon laquelle les résultats de cette étude son été présentés a été structurée autour des variables que nous avons présentés en 2.2.1.2. Pour chacune de ces variables, les résultats ont été présentés comme suit :

- La présence ou non d'émotions. Pour présenter ces résultats binaires associés à la première question, nous avons utilisé des diagrammes. Un diagramme montre d'abord la proportion de « oui » et de « non » dans chaque extrait puis un diagramme final montre le taux d'entente inter-juges en fin d'analyse. Pour calculer ce taux, le pourcentage de la réponse majoritaire obtenue pour chaque extrait est sélectionné. A l'ensemble de ces pourcentages est retirée la valeur nécessaire pour obtenir une majorité (50%), la valeur ainsi obtenu symbolise donc la force de la majorité et s'exprime par les qualifications définies sur l'échelle suivante :

Taux d'entente inter-juges (0-50)	**Qualification de l'intensité de l'accord**
{0}	Désaccord total
]0 ; 12,5]	Désaccord
]12,5 ; 25]	Léger désaccord
]25 ; 37,5]	Léger accord
]37,5 ; 50]	Accord
{50}	Accord total

Figure 11: Echelle de qualifications du taux d'entente inter-juges

Le diagramme final utilisera ces qualifications pour représenter le taux d'entente inter-juge dans cette étude.

- Activation et polarité : le circomplex ayant été utilisé pour entrer ces données lors du remplissage du questionnaire, nous avons continué à l'utiliser pour présenter les résultats. Pour chaque extrait, les huit points correspondant aux huit juges ont été présentés ensemble sur un circomplex. Cet opération a permis d'obtenir une vue claire des points d'accord et de désaccord entre juges sur la polarité et l'activation des émotions (dans l'optique où les points s'agglomèrent en majorité sur une moitié ou un quart du circomplex).

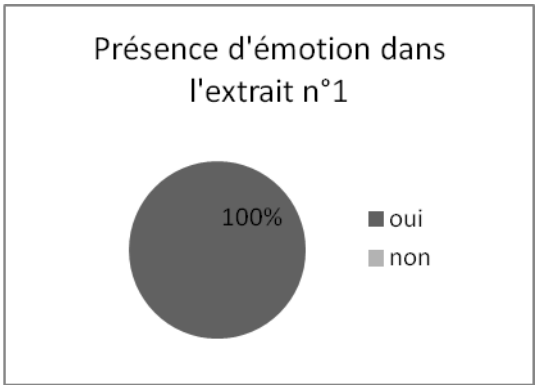
- Qualité : les deux questions associées à la qualité de l'émotion ont été traitées conjointement. La répartition des émotions proposées dans la liste de la sixième question a d'abord été exposée dans un diagramme. Pour la question ouverte, les mots ayant recueilli deux occurrences ont été sélectionnés et les autres items ayant un sens proches leur ont été associés dans un tableau. La cohérence de ces résultats est ensuite débattue dans la section 2.4.
- Les canaux de perception des émotions : les résultats de la question quatre (trois résultats possibles) ont été traités de la même manière que ceux de la première question à savoir un diagramme par extrait puis un diagramme général à hauteur de l'étude. Ce diagramme général est cependant plus simple puisqu'il s'agit d'une moyenne des pourcentages obtenus pour chaque extrait.
- Les origines des émotions : pour cette question, nous avons expliqué en détail la manière dont les réponses ont été traitées avant de proposer les réponses les plus pertinentes.

2.3.2 Résultats

Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous les avons présentés en assemblant les extraits dont les réponses s'organisaient de manières semblables. Trois parties ont rassemblé les extraits ainsi : extrait n°1, extraits n°2 et n°4, extrais n°3 et n°5. A la suite de cette étape, nous présentons des schémas quantifiant les résultats de l'étude dans la globalité.

2.3.2.1 Extrait n°1

Les figures 12 et 13 ci-dessous représentent les résultats des questions 1 et 4 relatives à la présence d'émotion et aux canaux de perception utilisés.



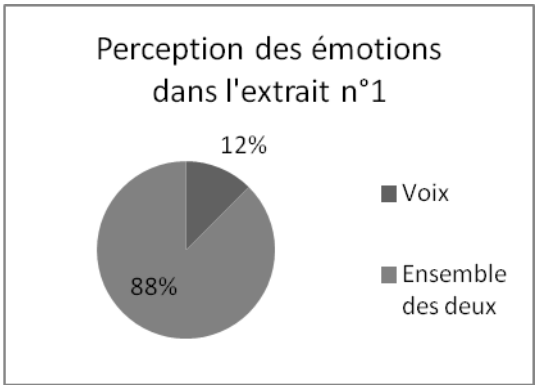


Figure 12 : Réponses à la question 1 pour l'extrait n°1

Figure 13 : Réponses à la question 4 pour l'extrait n°1

Les huit juges ayant trouvé une émotion dans cet extrait, voici les huit point qu'ils ont inscrit dans le circomplex.

Circomplex de tous les juges pour l'extrait n°1

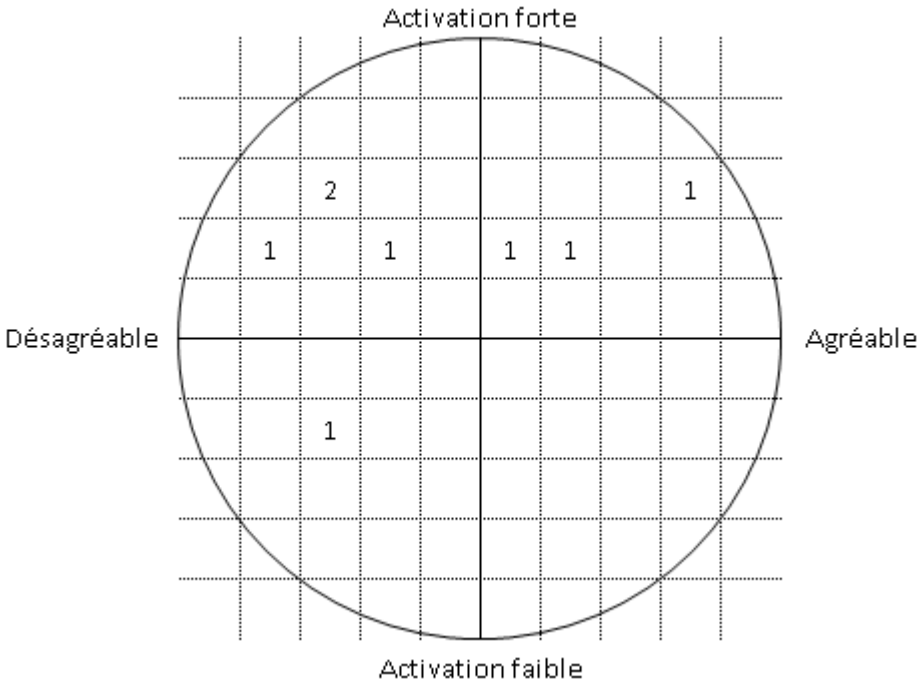


Figure 14 : circomplex rassemblant tous les juges pour l'extrait n°1

Le jugement général de l'émotion perçue dans cet extrait peut être décrite comme fort mais avec une polarité partagée selon les juges.

Voyons à présent la question de la qualité des émotions. Ci-dessous, un premier schéma rassemble les réponses obtenues à la question n°6 où les juges devaient choisit une qualité d'émotion dans une liste.

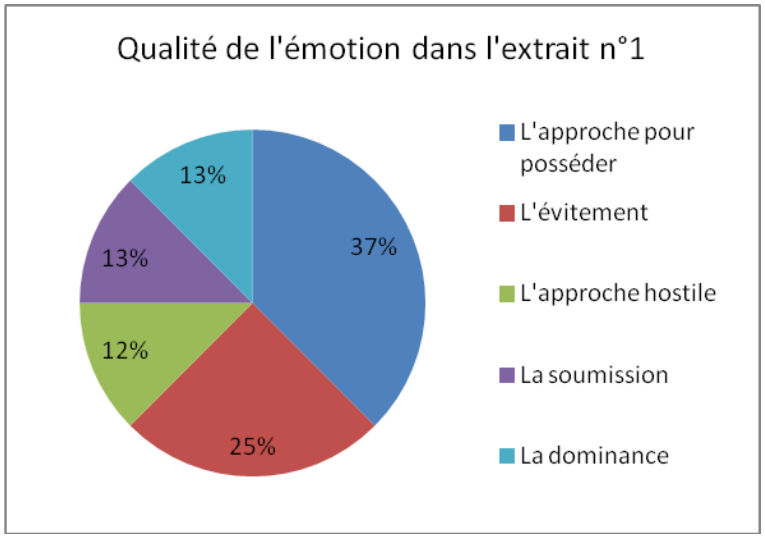


Figure 15 : Réponses à la question 6 (qualité de l'émotion choisie dans une liste) pour l'extrait n°1

Les qualités d'émotion attribuées à cet extrait sont très variées. Voyons un tableau des mots proposés en réponse libre à la question 3.

Qualifications libres de l'émotion pour l'extrait n°1

Items ayant recueilli deux occurrences ou plus	**Items ayant recueilli une occurrence considérés comme ayant un sens proche**	**Autres items ayant recueilli une occurrence**	**Items rejetés[31] car n'étant pas considérés comme des noms d'émotion**
Frustration		Motivation, Tragique	Aide, Demande, Besoin, Incompréhension
Stress	Nervosité, Soucieux, Manque d'assurance		
Déception			

Figure 16 : Réponses libres à la question 3 (choix libre d'un à trois noms d'émotion) pour l'extrait n°1

[31] Ces termes ont été jugés comme n'étant pas des noms d'émotions sur la base de leur définition dans le Trésor de la Langue Française informatisé consultable à cette adresse : « http://atilf.atilf.fr/ » [dernière consultation le 29/05/2012].

Pour finir, voyons les possibles origines de l'émotion perçue proposées par les juges.

Origines possibles de l'émotion proposées par les juges pour l'extrait n°1

Thème abordé par certaines réponses	Réponses concernées avec numéro du juge entre parenthèse.
Réponses relatives à un manque chez l'apprenant.	- Son manque de connaissances (Juge n°1) - Un sentiment d'incapacité (Juge n°8)
Réponses relatives à l'expression de l'apprenant.	- Recherche des mots. Bégaiement (Juge n°5) - Le fait qu'il ne trouve pas les mots expliquer la situation, la répétition (Juge n°7)
Autres ou réponses incomprises	- Mauvaise action faite par quelqu'un (Juge n°2)

Figure 17 : Réponses à la question 5 (explication libre de l'origine de l'émotion perçue) pour l'extrait n°1

Selon les juges, l'extrait n°1 contiendrait donc une émotion provenant d'un « manque ». Les juges insistent également sur l'expression difficile de l'apprenant pour expliquer cette émotion.

2.3.2.2 Extraits n°2 et n°4

Il a été trouvé que le profil des ensembles de réponses obtenus pour les extraits n°2 et n°4 étaient semblables. Les schémas représentant ces ensembles seront donc présentés en face-à-face (extrait n°2 à gauche, extrait n°4 à droite) pour mettre en évidence ces similitudes. Commençons comme pour l'extrait n°1 par les schémas représentant les réponses aux questions relatives à la présence d'émotion et aux canaux de perception utilisés.

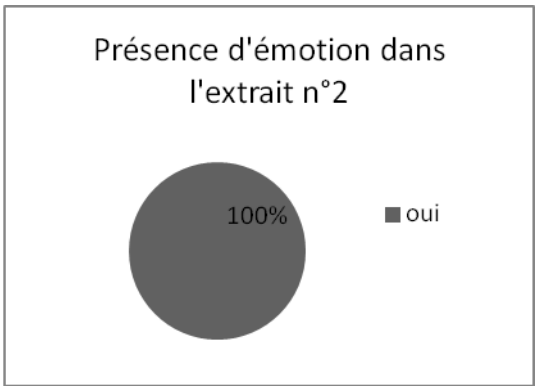


Figure 18 : Réponses à la question 1 pour l'extrait n°2

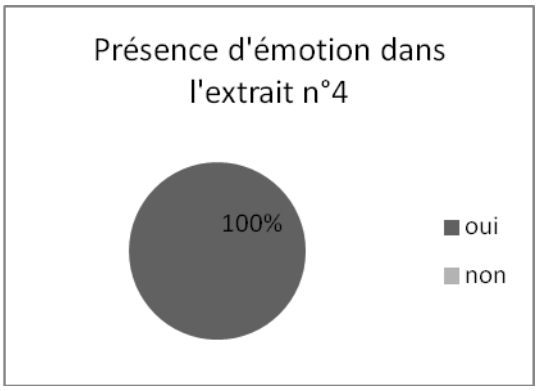


Figure 19 : Réponses à la question 1 pour l'extrait n°4

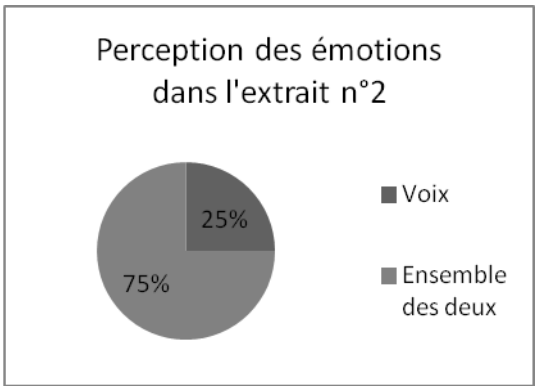


Figure 20 : Réponses à la question 4 pour l'extrait n°2

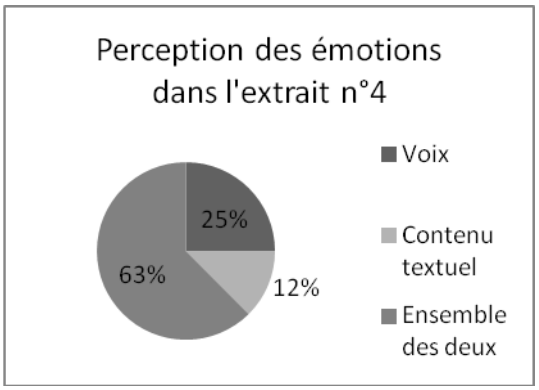


Figure 21 : Réponses à la question 4 pour l'extrait n°4

Les résultats présentés indiquent clairement que ces deux extraits ont été jugés comme contenant une émotion. Pour émettre cet avis, les juges se sont appuyés en majorité sur l'ensemble constitué par la voix et le contenu émotionnel.

Voyons à présent deux circomplex représentant les huit points apposés par les juges pour ces deux extraits.

Circomplex de tous les juges pour l'extrait n°2

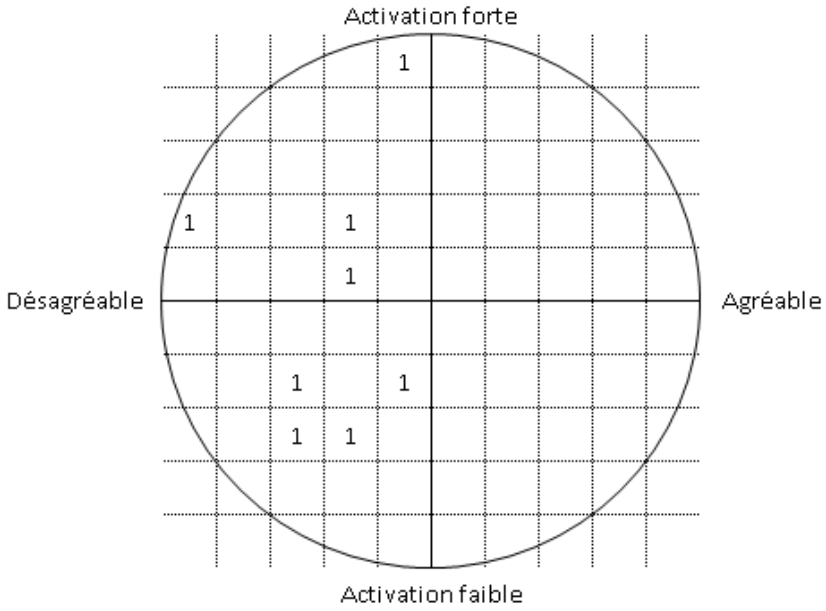


Figure 22 : Circomplex de toutes les réponses à la question 4 pour l'extrait n°2

Circomplex de tous les juges pour l'extrait n°4

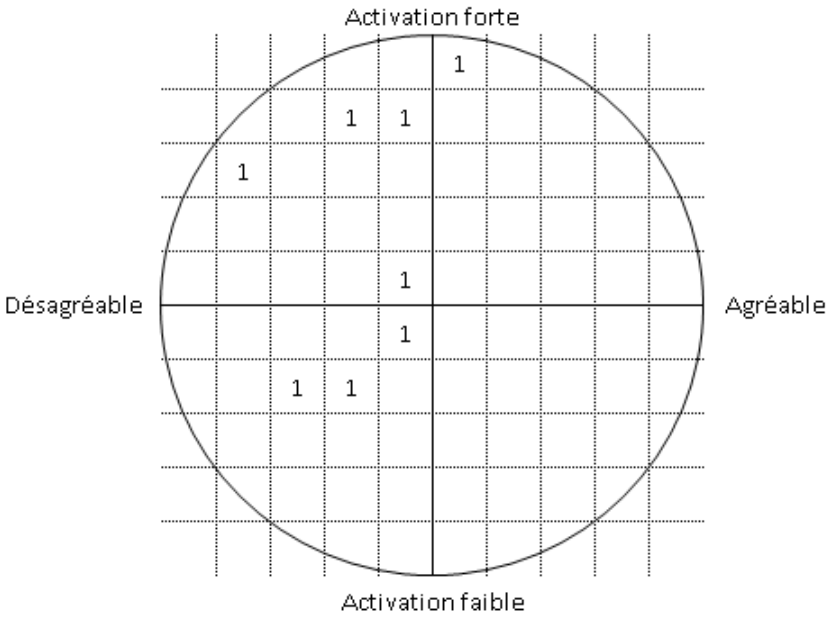


Figure 23 : Circomplex de toutes les réponses à la question 4 pour l'extrait n°4

Ces deux circomplex montrent de manière semblable que les juges perçoivent une émotion négative. Ils restent cependant partagés sur l'intensité de cette émotion.

Voyons maintenant les graphiques relatifs à la qualité de l'émotion perçue dans la liste proposée dans la sixième question.

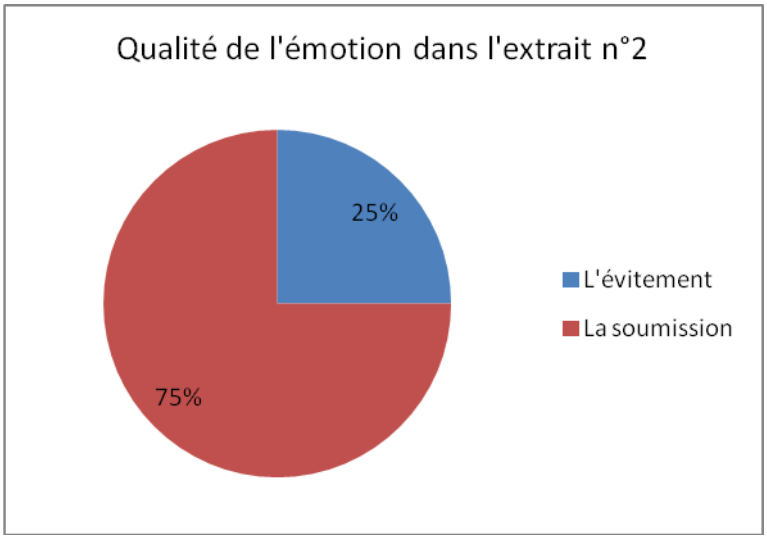


Figure 24 : Réponses à la question 6 (qualité de l'émotion choisie dans une liste) pour l'extrait n°2

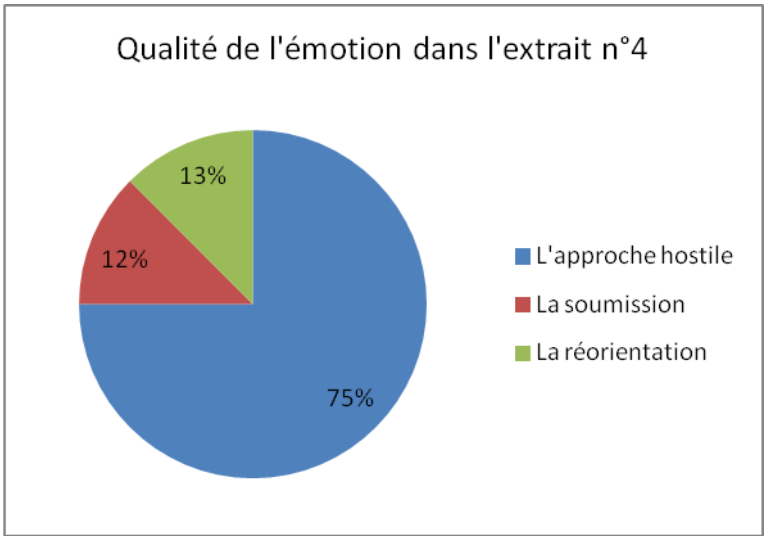


Figure 25 : Réponses à la question 6 (qualité de l'émotion choisie dans une liste) pour l'extrait n°4

A nouveau de manière homogène, ces deux extraits sont jugés avec une majorité de 75% comme contenant de la soumission pour l'extrait n°2 et de l'hostilité pour l'extrait n°4.

Voyons à présent deux tableaux présentant les noms d'émotions proposés pour qualifier ces deux extraits.

Qualifications libres de l'émotion pour l'extrait n°2

Items ayant recueilli deux occurrences ou plus	Items ayant recueilli une occurrence considérés comme ayant un sens proche	Autres items ayant recueilli une occurrence	Items rejetés car n'étant pas considérés comme des noms d'émotion
Tristesse	Souffrance	Découragement	Incapacité, Isolement
	Peur, Crainte		
	Honte, Gêne		

Figure 26 : Réponses libres à la question 3 (choix libre d'un à trois noms d'émotion) pour l'extrait n°2

Qualifications libres de l'émotion pour l'extrait n°4

Items ayant recueilli deux occurrences ou plus	Items ayant recueilli une occurrence considérés comme ayant un sens proche	Autres items ayant recueilli une occurrence	Items rejetés car n'étant pas considérés comme des noms d'émotion
Frustration		Mal-être, Désespoir, Déception	Incompréhension (3), Incapacité, Dévalorisation
Enervement	Agacement, Colère		
Angoisse / légère angoisse			

Figure 27 : Réponses libres à la question 3 (choix libre d'un à trois noms d'émotion) pour l'extrait n°4

Plusieurs termes rassemblent deux occurrences dans ces extraits. D'autres termes s'y ajoutent en se plaçant comme synonymes de ces premiers.

Pour finir, voyons les possibles origines de l'émotion proposées par les juges.

Origines possibles de l'émotion proposées par les juges pour l'extrait n°2

Thème abordé par certaines réponses	Réponses concernées avec numéro du juge entre parenthèse.
Réponses relatives à divers manques	- Expliquer pourquoi la personne ne peut faire une tâche précise (Juge n°2) - Peut-être un manque de compétences par rapport à une tâche (Juge n°4) - Incapacité à utiliser un outil nouveau (Juge n°8)
Réponses relatives à la peur de ne pas être « à la hauteur »	- Peur de l'inconnu et de ne pas être à la hauteur, pour moi la respiration saccadée montre son mal être autant que le contenu du discours (Juge n°3) - la personne semble gênée par le fait de ne pas avoir pu être à la hauteur de ce qu'on lui demandait de faire (Juge n°7)
Autres ou réponses incomprises	- Intonation vers le bas en fin de phrase (Juge n°5)

Figure 28 : Réponses à la question 5 (explication libre de l'origine de l'émotion perçue) pour l'extrait n°2

Origines possibles de l'émotion proposées par les juges pour l'extrait n°4

Thème abordé par certaines réponses	Réponses concernées avec numéro du juge entre parenthèse.
Propos relatifs à la non-compréhension de l'apprenant	- Il est désemparé de ne pas comprendre la phrase et il ne se l'explique pas (Juge n°1) - N'arrive plus à comprendre un passage en anglais (Juge n°2) - Ce monsieur ne comprend pas pourquoi il n'arrive plus à comprendre une discussion en anglais. Il est peut-être dans une situation de stress. (Juge n °4)
Propos relatifs au côté négatif de la situation	- sentiment d'échec le souffle du début le prouve (Juge n°3) - propos "couperet" négatifs (Juge n°5) - Découragement face à une difficulté (Juge n°8)
Autres ou réponses incomprises	- L'intonation de la voix est plus parlante que le discours (Juge n°7)

Figure 29 : Réponses à la question 5 (explication libre de l'origine de l'émotion perçue) pour l'extrait n°4

2.3.2.3 Extraits n°3 et n°5

De la même manière que pour les extraits n°2 et n°4, les extraits n°3 et n°5 seront présentés de manières duale. Voyons les réponses pour la première et la quatrième question.

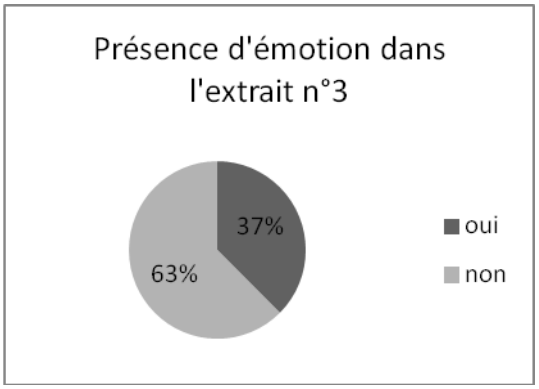


Figure 30 : Réponses à la question 1 pour l'extrait n°3

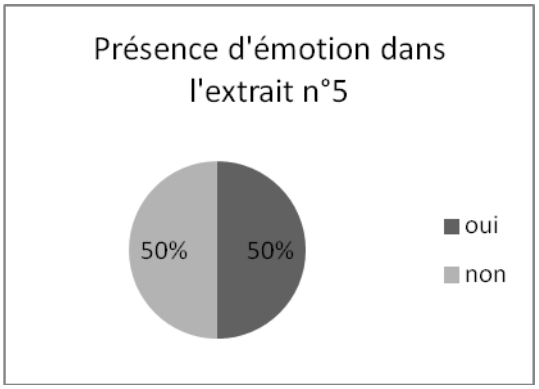


Figure 31 : Réponses à la question 1 pour l'extrait n°5

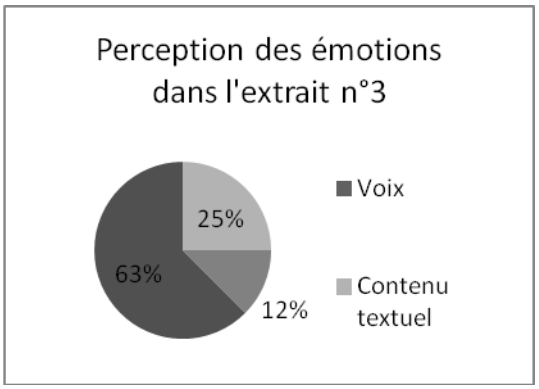


Figure 32 : Réponses à la question 4 pour l'extrait n°3

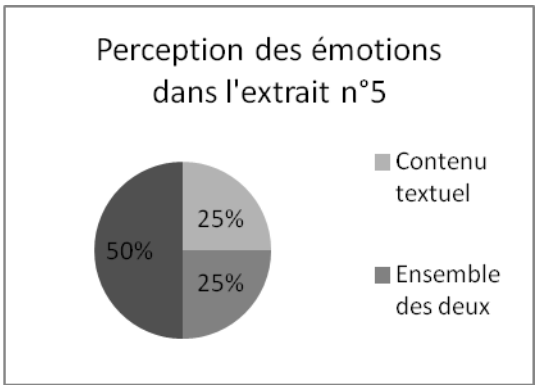


Figure 33 : Réponses à la question 4 pour l'extrait n°5

Les extraits n°3 et n°5 présentent des jugements très mitigés sur la présence ou non d'une émotion. Les types de perception déclarés sont également très divers.

Voyons maintenant des circomplex présentant l'avis des juges ayant perçu une émotion dans les extraits.

Circomplex de tous les juges pour l'extrait n°3

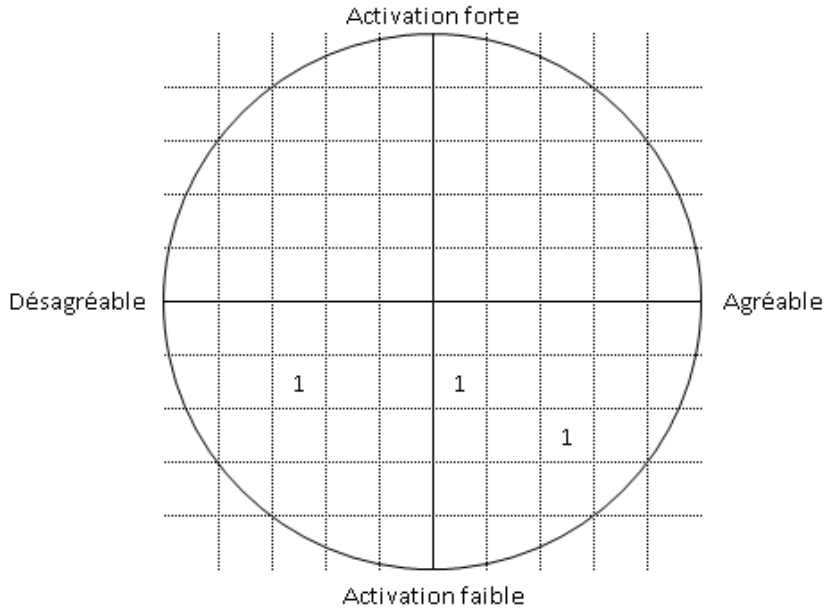


Figure 34 : Circomplex de toutes les réponses à la question 4 pour l'extrait n°3

Circomplex de tous les juges pour l'extrait n°5

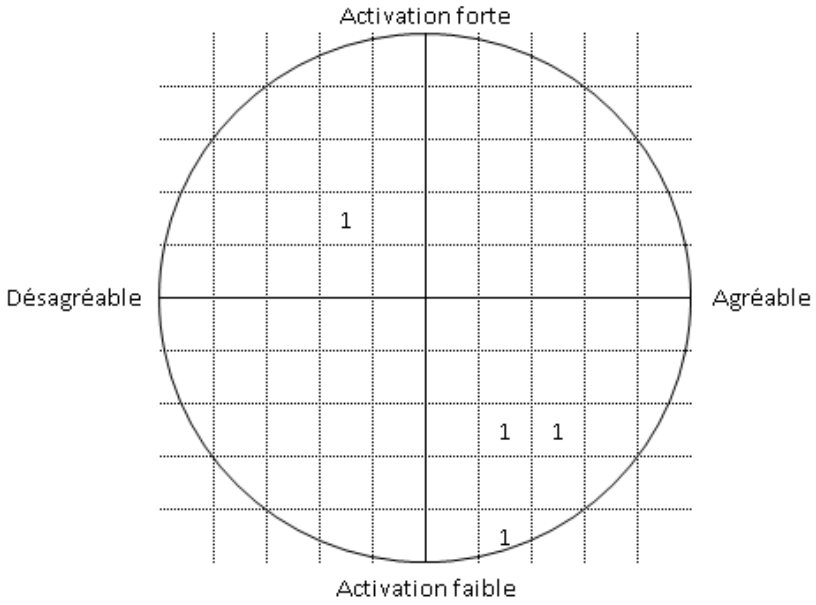


Figure 35: Circomplex de toutes les réponses à la question 4 pour l'extrait n°5

Les deux circomplex ci-dessous montrent que les juges trouvent de manière assez homogène une émotion faible et agréable dans ces extraits.

Voyons maintenant les graphiques relatifs à la qualité de l'émotion perçue dans la liste proposée dans la sixième question.

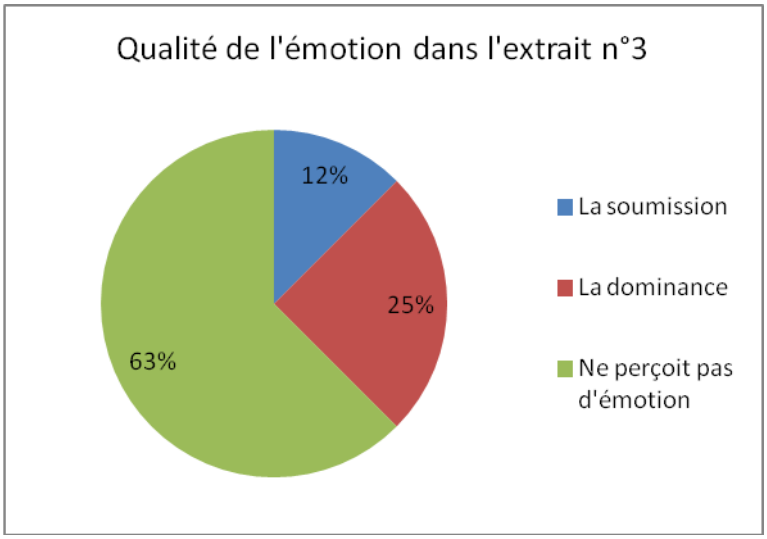


Figure 36 : Réponses à la question 6 (qualité de l'émotion choisie dans une liste) pour l'extrait n°3

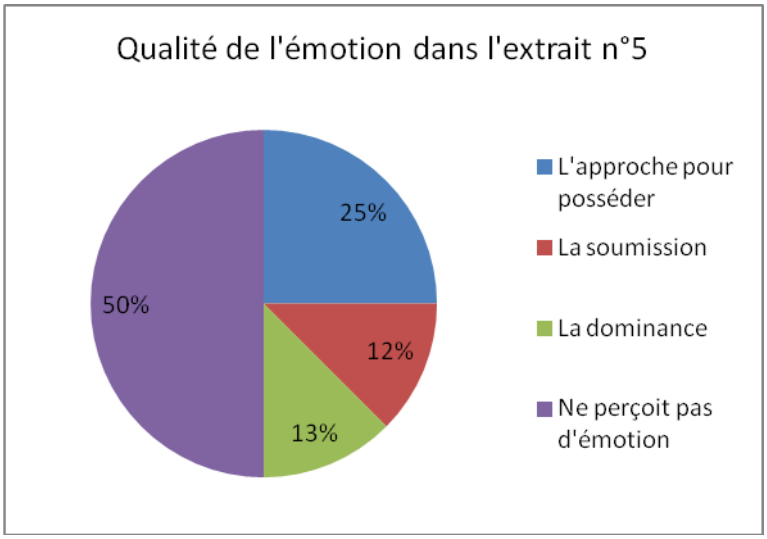


Figure 37 : Réponses à la question 6 (qualité de l'émotion choisie dans une liste) pour l'extrait n°5

Ces diagrammes montrent que les juges n'offrent aucune majorité franche à l'une des approches proposées dans les extraits n°3 et n°5

Voyons à présent deux tableaux présentant les noms d'émotions proposés pour qualifier ces deux extraits.

Qualifications libres de l'émotion pour l'extrait n°3

Items ayant recueilli deux occurrences ou plus	Items ayant recueilli une occurrence considérés comme ayant un sens proche	Autres items ayant recueilli une occurrence	Items rejetés car n'étant pas considérés comme des noms d'émotion
		Empathie, Satisfaction, Déception	

Figure 38 : Réponses libres à la question 3 (choix libre d'un à trois noms d'émotion) pour l'extrait n°3

Qualifications libres de l'émotion pour l'extrait n°5

Items ayant recueilli deux occurrences ou plus	Items ayant recueilli une occurrence considérés comme ayant un sens proche	Autres items ayant recueilli une occurrence	Items rejetés car n'étant pas considérés comme des noms d'émotion
	Envie, Espoir	Satisfaction	Interrogation, Pas à la hauteur

Figure 39 : Réponses libres à la question 3 (choix libre d'un à trois noms d'émotion) pour l'extrait n°5

Les résultats observés dans ces tableaux sont très variés et peu nombreux, ils n'apportent pas réellement d'observation fiable.

Pour finir, voyons les possibles origines de l'émotion perçue proposées par les juges.

Origines possibles de l'émotion proposées par les juges pour l'extrait n°3

Thème abordé par certaines réponses	Réponses concernées avec numéro du juge entre parenthèse.
Propos relatifs à un besoin	- La nécessité d'un soutien (Juge n°8)
Autres ou réponses incomprises	- Je suis dans le même cas que ce Monsieur, je comprends uniquement avec les sous-titres!!! (Juge n°4)

Figure 40 : Réponses à la question 5 (explication libre de l'origine de l'émotion perçue) pour l'extrait n°3

Origines possibles de l'émotion proposées par les juges pour l'extrait n°5

Thème abordé par certaines réponses	Réponses concernées avec numéro du juge entre parenthèse.
Propos relatifs à un besoin, un espoir Propos relatifs à un espoir	- La personne a besoin de pouvoir tenir une conversation en anglais (Juge n°2) - pas à la hauteur demande de l'aide et même quémande de l'aide (Juge n°3) - L'espoir de comprendre une langue étrangère (Juge n°8)

Figure 41 : Réponses à la question 5 (explication libre de l'origine de l'émotion perçue) pour l'extrait n°5

De même que pour les schémas précédents, les jugements observées sont peu nombreux et ne vont pas dans la même direction pour ces extraits.

2.4 Analyse et discussion

Après avoir présenté les résultats, il s'agit maintenant de leur donner un sens. Nous interpréterons les réponses en groupant les extrait de la même manière qu'ils ont été présentés dans la section 2.3. Nous tenterons ensuite de généraliser les résultats de certaines questions pour effectuer une analyse à hauteur de l'étude.

2.4.1 Extrait n°1 : une remise en cause de la méthodologie ?

La première information de cette analyse est qu'une émotion est perçue de manière sûre dans ce premier extrait : aux cent pourcents de « oui » obtenus à la première question viennent s'ajouter les sept juges sur huit ayant apposé une activation minimum de sept sur dix dans le circomplex. D'autre part, les juges se prononcent également massivement en faveur de l'utilisation conjointe de la vocalisation et du contenu textuel pour percevoir cette émotion.

Cependant, la polarité et les questions relatives à la qualité de l'émotion n'ont pas apporté de réponse claire. En effet, trois des huit juges trouvent une émotion parfois fortement agréable et les cinq autres des émotions souvent fortement désagréables. A cela s'ajoutent les résultats de la sixième question dans laquelle aucun résultat fort n'apparaît : cinq approches (pour huit juges !) sont présentes avec des pourcentages allant de 12 à 37%.

Dans ces conditions, comment interpréter de tels résultats ? L'un des juges (n°4) apporte une réponse intéressante en proposant les deux mots suivants comme noms de l'émotion à la question 3 : frustration et motivation. Ces deux réponses étant impossibles à noter au même endroit sur le circomplex, on peut imaginer que les juges aient pu percevoir plusieurs émotions dans cet extrait. Larsen et al. (2001) montrent qu'il est possible pour un individu d'être à la fois triste et heureux. Cet état de coactivation émotionnelle pourrait donc être la situation rencontrée dans cet extrait : l'individu ressent un désir de bien parler la langue cible mais se trouve bloqué par son manque de vocabulaire, provoquant ainsi un double état de motivation et de frustration.

L'analyse faite des résultats de cette première question remet donc en cause au moins en partie la méthodologie utilisée. En effet, le questionnaire proposé ne donne à aucun moment la possibilité pour le juge d'imaginer plusieurs émotions. Les termes « Une émotion » ou « l'émotion » ont été utilisés dans les consignes et ont possiblement biaisé

l'étude en enfermant la réflexion des juges dans un modèle où la qualité émotionnelle devait être unique.

2.4.2 Extrait n°2 et n°4 : perception significative

L'analyse de ces deux extraits a montré qu'ils présentaient des profils tout à fait similaires. Pour les deux, cent pourcent des juges répondent « oui » à la première question. L'ensemble formé par la vocalisation et le contenu textuel recueille également une majorité de voix (75% pour l'extrait n°2, 63% pour l'extrait n°4). Même l'analyse du circomplex montre une similitude : la polarité est clairement jugée comme désagréable par les juges (tous dans l'extrait n°2, sept sur huit dans l'extrait n°4) mais l'activation n'est pas perçue de manière uniforme.

Dans l'extrait n°2, les juges se prononcent clairement en faveur de la soumission lorsqu'on leur soumet la liste de la question 6 (six juges sur huit). Lorsque les juges se prononcent librement, trois thèmes reviennent : la tristesse, la peur et la honte. Ces thèmes entrant effectivement dans une approche soumissive d'un point de vue sémantique, on peut en conclure que la perception de la qualité de cette émotion par les juges a été cohérente et assez homogène. Concernant l'origine de cette émotion, les juges relatent de manière homogène la pensée que l'apprenante semble avoir de ne pas avoir pu faire face à la situation dans laquelle elle s'est retrouvée, les items « incapacité », « ne pas être à la hauteur », « manque de compétence » illustrent cette idée.

L'extrait n°4 a également été l'objet d'une évaluation qualitative homogène quant à la liste proposée : six juges sur huit se prononcent pour l'approche hostile. L'étude des termes proposés librement dans la question 3 donne trois thèmes : la frustration, la colère et l'angoisse. Le dernier de ces thèmes est discutable dans son inscription à une approche hostile mais les deux autres s'approchent de manière assez satisfaisante à celle-ci. On peut donc également décrire le jugement général de la qualité de l'émotion de cet extrait comme assez homogène. L'origine de cette émotion semble provenir du fait que l'apprenant n'ait pas compris l'enregistrement qu'il vient d'écouter, il prend très durement cette difficulté.

L'analyse de l'origine des émotions perçues dans ces deux extraits montre peut-être une faille du questionnaire sur ce point. En effet, les réponses proposées par les juges sont souvent déjà dans l'explication de la dimension affective et n'expriment pas la raison de l'apparition de l'émotion (on décrit par exemple la peur qu'on perçoit au lie d'en expliquer

l'origine). Cela peut être dû au fait que les extraits proposés sont courts et que les juges n'ont donc pas une connaissance de la situation suffisante pour pouvoir émettre une hypothèse sur l'origine de l'émotion.

L'une des réponses obtenues pour l'origine de l'émotion dans l'extrait n°4 à savoir « Sentiment d'échec le souffle du début le prouve » (Juge n°3) pousse à une réflexion critique sur la méthodologie employée. Ce juge souligne ici un élément qui lui a permis de percevoir l'émotion de l'apprenant. Or, cet élément ne s'inscrit ni dans la voix, ni dans le contenu textuel, ce qui nous amène à penser qu'une autre catégorie aurait dû être disponible pour des éléments autres avec une case libre à spécifier. Ainsi, le questionnaire aurait pu inclure la totalité des canaux de perception utilisés par les juges.

2.4.3 Extrait n°3 et n°5 : pas d'émotion ?

Pour ces deux extraits, la réponse « non » a recueilli au moins la moitié des avis (cinq sur huit pour l'extrait n°3, quatre sur huit pour l'extrait n°5). A première vue, ces résultats semblent exprimer un désaccord assez fort entre juges. Mais l'observation du circomplex permet pour les deux extraits de changer cet aspect : sur les sept « oui » à la présence d'émotions pour ces extraits, seul un juge place l'émotion dans la moitié supérieure du circomplex. Ainsi, un nouveau pourcentage sous l'étiquette « absence d'émotion ou émotion faible » rassemble tous les juges pour l'extrait n°3 et sept juges sur huit pour l'extrait n°5.

A ce faible niveau d'intensité, les juges disent se baser le plus souvent sur le contenu textuel pour percevoir l'émotion. Ce résultat est intéressant puisque sur toute l'étude, quatre des cinq cases « contenu du discours » cochées se trouvent dans les extraits n°3 et n°5 ce qui pourrait signifier que dans les extraits où beaucoup de juges ne perçoivent rien, c'est l'absence de vocalisation qui provoque l'absence de perception émotionnelle.

En raison du peu de cohérence dans le circomplex et dans la définition d'une qualité, il a été décidé de ne pas analyser plus en profondeur l'extrait n°3 et l'extrait n°5, l'analyse ayant jusqu'ici montré que les juges avaient perçu une émotion soit inexistante soit faible. Aller plus loin en se basant sur le jugement concordant de seulement deux juges sur huit approcherait trop l'analyse d'une spéculation. L'une des leçons apportées par l'étude des extraits n°3 et n°5 est que le travail sur les émotions faibles (celles qui seraient perçues par moins de juges et notées avec moins d'intensité) nécessite un échantillon plus grand afin de

pouvoir faire reposer le travail d'analyse sur plus de jugements et d'obtenir des résultats statistiquement crédibles.

2.4.4 Quantification globale des résultats

Au cours de cette étude, nous avons tenté de poser une méthodologie pour observer l'homogénéité du jugement humain des émotions. Nous avons également postulé que le contenu textuel et la vocalisation étaient le plus souvent utilisés conjointement dans la perception dans émotions. Qu'en est-il de ces deux points ? Voyons les résultats des questions 1 et 6 généralisés à hauteur de l'étude.

2.4.4.1 Présence d'une émotion : léger accord entre les juges

La méthodologie selon laquelle les résultats généraux de cette question seront présentés a déjà été décrite en 2.3.1, voici donc un tableau présentant les étapes de manipulation des chiffres.

Le calcul du taux d'entente inter-juge

Réponse ayant recueilli une majorité à la question 1	**50 points sont retirés à chacune de ces majorités, on obtient le taux d'entente inter-juge[32] pour chaque extrait (sur 50)**	**L'échelle réalisée précédemment est appliquée à ces taux pour les qualifier**	**Une moyenne de ces nombres produit un taux d'entente inter-juge pour l'étude complète, l'échelle y est appliquée pour la qualifier**
« oui » à 100%	50	Accord total	32,6 – Léger accord
« oui » à 100%	50	Accord total	
« non » à 63%	13	Léger désaccord	
« oui » à 100%	50	Accord total	
« oui » 50% - 50% « non »	0	Désaccord total	

Figure 42 : Le calcul du taux d'entente inter-juges à hauteur de l'étude

La présentation des résultats généraux dans cette étude apporte une information nouvelle de manière frappante : lorsque le résultat est majoritairement la réponse « oui »,

[32] L'échelle utilisée pour ce taux est disponible en 2.3.1.

l'accord est total, ce qui n'est jamais le cas pour le « non ». Ces résultats calculés de manière brute sont à nuancer avec la critique apportée en 2.4.3 selon laquelle l'étiquette « pas d'émotion » n'est pas statistiquement pertinente. Une transformation du groupe ayant répondu « non » à la présence d'une émotion en un groupe ayant répondu « pas d'émotion ou émotion faible » installe immédiatement une majorité très forte chez les juges.

Il est important de ne pas mettre de frontière entre un juge ayant répondu « non » (e.g. juge n°1 pour l'extrait n°3) et un juge ayant répondu « oui » avec une intensité faible (e.g. juge n°4 pour l'extrait n°3, intensité 1). En guise d'exemple, proposons une méthodologie différente pour analyser les résultats des extraits n°3 et n°5. Ces extraits recueillant au moins 50% de « non », il convient alors d'observer ce qu'il se passe chez les juges ayant répondu « oui ». Si l'on crée un groupe rassemblant les « non » et les juges ayant répondu « oui » en notant une intensité émotionnelle inférieure à cinq, ce groupe recueille 15 des 16 jugements faits sur ces deux extraits. La méthodologie de présentation des résultats est donc cruciale en vue d'interpréter la cohérence des juges.

Le résultat (léger accord) obtenu dans cette étude peut être jugé comme satisfaisant, d'autant plus s'il est apprécié à la lumière de ces observations.

2.4.4.2 Canaux de perception de l'émotion : une tendance assez claire

Au cours de cette étude, nous avons soutenu que l'étude séparée de la vocalisation et du contenu textuel dans le discours n'avait pas réellement de sens puisque ces deux variables opéraient de manière conjointe dans des situations de communication classiques. Voyons à présent les canaux que les juges ont déclaré utiliser pour percevoir les émotions à hauteur de l'étude. Le tableau ci-dessous rappelle les moyennes obtenues pour les trois choix possibles dans chaque extrait (moyennes excluant les juges n'ayant pas repéré d'émotion).

Pourcentages obtenus par les trois canaux de perception pour chaque extrait

	Extrait n°1	Extrait n°2	Extrait n°3	Extrait n°4	Extrait n°5
La voix	12%	25%	0%	25%	0%
Le contenu textuel	0%	0%	67%	12%	50%
L'ensemble des deux	88%	75%	33%	63%	50%

Figure 43 : Les canaux de perception calculés à hauteur de l'étude

Dans quatre extraits sur cinq, au moins 50% des juges déclarent déceler une émotion grâce à l'ensemble des deux canaux, le pourcentage moyen de la réponse « l'ensemble des deux » dans l'étude est de 61,8%. Ces résultats sont visibles dans le diagramme suivant.

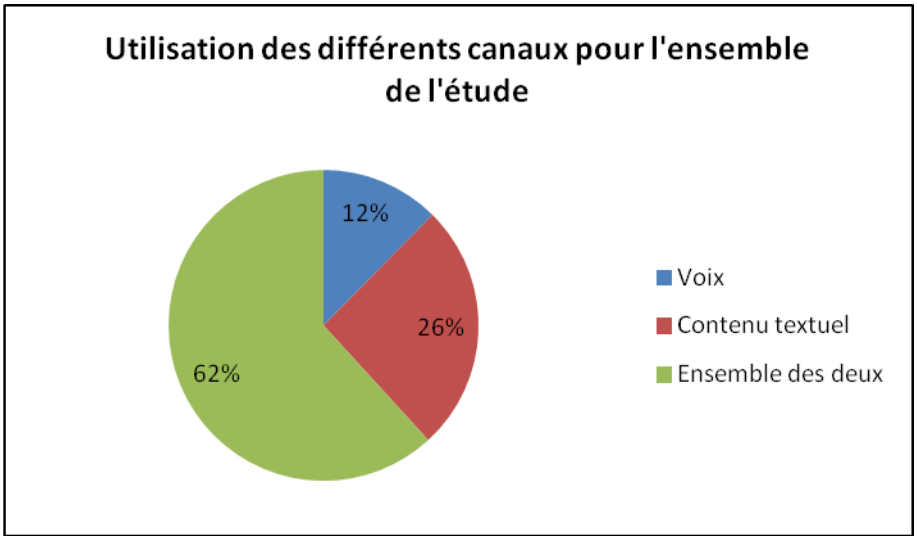


Figure 44 : Répartition des différents canaux de perception pour toute l'étude

Si l'on considère la critique établie sur la crédibilité des résultats obtenus pour les extraits n°3 et n°5 en retirant les résultats obtenus, ce pourcentage monte à 75%. Voyons un nouveau schéma excluant les extraits n°3 et n°5.

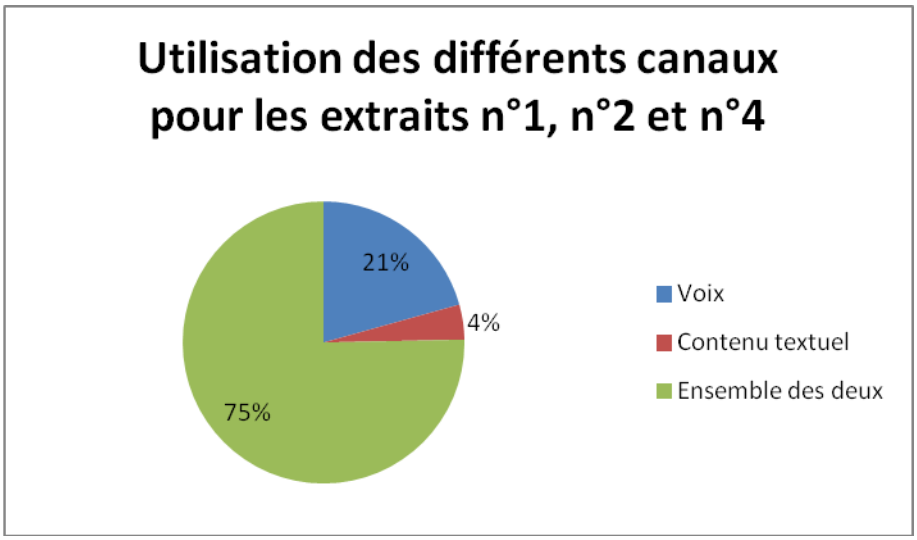


Figure 45 : Répartition des différents canaux de perception pour les extraits n°1, n°2 et n°4

L'analyse de la question 4 montre donc assez clairement que les juges utilisent le plus souvent la vocalisation et le contenu textuel de manière conjointe pour déceler la présence d'une émotion chez un individu.

2.5 Projet de thèse

Comme précisé en introduction, cette étude entend proposer les prémices d'une analyse perceptive des émotions basée sur le discours. Elle s'inscrit dans un projet plus large de repérage multimodal des émotions en vue de les décrire et de proposer un modèle de gestion dans la profession de conseiller. La didactique s'inspirant souvent des travaux provenant d'autres domaines (on soulignera par exemple l'importance de la psychologie cognitive dans les travaux sur l'acquisition de Gremmo (2000)), Il s'agît dans ce projet de maximiser l'apport de la psychologie des émotions, champ scientifique fécond, dans la didactique du conseil.

2.5.1 Etoffer l'horizon théorique

Par manque de temps, certains aspects importants des notions concernées dans cette étude n'ont pu être évoqués. Dans le cadre d'une thèse, la partie théorique sera bien sûr approfondie et complétée. Nous chercherons par exemple à évoquer plus en détail l'aspect professionnel de l'interaction de conseil. English Mania étant un centre de ressources privé, il s'agît donc également de décrire un service commercial où le client doit être satisfait par le service qui lui est rendu. Quelles sont les retombées de cet aspect dans l'entretien de conseil ? C'est à ce type de question qu'il s'agira de répondre dans le cadre d'un projet plus étendu. Les rapports d'autorité et de dépendance auront également une place plus grande dans la réflexion théorique sur la situation de communication qu'est l'entretien semi-dirigé.

2.5.2 Repérer les traces émotionnelles

La première étape sur laquelle cette étude se concentre est de repérer l'expérience émotionnelle dans l'entretien de conseil. Cette partie du projet est d'une importance capitale car c'est sur ce repérage que s'appuieront ensuite les travaux d'analyse et d'interprétation des émotions. Il s'agit donc de mettre en place une méthodologie de repérage la plus fidèle possible aux conditions qui sont celles du conseiller pendant l'entretien. Pour cela, le discours sera analysé mais également les gestes, la posture et l'expression faciale de l'apprenant. Ces informations seront recoupées pour obtenir l'analyse la plus fine possible et pouvoir ainsi effectuer le travail qui suivra sur une base solide.

2.5.3 Observer leur distribution dans les différentes étapes d'un entretien

Un entretien de conseil n'est pas une discussion à bâtons rompus sans structure ni cap, c'est une interaction obéissant à la fois à de grands principes et à des phases plus fines. Deux grands moments sont par exemple à décliner dans un entretien type : celui où l'apprenant et le conseiller font le bilan et l'analyse de ce qui a été fait depuis le dernier entretien puis celui où ils négocient le contenu et la méthodologie du travail à venir. L'une des questions auxquelles ce projet tentera d'apporter une réponse sera : les émotions apparaissent-elles plus facilement dans l'une de ces deux phases et si oui, pour quelle raisons ?

En observant plus précisément le déroulement d'un entretien, on remarque également qu'il se construit sur un nombre de thèmes limité. On peut souvent rassembler la totalité d'un entretien de conseil sous ces sept thèmes : objectifs, méthodologie, passé de l'apprenant, gestion (temps, organisation), niveau et évaluation, contenu du prochain rendez-vous, aide extérieure et entretien avec un natif. De la même manière, on peut se demander si les occurrences émotionnelles sont également ou inégalement réparties selon le sujet abordé au cours de l'entretien. Il conviendra ensuite d'interpréter les différences de répartition s'il en existe.

2.5.4 Proposer un statut aux émotions pour clarifier le rôle du conseiller

Si les émotions n'ont pas été ignorées dans les travaux concernant le conseil, il faut souligner que peu d'études se sont focalisées sur le sujet. De nombreuses publications soulignent pourtant leur importance dans l'apprentissage autodirigé et également dans la cognition. Dans cette étude, nous avons tenté de démontrer que certaines émotions manifestées dans le conseil n'étaient pas dénuées de lien avec celles que les apprenants attachaient à leur expérience d'apprentissage. Nous avons d'ailleurs observé que les apprenants eux-mêmes soulignaient parfois l'impact des émotions sur leur expérience d'apprentissage et leur rapport à la langue cible.

A l'heure actuelle, le conseiller sait que les émotions sont importantes et qu'elles peuvent modifier l'expérience d'apprentissage mais il ne dispose pas encore d'une proposition de gestion. Dans ces conditions, il est évident que le contenu émotionnel du conseil constituera un champ de recherche important dans les années à venir en vue de préciser une profession en plein essor.

La didactique des langues ne sera pas seule à s'enrichir des apports de cette thèse. En effet, nous nourrissons également l'ambition de faire avancer la recherche sur l'entretien semi-dirigé qui constitue une méthodologie utilisée dans beaucoup d'autres domaines (recrutement, thérapie psychologique, sociologie, etc.). Il constituera également une application expérimentale des recherches menées en psychologie des émotions pouvant être utilisée dans des domaines tels que les sciences de l'éducation pour définir la place et l'importance des émotions dans la construction d'un individu.

Conclusion

Sur le plan théorique, il est à souligner que le cadre auquel les émotions sont associées est un facteur critique quant à la manière dont elles sont ensuite analysées. Sur ce plan, les émotions comme « états motivationnels » (Frijda 2003) et le poids donné à la cognition dans le déclenchement de celles-ci sont les deux postulats majeurs de cette étude. Le lien établit entre l'apparition d'émotions et l'existence de sentiments qui les sous-tendent (respectivement dans le conseil et l'expérience d'apprentissage) est également l'une des bases théoriques sur lesquelles cette étude a été effectuée. Divers effets des émotions sur l'expérience du conseil et de l'apprentissage ont été argumentés. Dans l'entretien de conseil, il a été souligné que les émotions constituaient une partie du processus par lequel l'apprenant se préparait à entrer dans le *faire*, étape cruciale de tout apprentissage et donc de *l'apprendre à apprendre* (Holec 1990). Grâce au lien établi entre émotion et sentiment, le conseil est également l'endroit où ce lien peut être découvert, explicité, *objectivé* (Gremmo 1995), afin de ne pas s'établir comme obstacle à l'apprentissage. Au niveau de l'apprentissage autodirigé, les émotions ont été proposées comme facteurs non-négligeables dans la constitution de l'*interlangue* (Selinker 1972) et dans le *sentiment d'auto-efficacité* (Bandura 1993). Dans l'interlangue, elles pourraient avoir des effets sur la quantité d'*input* devenant *intake* (Corder 1967) ainsi que sur le processus d'interlangue lui-même dans ses réorganisations successives. Concernant le sentiment d'auto-efficacité, il été argué que l'émotion n'était pas seulement une composante mais une base constitutive du concept comme le suggérait sa formulation.

L'expérience effectuée dans cette étude a apporté trois informations importantes. Premièrement, l'entente entre juge sur la perception ou non d'une émotion peut être considérée comme satisfaisante au regard des imperfections méthodologiques repérées à posteriori et également au regard du fait que seulement deux canaux de perception (vocalisation et contenu textuel) ont été croisés pour établir ce repérage. Secondement, cette expérience a montré que les juges déclaraient utiliser le plus souvent la vocalisation et le contenu textuel de manière conjointe pour inférer les émotions ce qui rejoint l'hypothèse proposée dans la partie théorique[33]. Enfin, la relative homogénéité des résultats obtenus dans cette expérience a montré que la méthodologie utilisée, bien que perfectible, était

[33] Voir la section 1.3.1.2.

acceptable et réutilisable à condition de prendre en compte les remarques faites lors de l'analyse des résultats.

Si les émotions modifient l'expérience d'apprentissage et celle de l'apprendre à apprendre, ce phénomène implique donc logiquement une prise en considération des émotions par le conseiller. Son rôle d'expert en apprentissage contient donc une dimension psychologique. Les épisodes affectifs sont considérés comme de l'information et doivent être discutés avec l'apprenant. Pour cela, l'attitude du conseiller se doit d'être positive à l'égard du discours contenant de l'émotion mais aussi à l'égard de celui portant sur l'émotion afin que l'apprenant prenne conscience du rôle qu'elles jouent non seulement dans l'entretien de conseil (dans l'apprendre à apprendre) mais également dans son expérience d'apprentissage. Cette étude a participé à la construction d'une base pour une analyse plus approfondie des émotions dans l'entretien de conseil. Il s'agît à présent d'approfondir les considérations théoriques mais aussi de perfectionner la méthodologie existante et de l'élargir à d'autres manifestations des émotions en vue de proposer un socle plus favorable à une thèse. Ainsi, il deviendra possible d'étudier plus en précision l'émotion dans le conseil et de proposer un modèle de fonctionnement au conseiller.

Références

Articles et ouvrages :

Bailly S. La formation de conseiller. Mélanges CRAPEL, 1995, No.22, p.63-83.

Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 1993, Vol.28, No.2, p.117-148.

Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. New York : Freeman, 1997. 604p.

Baron-Cohen S & Wheelwright S. The empathy quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. Journal of autism and developmental disorders, 2004, Vol.34, No.2, 163-175.

Benson P. & Huang J. Autonomy in language learning: Thematic bibliography. Dans Lamb T & Reinders H (Eds). Supporting independent learning: Issues and interventions. Frankfort : Peter Lang, 2006a. p.242-277.

Benson P. Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching, 2006b, Vol.40, No.1, p.21-40.

Brunswik E. The conceptual framework of psychology. International encyclopedia of Unified Science, 1952, Vol.1, No.10.

Camras LA, Sullivan J & Michel G. Do infants express discrete emotions? Adult judgments of facial, vocal, and body actions. Journal of Nonverbal Behaviour, 1993, Vol.17, p.171-186.

Châlon Y. Pour une pédagogie sauvage. Mélanges pédagogiques, 1970, p.1-7.

Corder SP. The significance of learner's errors. International review of applied linguistics in language teaching, 1967, Vol.5, p.161-170.

D'Mello SK, Craig SD & Graesser AC. Multimethod assessment of affective experience and expression during deep learning. International Journal of Learning Technology, 2009, Vol.4, Nos.3-4, p.165-187.

De Bonis M. Connaître les émotions humaines. Liège : Mardaga, 1996. 240p.

DeCharms R. Personal causation: the internal affective determinants of behaviour. New York : Academic Press, 1968. 398p.

Deci EL & Ryan RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 388p.

Deci EL & Ryan RM. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary education psychology, 2000, Vol.25, p.54-67.

Dewaele JM. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. Special issue of Anglistik, 2011, Vol.22, No.1. p.23-42.

Dickinson L. Talking Shop: aspects of autonomous learning. English Language Teaching Journal, 1993, Vol.47, No.4, p.330-336.

Dickinson L. Autonomy and motivation: a literature review. System, 1995, Vol.23, No.2, p.165-174.

Ekman P. Facial expression and emotion. American Psychologist, 1993, Vol.48, No.4, p.384-392.

Ekman P. How are emotions distinguished from moods, temperament and other related constructs. Dans Davidson R & Ekman P (Eds). The nature of emotion: fundamental questions. New York : Oxford University Press, 1994. p.79-85.

Ellis R. Second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147p.

Frijda N. Varieties of affect: emotions and episodes, moods, and sentiments. Dans Davidson R & Ekman P (Eds). The nature of emotion: fundamental questions. New York : Oxford University Press, 1994. p.59-67.

Frijda N. Passions : l'émotion comme motivation. Dans Colletta JM & Tcherkassof A (Eds). Les émotions : cognition, langage et développement. Sprimont : Maradaga, 2003. p.15-32.

Gremmo MJ & Holec H. Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D. Mélanges Pédagogiques, 1986-87, p.85-101.

Gremmo MJ. Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. Mélanges CRAPEL, 1995, No.22, p.33-61.

Gremmo MJ. Acquisition des langues étrangères : Implications conceptuelles et méthodologiques de l'autodirection de l'apprentissage. 116p. Thèse d'habilitation à diriger des recherches : didactique des langues : Nancy : 2000.

Hall ET. La dimension cachée. Paris : Seuil, 1978. 254p.

Holec H. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Mélanges Pédagogiques, 1990, No.20, p.75-87.

Hurd S. Affect and strategy use in independent language learning. Dans Hurd S & Lewis T (Eds). Language learning strategies in independent settings. Bristol : Multilingual Matters, 2008. p.218-236.

Karpf A. The human voice. London : Bloomsbury, 2006. 416p.

Kerbrat-Orecchioni C. Quelle place pour les emotions dans la linguistique du XXème siècle ? Remarques et apercus. Dans Plantin C, Doury M & Traverso V (Eds). Les émotions dans les interactions. Lyon : PUL-ARCI, 2000. p.33-74.

Kleinginna P & Kleinginna A. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and emotion, 1981, Vol.5, No.4, p.345-379.

Kort B, Reilly R & Picard R. An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational pedagogy – building a learning companion. ICALT, 2001, p.43-48.

Larsen JT, McGraw AP & Caciopppo JT. Can people feel happy and sad at the same time. Journal of personality and social psychology, 2001, Vol.81, No.4, p.684-696.

Larsen RJ & Diener E. Promises and problems with the circumplex model of emotion. Review of personality and social psychology, 1992, Vol.13, No.13, p.25-59.

Lazarus RS. Psychological stress and the coping process. New York : McGraw-Hill, 1966. 466p.

Lazarus R. The stable and the unstable in emotion. Dans Davidson R & Ekman P (Eds). The nature of emotion: fundamental questions. New York : Oxford University Press, 1994. p.79-85.

Little D. Autonomy : Definitions, issues and problems. Dublin : Authentik, 1991. 62p.

Moors A. Theories of emotion causation. Dans De Houwer J & Hermans D (Eds). Cognition and emotions: Reviews of current research and theories. New York : Psychology Press, 2010. p.1-37.

Neiberg D, Elenius K, Karlsson I & Laskowski K. Emotion recognition in spontaneous speech. Working Papers, 2006, Vol.52, p.101-104.

Nunan D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. Dans Benson P & Voller P (Eds). Autonomy and independence in language learning. Harlow : Addison Wesley longan, 1997. p.192-203.

Plantin C. Les bonnes raisons des émotions : principes et méthodes du discours émotionné. Berne : Peter Lang, 2011. 306p.

Polguère A. Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003. 260p.

Pribram KH. Emotions. Dans Filskov SB & Boll TJ (Eds). Handbook of clinical neuropsychology. New York : Wiley, 1981, p.102-134.

Reinders H. The what, why, and how of language advising. MexTESOL, 2008, Vol.32, No.2, p.13-22.

Rogers CR. The foundations of the person-centered approach. Education, 1979, Vol.100, No.2, p.98-107.

Scherer KR. Vocal affect signaling: a comparative approach. Dans Rosenblatt J, Beer C, Busnel M & Slater PJB (Eds). Advances in the study of behaviour. New York : Academic Press, 1985. p.189-244.

Scherer KR. Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. Dans Scherer KR, Schorr A & Johnstone T (Eds). Appraisal processes in emotion. New York : Oxford University Press, 2001. p.92-120.

Scherer KR, Johnstone T & Klasmeyer G. Vocal expression of emotion. Dans Davidson RJ, Scherer KR & Goldsmith H (Eds). Handbook of the affective Sciences. New York : Oxford University Press, 2003. p.433-546.

Scherer KR. Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. Philosophical transactions of the royal society B, 2009, Vol.364, p.3459-3474.

Schmenk B. Globalizing learner autonomy. TESOL Quarterly, 2005, Vol.39, p.107-118.

Schumann J. The role of affect in cognition. Dans Schumann J. The neurobiology of affect in language learning. Oxford: Blackwell, 1998. p.237-252.

Selinker L. Interlanguage. International review of applied linguistics in teaching, 1972, Vol.10, p.209-231.

Szent-Gyoergi A. Drive in learning matter to perfect itself. Synthesis, 1974, Vol.1, No.1, p.12-24.

Valdivia S, McLoughlin D & Mynard J. The importance of affective factors in self-access language learning courses. Studies in Self-Access Learning Journal, 2011, Vol.2, No.2, p.91-96.

Västfjäll D, Friman M, Gärling T & Kleiner M. The measurement of core affects : A Swedish self-report measure derived from the affective circumplex. Göetborg Psychological Reports, 2000, Vol.30, No.8, p.1-27.

Vogel K. L'interlangue, la langue de l'apprenant. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1995. 322p.

Wallbott HG. Bodily expression of emotion. European Journal of Social Psychology, 1998, Vol.28, p.879-896.

Ressources Internet :

Benson P. Autonomy in language learning. 2006a, consultable à l'adresse suivante : http://arche.univ-nancy2.fr/file.php/2645/Benson_Bibliography_on_autonomous_learning.pdf [dernière consultation le 21/05/2012].

Oxford (dictionnaire en ligne) : définition du mot *sense*, consultable à l'adresse suivante : http://oxforddictionaries.com/definition/sense?q=sense [dernière consultation le 18/05/2012].

Universalis (encyclopédie en ligne) : Définition des sciences cognitives. Consultable à l'adresse suivante : http://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-cognitives/ [dernière consultation le 18/05/2012].

Wolf B. Brunswik's original lens model. 2005, consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.brunswik.org/notes/WolfOriginalLens2005.pdf [dernière consultation le 18/05/2012].

Textes originaux de citations

Bandura (1993 : 119) : « The conception of human ability has undergone considerable change in recent years. Ability is not a fixed attribute residing in one's behavioural repertoire. Rather, it is a generative capability in which cognitive, social, motivational, and behavioural skills must be organized and effectively orchestrated to serve numerous purposes. It also involves skill in managing aversive emotional reaction that can impair the quality of thinking and action ».

Benson (2006a : 1) : « autonomy involves abilities and attitudes that people possess, and can develop to various degrees ».

Benson (2006b : 23) : « Nunan's (1997: 195) attempt involved a model of five levels of 'learner action' – 'awareness', 'involvement', 'intervention', 'creation' and 'transcendence' ».

Benson (2006b : 25) : « Most recently, Schmenk (2005: 112) has argued that the promotion of autonomy as a universal good in language education depends upon a 'glossing over' of questions concerning 'what autonomy might entail in specific social, cultural, or institutional learning contexts', which 'leaves the concept devoid of specific characteristics and thus facilitates its homogenization' ».

Benson (2006b : 34) : The challenge for the future is, perhaps, to move beyond this essentially theoretical proposition towards an empirically-grounded understanding of the ways in which autonomy and the potential for autonomy vary according to factors such as age, gender, cultural context and setting.

Corder (1967 : 165) : « The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake ».

D'Mello et al. (2009 : 168) : « Although automated affect detection systems are on the horizon, the majority of affect research still relies on humans to measure affect ».

DeCharms (1968 : 269) : « Man’s primary motivational propensity is to be effective in producing changes in his environment. Man strives to be a causal agent, to be the primary locus of causation for, or origin of, his behaviour ; he strives for personal causation ».

Deci et Ryan (2000 : 56) : « When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards ».

Dewaele (2011 : 24) : « The affective appraisal is thus at the core of cognition, and it drives the decision-making processes. Emotion is thus at the basis of any learning or absence of learning ».

Dickinson (1995 : 167) : « To take responsibility for one' s own learning essentially concerns decision making about one's own learning ».

Ekman (1993 : 386) : « Even what people say when they are in the midst of an emotion may not always reveal what they are actually feeling or thinking, not even what they are aware of feeling or thinking ».

Ekman (1993 : 387) : « Distinctive universal expressions have been identified for anger, fear, disgust, sadness, and enjoyment. Even adding contempt, surprise, and interest, about which the evidence is far less certain ».

Ekman (1994 : 54) : « emotions can be very brief, typically lasting a matter of seconds or at most minutes », « Moods last for hours, sometimes for days ».

Ekman (1994 : 57) : « Moods seem to lower the threshold for arousing the emotions, which occur most frequently during a particular mood », « Another feature that distinguishes moods from emotions is the apparent difficulty in modulating an emotion if it occurs during a mood ».

Ellis (1997 : 32) : « It should be clear that behaviourist account of L2 acquisition emphasize only what can be directly observed (i.e. the ‘input’ to the learner and the learner’s own ‘output’) and ignore what goes on in the ‘black box’ of the learner’s mind ».

Frijda (1994 : 61) : « In the states that we call emotions, affect, appraisal and action readiness are object-focused, whereas in those that we call moods these elements lack such a focus ».

Frijda (1994 : 64) : « More precisely, we attribute affective dispositions to individuals to account for their propensities to respond affectively, and to account for individual differences in this regard. Such dispositions are called sentiments or emotional attitudes ("I hate pitbull terriers"). Most sentiments are, it is generally assumed, acquired on the basis of previous experience or social learning; however, certain sentiments (e.g., dislike for seeing blood or of unstable surfaces) may have an innate basis and be fairly common among human beings », « sentiments are the basis for emotions […] the structures of sentiments are similar to those of the corresponding emotions, in involving appraisals, and (latent) motivations ».

Frijda (1994 : 65) : « First, sentiments consist of cognitive dispositions to appraise an object in a particular way; the mode of appraisal is similar to that of the corresponding emotion », « Second, sentiments are dispositions to treat the object in a way corresponding to that of the action readiness during the emotions; they constitute latent motivations that become acute on actual or possible confrontation with the relevant object ».

Frijda (1994 : 66) : « These dispositions can be understood as propensities to appraise events in terms corresponding to particular emotions », « Alternatively, emotional personality dispositions can be understood as low thresholds for the response patterns characterizing different emotions ».

Hurd (2008 : 1) : « Moreover, the research that has been carried out into affect over several years has largely concentrated on language learning in the classroom (Arnold, 1999; Ehrman, 1996; MacIntyre, 1999; Young, 1999) with very few studies devoted to independent learning settings. Independent language learners, whether learning through self-access, distance or other modes, are a fast-growing group, and we need to know more about them, in particular the ways in which their affective needs differ from those of classroom learners (Harris, 2003; Hurd, 2002; White, 2003) ».

Kort et al. (2011 : 43) : « we believe that accurately identifying a learner's emotional/cognitive state is a critical indicator of how to assist the learner in achieving an understanding of learning process ».

Lazarus (1994 : 94) : « An emotion state usually refers to a transient reaction to specific kinds of adaptational encounters », « An emotion trait, on the other hand, usually

refers to a disposition or tendency to react in a particular emotional way to an adaptational encounter ».

Little (1991: 4) : « capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action ».

Moors (2010 : 10) : « According to James (1884, 1890) a stimulus activates the sensory cortex, which directly (or in some unspecified way) elicits peripheral somatic and/or motor responses. Feedback of these bodily responses returns to the sensory cortex where it produces emotional experience (Figure 1.1). Emotional experience is nothing but the conscious experience of bodily responses ».

Moors (2010 : 11) : « In the first step, stimulus input produces an undifferentiated state of physiological arousal ».

Moors (2010 : 12) : « Attribution of arousal to different eliciting events produces different emotions ».

Reinders 2008 : 13) : « The purpose of advising is to provide guidance to students about their language learning and to encourage the development of learner autonomy. In this way, it is different from tutoring or conferencing in that the focus is not directly on the language, but rather on how to learn the language ».

Reinders (2008 : 14) : « the advising sessions take place over an extended period », « the sessions are not isolated but link from one to the next to ensure there is continuity in the support », « There are probably as many different kinds of advisory sessions as there are advisors because such sessions allow a great deal of room for the advisor's (and the student's!) ».

Rogers (1979 : 98) : « The first elemnt has to do with genuineness, realness, or congruence », « the term transparent catches the flavor of this condition – the therapist makes himself or herself transparent to the client : the client can see right through what the therapist **is** in the relationship ; the client experiences no holding back on the part of the therapist », « The second attitude of importance in creating a climate for change is acceptance, or caring or prizing – unconditional positive regard.

Scherer (1985 : 212) : « While push and pull factor scan be analytically separated, they often seem to work in the same direction ».

Scherer (2001 : 99) : « Appraisal is not a one-shot affair », « Organisms constantly scan their environment (and their internal state) to detect and reevaluate changes. Consequently, the current theory postulates that events or internal changes trigger cycles of appraisal running through the evaluation checks proposed here until the monitoring subsystem signals termination of or adjustment to the situmation that originally elicited the appraisal episode ».

Scherer (2003 : 433) : « Push effects refer to the direct effects of the physiological changes characterizing many emotional responses on the voice and speech production system (see Scherer, 1989) », « Pull effects reflect the fact that vocalization is, as is other expressive behaviour, often closely monitored and regulated (or sometimes even expressly produced) for strategic reasons », « When pull effects operate, voice production targets are determined, at least in part, by normatively proscribed or conventionalized acoustical signal patterns ».

Scherer (2003 : 440) : « compared with neutral speech, vocal expression of high-arousal emotions such as anger, fear, and elation have been measured as having high mean F0, high F0 variability, high intensity, and increased speaking rate. Conversely, sad and bored vocal expression have been found to have low F0 variability, low intensity, and decreased speaking rate ».

Scherer (2003 : 443) : « The question of whether judges can recognize emotion solely on the basis of vocal cues has interested psychologists and psychiatrists from the beginning of the 20th century and was especially popular between 1950 and 1980 (see Scherer, 1979) […] A review of approximately 30 of these early studies in which normal voice portrayals were used (excluding studies with pathological voice samples and filtered speech) yielded an average accuracy percentage of about 60%, or about five times higher than what would be expected by chance (Scherer, 1989). Since many of these early studies often used very short voice samples and included rarely studied emotions such as pride or jealousy (as compared to “basic” emotions such as anger, joy, sadness, or fear), this level of accuracy is quite remarkable ».

Schumann (1998 : 251) : « it was suggested that affect may influence cognition through its role in framing a problem and in adopting processing strategies ».

Valdivia et al. (2011 : 91-92) : « maintaining motivation and dealing with anxiety are crucial issues for learners in independent settings because of the lack of access to a teacher and peers ».

Västfjäll (2000 : 1) : « A consensus seems to slowly emerge about how to define concepts like emotion, mood, affect, feeling, and temperament ».

Wallbott (1998 : 881) : « there is evidence (see Scherer & Wallbott,1990) that movements might be influenced by the emotional state of a person ».

Table des annexes

<u>Annexe 1 :</u> CD-rom de données relatives à la théorie et à l'expérience du mémoire…….i

<u>Annexe 2 :</u> Le modèle de la lentille de Brunswik adapté à la communication vocale par Scherer (2003 : 434), version originale……...…iii

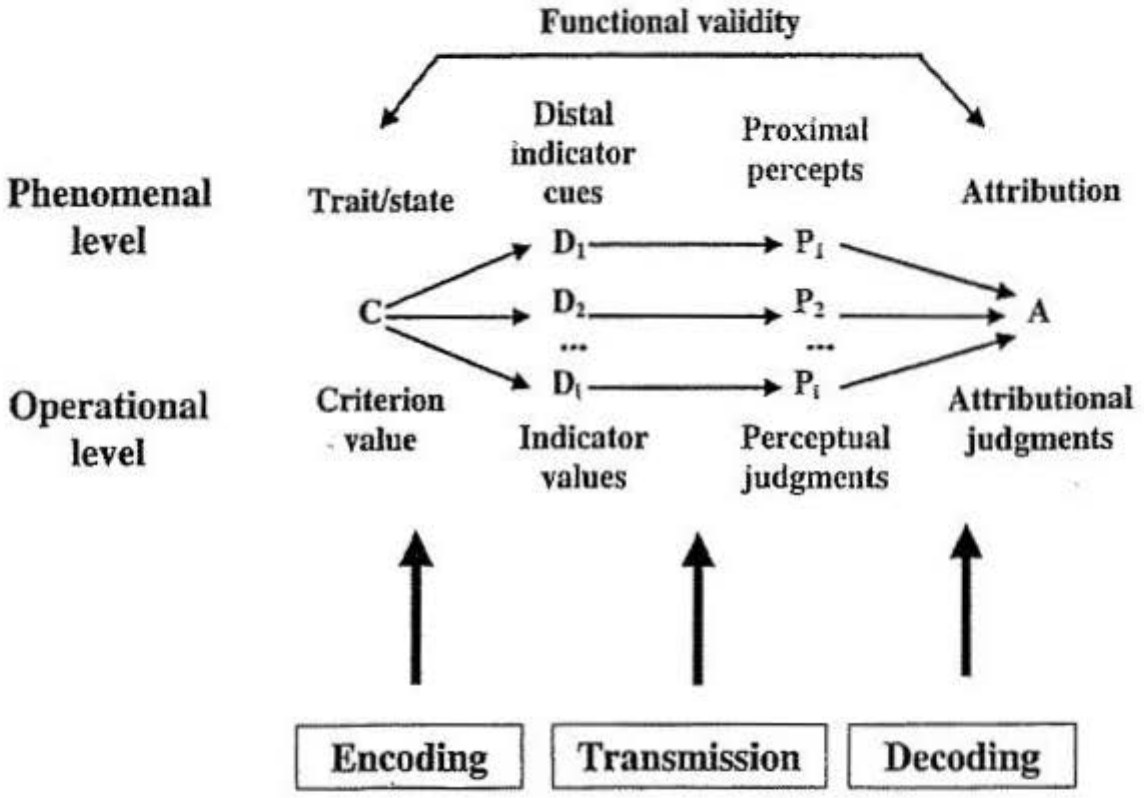
<u>Annexe 3 :</u> Extrait d'une brochure présentant la formation proposée par le centre de ressources privée English Mania……...iii

<u>Annexe 4 :</u> Photographie d'un des deux bureaux où la majorité des entretiens de conseil se passe chez English Mania……..…….iv

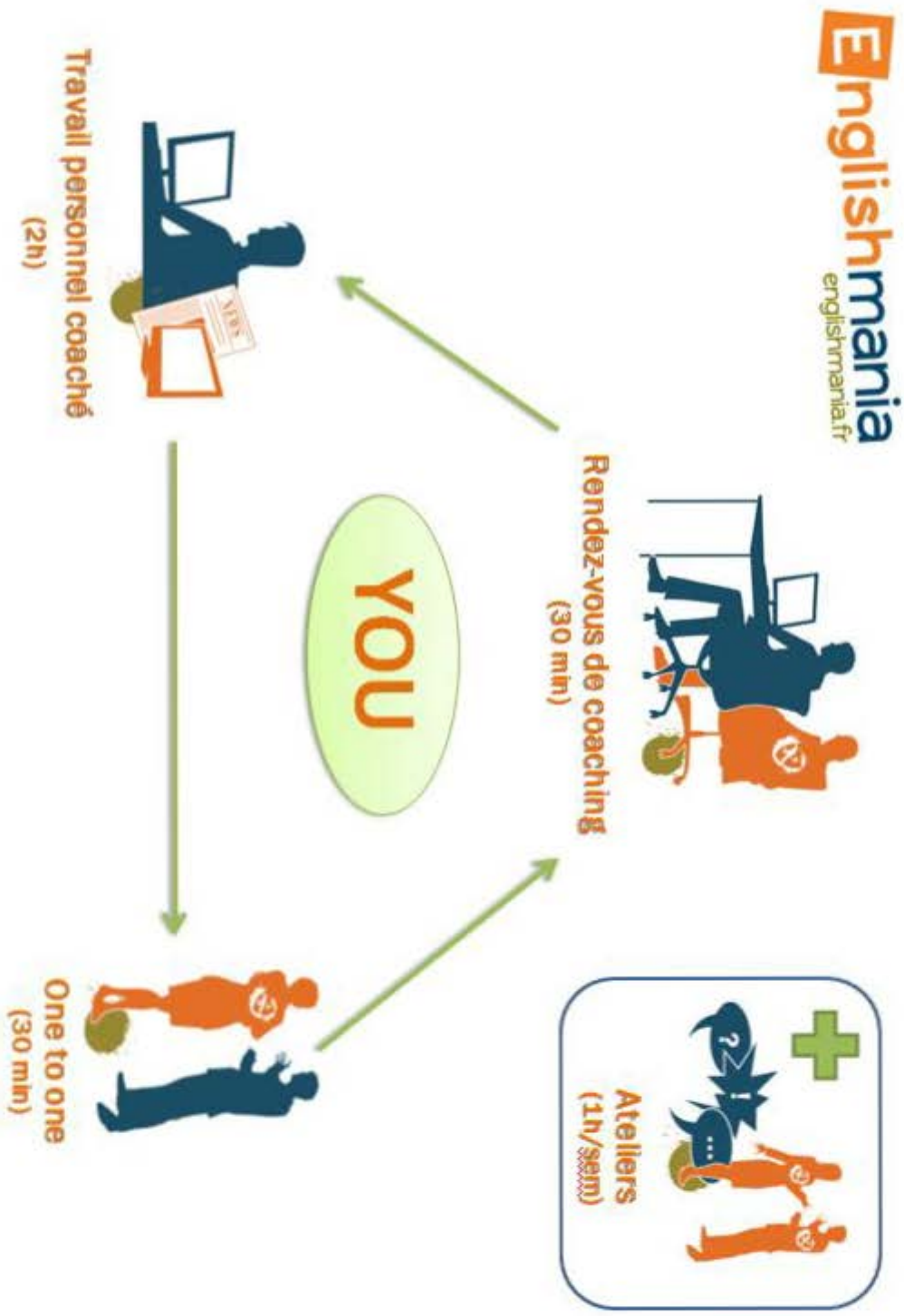
<u>Annexe 5 :</u> Circomplex proposé par Larsen et Diener (1992 : 31)……...v

<u>Annexe 1 :</u> CD-rom de données relatives à la théorie et à l'expérience du mémoire.

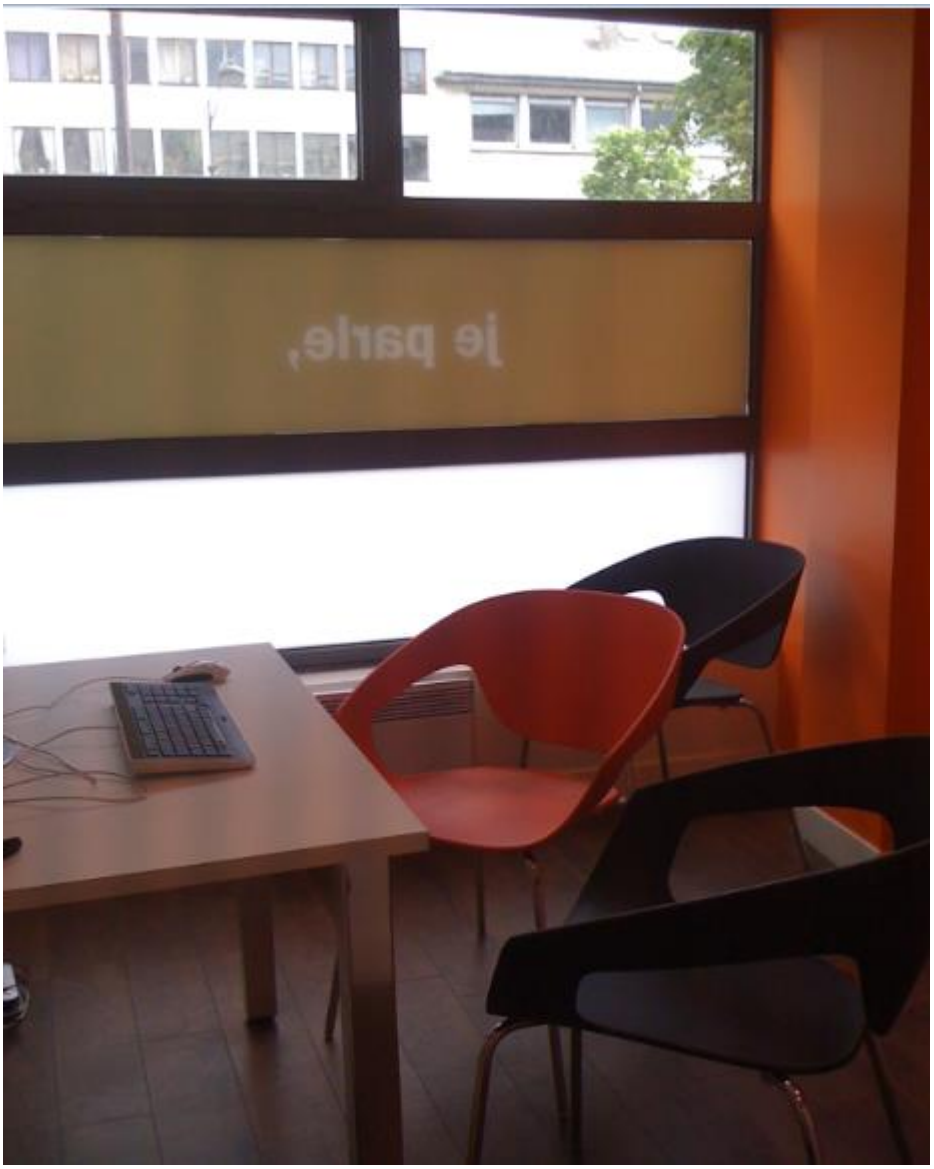
<u>Annexe 2 :</u> Le modèle de la lentille de Brunswik adapté à la communication vocale par Scherer (2003 : 434), version originale.



<u>Annexe 3 :</u> Extrait d'une brochure présentant la formation proposée par le centre de ressources privée English Mania.



<u>Annexe 4 :</u> Photographie d'un des deux bureaux où la majorité des entretiens de conseil se passe chez English Mania.



<u>Annexe 5 :</u> Circomplex proposé par Larsen et Diener (1992 : 31).

