

Émotions et réflexivité dans l'apprentissage des langues: le rôle du sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'autonomie de l'apprentissage

Anne CHATEAU (MCF)

Maud CIEKANSKI (MCF)

Églantine GUÉLY COSTA (Post-doctorante)

Claude NORMAND (MCF)

Myriam PEREIRO (MCF)

Équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique (Crapel)

Université de Lorraine



Maud Ciekanski



Églantine Guély Costa



Anne Chateau



Myriam Pereiro



Claude Normand

Introduction

Depuis la fin des années 90, la recherche en formation des adultes a tenté de mieux comprendre ce qu'était une attitude favorable à l'apprentissage, en particulier à la suite des travaux de Bandura (1993) sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, le terme d'"apprenance" (Carré, 2005) définit un ensemble stable de dispositions cognitives (conceptions, représentations, pré-requis), conatives (intentions, motivations, projets) et affectives (sentiments, émotions, affects) favorables à l'acte d'apprendre, quels que soient les moyens et les situations d'apprentissage (auto-direction, éducation/formation, apprentissage expérientiel, etc.). La recherche d'une meilleure prise en compte et prise en

charge des émotions dans l'apprentissage inclut les aspects formels et organisationnels de l'apprentissage tout comme les aspects émotionnels, pré-réflexifs et non cognitifs des processus et expériences d'apprentissage (Tedder & Biesta, 2009).

Nous nous proposons d'interroger les liens entre émotion et réflexion au cours de situations d'apprentissage de langues en considérant, en particulier, l'impact des émotions dans les prises de décision des apprenants et en questionnant l'émergence des émotions au cours des tâches d'apprentissage. Notre analyse porte sur quatre dispositifs d'apprentissage de langues étrangères favorisant l'autonomisation en promouvant la construction de l'expérience d'apprentissage par l'apprenant grâce à des pratiques d'accompagnement favorisant une approche réflexive. Celle-ci donne accès à certaines émotions dans la verbalisation de l'expérience vécue et perçue par l'apprenant. La verbalisation permet la distanciation entre l'expérience et soi-même et soutient le développement des compétences d'apprentissage (Clot, 2001), des stratégies méta-cognitives et l'appropriation par l'apprenant de son rôle. Partant des traces d'émotions dans les discours des apprenants, nous analysons la part et le rôle des émotions dans le développement des compétences d'auto-régulation qui favoriseraient le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (Brewer, 2006) de l'apprenant, c'est-à-dire l'ensemble de ses croyances quant à ses capacités à réaliser des performances particulières.

Notre étude a une visée à la fois théorique et pratique:

- mieux comprendre les relations entre émotions et cognition dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et en particulier dans l'acquisition de compétences d'apprentissage, l'évolution des représentations sur celui-ci et la gestion par l'apprenant des processus en question (Holec, 1979);
- offrir aux enseignants des pistes pour mieux prendre en compte les émotions dans l'apprentissage et les aider à définir des situations d'enseignement ou d'accompagnement permettant de promouvoir des pratiques de réussite;
- mettre en évidence des relations entre émotions et activité cognitive dans l'apprentissage d'une langue afin de stimuler la conception de dispositifs de formation offrant à l'apprenant l'espace nécessaire à ses caractéristiques personnelles et son vécu affectif pour le bon déroulement de son expérience d'apprentissage.

Cadre théorique

Pour cet article, nous nous appuyons sur la définition des émotions donnée par Cosnier (2006). Il indique que, pour la plupart des spécialistes, les émotions "basales" ou "primaires" ou "modales", sont au nombre d'une demi-douzaine à une dizaine et comprennent par exemple la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût et leurs dérivées (les émotions "mixtes"), comme le montre la figure 1 (voir méthodologie *infra*).

La plupart des chercheurs contemporains considèrent les émotions comme des leviers qui nous permettent d’agir et d’évaluer les expériences et qui peuvent faciliter la prise de décisions (Bown & White, 2010; Clore & Huntsinger, 2007; Damasio, 1995). D’autre part, la recherche en formation des adultes s’intéresse à mieux comprendre ce qu’est une attitude favorable à l’apprentissage. Dans la théorie agentic-constructiviste développée par Bandura, trois concepts majeurs pouvant avoir un impact sur l’apprentissage occupent une place particulière: le “contrôle” (*control*), l’“agentivité” (*agency*) et l’“auto-efficacité” ou “sentiment d’efficacité personnelle” (*self-efficacy*) (Brewer, 2008). Pour Bandura, le *contrôle* renvoie à la “maîtrise de sa propre conduite, faculté de diriger convenablement et avec efficacité des opérations” (*ibid.*: 2). Dans le contexte de l’apprentissage des langues, le *contrôle* est à rapprocher de la *prise en charge* par l’apprenant de son apprentissage, un concept central pour relier autonomisation et accompagnement pédagogique (Holec, 1979; 1981; Dickinson, 1995; Benson, 2001).

L’*agentivité* décrit la capacité de l’individu à agir sur son environnement et sur lui-même afin d’améliorer sa condition ou de réaliser ses projets. Cette auto-directivité se développe en contexte, ce qui expliquerait en partie que les élèves et étudiants soient souvent plus capables d’agir sur leur vie en dehors de l’école que sur leur vie d’apprenant. Selon Bandura,

les systèmes d’enseignement doivent changer de priorité et passer de la simple transmission d’informations à la formation des étudiants pour qu’ils se forment eux-mêmes tout au long de leur vie. [...] L’éducation à l’auto-directivité est aujourd’hui vitale pour une société productive et innovante (Bandura, cité dans Carré, 2004: 48).

En cohérence avec cette idée, Cellier (2010) interroge la pédagogie universitaire et sa capacité à développer l’agentivité des étudiants. L’université, et avant elle l’école, ne devraient-elles pas développer chez les élèves et étudiants un sentiment d’efficacité personnelle dont Bandura dit qu’il est central à l’agentivité?

Le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) correspond aux

croiances qu’[un individu] possède en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne de conduite qu’il estime requise pour la production des résultats qu’il souhaite obtenir. La théorie [...] suppose essentiellement que si les gens ne pensent pas qu’ils puissent produire les résultats qu’ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer face aux difficultés (Bandura, 1997) (Brewer, 2008: 7-8).

Dans le domaine de l’apprentissage de langues, ceci pourrait se traduire par la croyance que tout apprenant développe au cours de son histoire à propos de sa capacité à produire, par son action propre, les résultats qu’il désire obtenir. En outre, le SEP est lié aux émotions ou à leur gestion, car il

régule le fonctionnement humain au travers de quatre processus principaux: les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Les croyances

d'efficacité affectent les modes de pensée d'un individu en renforçant ou en diminuant sa tendance à penser de manière optimiste ou pessimiste. [...] L'auto-efficacité joue un rôle dans le maintien du bien-être affectif et rend plus résistant contre le stress et la dépression (Bandura, cité dans Brewer, 2008: 11).

Par ailleurs, le développement du SEP peut être influencé par quatre facteurs (Bandura, 1994; Puozzo Capron, 2012; Zimmerman, 2000):

- les expériences de maîtrise (*mastery experiences*), facteur le plus important dans la construction du SEP;
- l'expérience vicariante ou le fait de recourir à un modèle pour accroître son efficacité personnelle (modelage);
- la persuasion verbale qui peut se manifester notamment sous la forme d'encouragement de la part d'un tiers;
- les réactions physiologiques, générées par la fatigue, le stress (ou autres émotions).

Il apparaît à la lecture de Bandura (1994: 3) que les états émotionnels ne sont pourtant pas en lien seulement avec les réactions physiologiques mais qu'ils sont également partie prenante des autres facteurs mentionnés: "People also rely partly on their somatic and emotional states in judging their capabilities. [...]. Mood¹ also affects people's judgments of their personal efficacy. Positive mood enhances perceived self-efficacy, despondent mood diminishes it"². Ceci est d'autant plus prégnant lorsqu'ils sont distanciés par le temps et la parole et qu'ils deviennent eux-mêmes objet d'analyse.

Selon Bandura, le SEP semble jouer un rôle prédominant dans la gestion d'émotions qui pourraient être handicapantes pour l'apprentissage (stress, angoisse, etc.). Il suggère donc de générer des environnements d'apprentissage favorisant leur contrôle par le développement du SEP. Comme Schumann (1997) l'indique en effet, les émotions sous-tendent la cognition et influencent les résultats sur le plan de l'acquisition.

Présentation des dispositifs

Nos quatre dispositifs de formation en langues étrangères diffèrent en termes de publics (adolescents scolarisés, étudiants et adultes), d'objectifs (plus ou moins contraints à des programmes), de modalités de formation (en présentiel ou hybride), de langues (anglais, espagnol) ainsi que de contrôle laissé à l'apprenant sur la gestion de son apprentissage (une autonomie plus ou moins grande). Ils ont comme point commun d'ouvrir un espace particulier à la verbalisation par l'apprenant de son apprentissage, à l'écrit ou à l'oral, afin

¹ Dans la citation de Bandura, que nous n'avons pas reproduite intégralement, les états émotionnels sont constitutifs de l'humeur.

² Les gens jugent aussi leurs capacités en partie en fonction de leurs états somatiques et émotionnels. [...] L'humeur affecte également la façon dont les gens perçoivent leur efficacité personnelle. L'humeur positive améliore le sentiment d'efficacité personnelle perçue, l'humeur déprimée le diminue.

d'encourager une construction plus subjective de l'apprentissage, un meilleur engagement, et ainsi permettre une plus grande réussite.

Le premier contexte (*Balado*) concerne une expérience d'exploitation de la baladodiffusion en cours d'espagnol et d'anglais, menée auprès d'élèves de collège et de lycée. Le terme renvoie au recours à des outils nomades individuels³ exploités à des fins pédagogiques pour tenter de répondre à un problème récurrent en milieu institutionnel: comment permettre à chacun de travailler la réception et la production orales quand le groupe-classe compte trente élèves et plus? Nous avons suivi une cinquantaine d'élèves de seconde d'un lycée de zone rurale et une cinquantaine d'élèves de quatrième d'un collège de zone périurbaine qui ont expérimenté ces outils dans le courant de l'année scolaire 2011-2012. Cette innovation semble engendrer un nouveau rapport à l'apprentissage pour certains élèves et modifier le rapport affectif à l'espace et aux autres dans la classe.

Le deuxième contexte (*Rem*) concerne des étudiants de licence d'anglais bénéficiant d'un dispositif de remédiation. Dans le cadre du Plan Licence, le département d'anglais de la Faculté des Lettres de Nancy a mis en place un dispositif d'accompagnement pour les étudiants en difficulté, au cours du deuxième semestre de leur première année. L'accès à ce dispositif était réservé à des étudiants volontaires qui bénéficiaient de deux heures de cours hebdomadaires en groupes de 16 étudiants avec un enseignant-référent et de deux entretiens individuels de trente minutes avec celui-ci. Ces entretiens étaient constitués d'une partie évaluative en anglais puis de l'entretien de remédiation en français. Leur objectif était d'aider l'étudiant à prendre en charge son projet de formation et à réfléchir à son expérience d'apprentissage, voire à ses échecs, grâce à ce soutien individualisé.

Le troisième contexte (*Psy*) concerne des étudiants en Master 1 de psychologie apprenant l'anglais. À la rentrée universitaire 2005-2006, à l'occasion de la mise en place du LMD, l'anglais est devenu la langue obligatoire pour tous les étudiants de cette filière à l'Université Nancy II. L'objectif visé était d'amener les étudiants à être capables de lire des articles de leur spécialité et de rédiger des résumés en fin d'année de M1. Deux modules d'anglais, correspondant à 24 heures chacun, étaient prévus sur l'année. Un dispositif hybride combinant travail autonome en centre de ressources et sur une plate-forme d'apprentissage a donc été conçu, pour s'adapter aux difficultés et besoins de chaque étudiant et à leur hétérogénéité. Ce dispositif, précédemment décrit (Chateau & Zumbihl, 2010; 2011; 2012), a concerné plusieurs populations successives d'étudiants et comporte différents éléments de guidage ou "processus permettant de conseiller les étudiants dans leur apprentissage" (Chateau, 2003), dont un carnet de bord. Ces études ont indiqué que cet outil favorisait chez ces apprenants la prise de contrôle de leur apprentissage par le

³ Lecteurs-enregistreurs MP3, Ipad, Ipod.

biais de la réflexivité et qu'il était révélateur d'un processus nécessaire de transformation des apprenants pour qu'ils parviennent à gérer leurs émotions et à s'autonomiser.

Enfin, le quatrième contexte (*Conseil*) s'intéresse à des adultes et adolescents apprenant les langues étrangères dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé, accompagnés par un conseiller (Holec, 1988; Ciekanski, 2005). Trois dispositifs sont concernés, l'un dans un lycée professionnel de la région de Nancy permettant à des lycéens d'apprendre en auto-direction la langue de leur choix, les deux autres concernant des adultes dans deux dispositifs d'auto-formation, l'un public, l'autre privé. Ces dispositifs reposent sur une alternance entre temps de travail en dehors de tout soutien et entretiens avec le conseiller et/ou avec des locuteurs natifs. L'entretien de conseil permet à l'apprenant de

rendre compte de ce qu'il a fait: objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé et difficultés rencontrées; et de préparer ce qui va être fait: changement ou maintien d'objectifs, choix des documents, prévision des techniques (Gremmo, 1995: 36).

Il a une double visée de bilan et de programmation.

Dans ces différents contextes, une place particulière a ainsi été donnée à la verbalisation par les apprenants de leur projet de formation, de leurs difficultés personnelles, de leurs opinions ou ressentis par rapport à celui-ci, soit au fur et à mesure du déroulement de l'apprentissage, soit à des étapes charnières. Tous offrent des espaces discursifs ouverts à l'expression d'un "je" d'apprenant (Brewer, 2006: 321) pour réfléchir au processus d'apprentissage en cours, à la suite des hypothèses de Brewer (*ibid.*: 93):

Il semblerait que, si l'autodétermination et la motivation intrinsèque sont censées monter en spirale dans un cercle vertueux, les apprenants de langue auraient tout à gagner non seulement en devenant compétents dans une langue, mais en apprenant à devenir compétents dans l'acte de devenir compétent dans une langue.

Méthodologie

Description des corpus

- Le corpus *Balado*: nous avons organisé deux séries d'entretiens avec les collégiens et lycéens concernés par l'introduction de la baladodiffusion en cours de langues, l'une préalable au démarrage de l'expérimentation en octobre 2011, la seconde permettant de faire un premier bilan en fin d'année scolaire en mai 2012. Nous avons exploité la seconde série qui comprend cinq entretiens auprès de vingt-et-un élèves de lycée et quatre entretiens auprès de dix élèves de collège (50 000 mots).
- Le corpus *Rem*: nous avons enregistré et transcrit les deux séries d'entretiens individuels d'un groupe d'étudiants, la première ayant eu lieu en janvier 2011, la seconde à la fin du même semestre, entre mai et juin (24 entretiens pour 55 000 mots).

- Le corpus *Psy*: nous avons recueilli 74⁴ carnets de bord de longueur variable, tenus par les étudiants du M1 de psychologie entre septembre 2011 et juin 2012 (36 000 mots).
- Le corpus *Conseil*: nous avons enregistré et transcrit cinq séries d'entretiens de conseil issues des trois contextes de formation présentés. Ces séries comptent entre quatre et cinq entretiens de conseil et ont été réalisées sur trois à quatre mois de formation (26 entretiens pour près de 95 000 mots).

Comment appréhender les émotions dans le discours?

Pour repérer les émotions dans ce corpus, nous nous sommes appuyés sur l'axe de Schlosberg, adapté par Cosnier afin de repérer deux continuums: l'un de l'agréable vers le désagréable, l'autre de l'attention vers le rejet. Ainsi les émotions basales dont nous avons recherché des traces sont la surprise, la joie (plaisir), le mépris (absence d'intérêt), le dégoût, la colère, la peur et la souffrance.

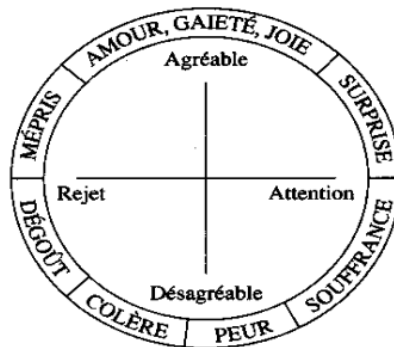


Figure 1 – Axe d'organisation des émotions, adapté par J. Cosnier d'après Schlosberg (Cosnier, 2006: 18)

L'ensemble des données a fait l'objet d'une analyse de contenu. Une analyse séquentielle et thématique a été utilisée. La première étape, l'analyse de l'énonciation, considère qu'un travail se fait lors de la production de parole ou d'un écrit. Il s'agit d'un processus durant lequel un sens s'élabore, des transformations s'opèrent. La production du discours est étudiée dans son développement. On essaie ainsi de suivre le cheminement de la pensée, la dynamique et l'enchaînement des séquences (Bardin, [1977] 2001).

La deuxième étape, l'analyse thématique, permet de découper l'ensemble du corpus à partir d'une grille de catégories projetées sur les contenus. Cette analyse est transversale et ne tient pas compte de la dynamique de l'organisation du discours. Le thème correspond à une unité de signification, il constitue un noyau de sens: tout ce qui est dit sur un point donné est rassemblé dans un même thème (*ibid.*).

⁴ Il s'agit du nombre global de carnets commencés. Certains comportent très peu d'éléments et sont le fait d'étudiants ayant interrompu leurs études.

Analyses et discussion

Nous avons tenté d'appréhender les émotions qui viennent soutenir ou entraver l'apprentissage et les croyances et représentations de l'apprenant en sa capacité à apprendre et à réussir. Nous avons repéré les traces d'émotions dans les discours d'apprenants, puis nous nous sommes interrogés sur les liens entre ces émotions et les différents facteurs de développement du SEP.

Le repérage des émotions dans les discours d'apprenants

Le tableau suivant illustre la façon dont nous avons classé les émotions explicitement évoquées dans les discours d'apprenants des différents dispositifs étudiés, à partir de Cosnier (2006).

<i>Surprise</i>	<i>Psy 18</i> ⁵ : Document relativement facile à comprendre en fin de compte <i>Conseil 2_5</i> : ça m'étonne de voir de voir euh l'orthographe comme ça
<i>Plaisir/joie/ gaieté/amour</i>	<i>Psy 10</i> : !Très content <i>Rem 6</i> : d'aller voir des articles dans le <i>Guardian</i> j'aime bien j'aime beau- j'aime beaucoup
<i>Mépris Absence d'intérêt</i>	<i>Balado 3</i> : ça ne me dérange pas <i>Rem 10</i> : c'est pas quelque chose que j'aime particulièrement ce qu'on étudie donc, euh, j'ai du mal un peu à me mettre dedans
<i>Dégoût</i>	<i>Balado 4</i> : je vais pas tout recommencer pour un mot <i>Rem 8</i> : une fois deux fois et après ça saoule un peu
<i>Colère</i>	<i>Rem 5</i> : quand je comprends pas un texte c'est énervant on n'a pas envie de continuer <i>Conseil 4_3</i> : d'habitude j'arrive à garder mon calme mais c'est vrai que là ce matin elle m'a vraiment énervée
<i>Peur</i>	<i>Balado 5</i> : ça me stressait aussi quand je passais devant le tableau <i>Conseil 3_3</i> : je lis phrase par phrase moi ma grande hantise c'est la compréhension du sens
<i>Souffrance</i>	<i>Psy 12</i> : le support est déstabilisant <i>Rem 13</i> : ça sert à rien que je continue à me torturer

Tableau 1 – Exemples d'émotions repérées dans le corpus

⁵ Le premier élément de la codification renvoie au corpus, le second à l'identifiant de l'apprenant et le troisième au numéro de l'entretien dans la série d'entretiens de conseil.

Les émotions sont parfois formulées de façon plus implicite. Le plaisir transparait ainsi lorsqu'un élève parle de l'amélioration apportée par l'utilisation du baladeur au cours traditionnel:

Balado 2: ben le cours on le voit pas passer

Et nous voyons du mépris pour ce qui dans les cours ne correspond pas aux attentes:

Rem 2: tout ce qu'on fait à la fac là tout ne me sert pas

Émotions et développement du SEP

Nous avons cherché à identifier parmi les émotions repérées celles qui peuvent être en lien avec le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Dans un premier temps, nous avons repéré les liens entre les émotions mentionnées et le passage à l'acte effectif ou non des étudiants, ce passage à l'acte étant nécessaire pour permettre l'expérience de maîtrise. Ensuite, nous avons repéré les émotions évoquées dans un contexte lié à des facteurs de développement du SEP, de façon transversale à tout le corpus

États émotionnels, physiologiques et aversifs

Comme le soulignent Varela *et al.* (1993: 97), "la signification [d'une action] comprend les schèmes de l'expérience corporelle et les structures pré-conceptuelles de notre sensibilité (à savoir notre mode de perception)". Les indications reçues par le corps positivement ou négativement peuvent participer du sentiment d'efficacité ou d'inefficacité personnelle.

Dans les activités nécessitant force et endurance, les personnes interprètent leur fatigue, leur respiration, leurs douleurs, comme des facteurs d'inefficacité physique (Bandura, 2003: 164).

Dans le cas d'une activité comme l'apprentissage, des états physiologiques peuvent intervenir et influencer la perception de l'efficacité du processus, comme le stress, la fatigue, ou au contraire la sensation de bien-être. Ces états physiologiques peuvent participer de la construction d'un sentiment d'aversion conduisant au rejet, ou au contraire de sentiments de relaxation, de confort ou de plaisir incitant à la persévérance. Les états aversifs tels que le stress, l'angoisse, la souffrance peuvent aussi générer un contrôle par le sujet et ne pas nécessairement conduire au rejet.

Ces relations entre interprétation des états physiologiques et émotionnels des apprenants et aversion ou persévérance dans l'activité d'apprentissage sont présentes dans tous les contextes étudiés. À onze reprises, les apprenants du corpus *Conseil* évoquent le fait d'être à l'aise quand ils apprennent comme un élément significatif:

Conseil 3_5: Euh je me sens plus à l'aise, j'arrive bon des fois, pas longtemps mais j'arrive à passer du temps sans le dictionnaire.⁶

La souffrance provoquée par le stress ou la fatigue peut être un obstacle plus ou moins handicapant selon les individus comme *Rem 2* qui, désorganisée, s'épuise à essayer de rattraper le temps passé sur une tâche moins urgente:

Rem 2: Dès que je faisais un truc j'avais d'autres trucs qui revenaient, j'avais plus le temps, à force j'en pouvais plus.

La fatigue ne peut que s'accumuler conduisant au rejet des tâches universitaires. De même, *Balado 2* ne peut gérer sa nervosité, laquelle provoque un bégaiement, et ne voit pas d'autre solution que d'échapper à la situation de classe:

Balado 2: C'est que tout le monde t'écoute, alors là t'oublies tout, et puis tu bégaies.

En revanche pour *Rem 8*, même si le stress est majoritairement mal vécu, il reconnaît être parfois stimulé par celui-ci. Les expériences positives devraient pouvoir lui permettre de graduellement moins stresser:

Rem 8: Ça dépend des fois, c'est un peu un mélange des deux, des fois justement ça me booste (*sic*), comme vous dites ou des fois non ça me paralyse [...] c'est pas un stress que je vis spécialement bien, enfin des fois j'ai un peu du mal à le gérer.

L'utilisation du terme "forme" par *Psy 4* indique qu'il a conscience que sa faiblesse physiologique momentanée l'empêche de travailler comme il le voudrait, mais également qu'il pense pouvoir résoudre le problème pour continuer le travail plus tard:

Psy 4: Je ne suis pas assez en forme pour faire des exercices de compréhension. J'ai lu la retranscription de l'émission [...]. Le travail étant conséquent pour cette séquence, je m'y remettrai lorsque je serai plus en forme.

Émotion et persuasion verbale

Ce facteur est absent de *Balado* et nous faisons l'hypothèse que l'outil nomade agit comme un miroir tendu à l'individu, ce qui est appuyé par un grand nombre d'occurrences de termes comme "seul", "tout seul", "dans son coin".

Dans les entretiens de *Rem*, ce troisième facteur nous semble transparaitre plutôt en creux lorsque les étudiants regrettent l'absence de rapports avec leurs enseignants. Nous comprenons qu'en effet il est difficile d'être remarqué, félicité et encouragé lorsque les groupes de TD sont à plus de 45 et les cours magistraux à plus de 150:

Rem 12: C'est vraiment le système de la fac où je trouve qu'en fait il n'y a pas assez de rapports entre le prof et l'élève à part en remédiation [...], du coup ça

⁶ Les propos des étudiants ont été édités pour cause de lisibilité.

m'intéresse pas, et je viens, enfin je viens pas en touriste, mais je viens, je pose mes affaires, je corrige et je repars.

Dans *Conseil*, on l'observe en lien avec l'intervention directe du conseiller, qui souligne des réussites de l'apprenant ou lui indique qu'il est capable de réussir, à apprendre ou à réfléchir sur son apprentissage:

Conseil 3_2: Moi j'ai trouvé ça encourageant ce que vous me dites.

Mais la persuasion peut aussi susciter un rejet violent, comme par exemple chez une adolescente, qui refuse les attentes trop fortes du conseiller à son égard:

Conseil 4_1: À vous entendre parler on a l'impression que je pourrai parler parfaitement le japonais d'ici demain et voilà [rire], et du coup ben moi ça me met la pression, parce que je sais très bien que même dans deux semaines je serai incapable de tenir une conversation parfaite, ni même imparfaite.

Émotions et expériences vicariantes

L'expérience vicariante, au sens d'apprendre grâce à un modèle, peut se réaliser tant par l'intermédiaire de l'enseignant que par celui d'un pair. Les entretiens pour *Rem* semblent indiquer que plusieurs étudiants souffrent de l'absence d'exemples sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour comprendre ce qui est attendu d'eux:

Rem 8: Ben non pas vraiment mais c'était déjà ça le problème [...], on n'avait pas d'exemples de choses bien faites en fait, et on était plusieurs à le dire que ce serait bien d'avoir des exemples de choses bien.

L'expérience vicariante peut aussi être vécue grâce à un travail collaboratif. Ceci suscite une émotion agréable chez les étudiants qui prennent l'initiative de travailler à plusieurs ou bien y sont incités:

Rem 11: Des fois je m'aide avec une amie qui est en deuxième année. Donc elle essaye de me corriger un peu parce que des fois toute seule, vu que je fais la faute j'arrive pas à comprendre pourquoi je l'ai faite, alors c'est bien d'avoir une aide à côté pour m'aider en fait.

Psy 14: Ce travail est un bon exercice la mise en commun et le débat sur les tournures fut enrichissant et plus constructif qu'un travail en solitaire. Le travail en groupe a été un bon moteur et m'a permis de redécouvrir certaines notions de l'anglais un peu perdues.

Bien qu'ils travaillent dans des dispositifs en auto-direction, les apprenants de *Conseil* peuvent faire mention de personnes ressources qui influencent leurs pratiques d'apprentissage:

Conseil 5_3: Il y avait des mots que [mon amie] connaissait pas donc elle regardait dans le dictionnaire français anglais et moi du coup je vérifiais avec la traduction en anglais et, euh, vraiment j'ai trouvé cet outil vraiment intéressant.

Ces quelques exemples confirment la pertinence du travail collaboratif déjà identifiée par Chateau & Zumbihl (2011). En contrepartie, l'absence

d'expérience vicariante peut être source de souffrance et faire obstacle au développement du SEP:

Rem 6: J'aime bien les cours, tout m'intéresse, ça va, j'ai aucun problème. Quand je suis toute seule et que j'essaye de travailler et que j'y arrive pas, ça démoralise un peu forcément.

Émotions et sentiment de maîtrise

Plusieurs des émotions mentionnées dans les discours des apprenants accompagnent le passage à l'acte et sont à rapprocher du sentiment de maîtrise, élément essentiel à la construction du SEP selon Bandura. Les traces de sentiment de maîtrise sont les plus nombreuses dans notre corpus.

L'une des émotions positives présente dans les corpus est l'intérêt, qui selon Silvia, est, tout comme la confusion, la surprise et la crainte, une des "*knowledge emotions*"⁷ (2008: 57). Pour rester en cohérence avec la typologie de Cosnier, l'intérêt peut être compris comme le revers du mépris. Par contre, nous notons une différence avec Cosnier dans la mesure où la surprise n'est pas nécessairement agréable:

Rem 2: J'avais le sentiment d'avoir super bien réussi puis quand j'ai ma note, je tombe de haut et ça c'est désagréable.

Rem 7: Honnêtement j'ai pris une grosse claque en arrivant ici.

Souvent les apprenants font part d'expériences de maîtrise ayant suscité des émotions agréables. Il est parfois difficile de distinguer si elles sont en lien avec la maîtrise de la langue ou de l'apprentissage:

Rem 8: Ben si, j'étais fière de moi après en sortant.

Rem 4: Quand je suis sortie, j'étais contente. Après, je sais pas, on verra la note mais j'ai réussi à écrire, donc c'est bien.

D'autres fois, il s'agit clairement d'un récit de maîtrise de la langue:

Rem 6: Je continue à lire Harry Potter en anglais dans mon coin et j'ai remarqué un mot que j'avais appris en cours, et ça fait plaisir de voir ça.

Dans *Conseil* et *Psy*, on observe que la majorité des verbalisations faisant état d'une expérience de maîtrise de l'apprentissage est accompagnée d'émotions positives:

Conseil 3_2: J'apprenais par cœur et j'essayais de placer les mots, et donc ça m'a permis d'avoir des petits dix, des onze, des trucs comme ça, c'était formidable pour moi.

Psy 12: J'ai apprécié de pouvoir auto-gérer ma façon de travailler. Je me suis rendu compte de mes facilités en compréhension écrite, souvent même nécessaire à améliorer ma compréhension orale.

⁷ Émotions de connaissance.

À partir de ces exemples, on peut ainsi faire l'hypothèse du rôle positif de la verbalisation des expériences de maîtrise sur le développement du SEP. Pour autant, l'expérience de maîtrise a besoin d'être récente sinon le SEP risque d'être fragilisé par l'inadéquation entre maîtrise passée et maîtrise recherchée:

Rem 2: Je n'aime pas travailler. J'ai toujours réussi à m'en sortir sans travailler, alors j'ai pas envie de m'y mettre.

Ainsi, il semblerait qu'un passé de bon élève puisse développer un sentiment d'efficacité personnelle erroné si l'enseignement prodigué n'a pas permis d'apprendre à apprendre.

Si la présence d'émotions positives n'est donc pas toujours garante d'un passage à l'acte, ce dernier peut être favorisé par une bonne gestion de certaines émotions négatives. C'est le cas de quelques étudiants qui ont su dépasser l'absence d'intérêt en adoptant une démarche active:

Rem 5: Donc l'année dernière c'était vraiment pas ça, et j'avais l'impression que ça m'intéressait pas. Finalement cette année, de m'être intéressé aux cours, ben ça passe bien, ça m'intéresse, il suffisait vraiment que je me mette dedans en fait.

De même, la démarche d'analyse sur l'apprentissage promue par les entretiens de conseil permet à l'apprenant de découvrir plaisir et intérêt à apprendre l'anglais, et de réussir:

Conseil 3_3: Là où j'ai du plaisir c'est que justement j'ai une analyse sur l'anglais alors qu'avant c'était euh un truc bête et méchant, et moi les trucs bêtes et méchants j'arrive pas quoi.

Le récit d'expérience de maîtrise s'accompagne ainsi d'émotions positives, fortement en lien avec la prise de conscience de l'acquisition de compétences pour agir. L'expression des émotions traverse tout le corpus mais la prépondérance dans *Balado* (60% du corpus contre 20% pour *Rem*, par exemple) nous rappelle que l'adolescence est le siège d'émotions fortes et plurielles ce qui conduit à s'interroger tant sur la pertinence de la classe traditionnelle que sur l'introduction d'un outil jusqu'ici propre à la sphère privée. Dans *Conseil*, on remarque également que les adultes expriment des émotions par des termes récurrents et explicites, quand les adolescents sont souvent davantage dans l'implicite. Les adolescents semblent avoir plus de difficulté que les adultes à mettre en mot l'expérience d'apprentissage, à la qualifier et à prendre du recul, tout en la vivant avec une forte intensité. La souffrance et le désarroi ressentis par les étudiants de Licence 1 qui arrivent à l'université sans être autonomes semblent plaider en faveur du Plan Réussite en Licence sur lequel la majorité des étudiants de *Rem* ont donné un avis positif dans l'enquête de fin de semestre. Notre étude confirme également que les activités purement méta-cognitives telles que la tenue de carnets de bord, les entretiens de conseil ou de remédiation offrent un espace réel à l'apprenant pour relier vie affective et cognitive et y donner sens.

Conclusion

Les données exploitées pour cette recherche portent sur les traces d'émotions présentes dans les discours d'apprenants recueillis dans différents contextes de formation autonomisants, afin d'opérer une recherche qualitative et exploratoire telle que préconisée par Bown & White (2010).

Les exemples du corpus faisant état d'une émotion en lien avec une activité langagière ou d'apprentissage incitent à prendre en compte l'apprenant non seulement dans son rôle dans la situation de formation, mais aussi en tant que sujet, dans une dimension biologique, affective et cognitive de l'être humain, voire de personne en formation comme le font les travaux sur l'apprenance. Ceci a été possible en passant par la verbalisation de retour sur expérience dans les quatre dispositifs étudiés.

Les différents facteurs de développement du SEP évoqués dans le corpus sont en lien avec des émotions dans des proportions variables, ce qui justifie des recherches complémentaires sur ces publics et les modalités de formation qui favorisent le SEP. La persuasion verbale par exemple, n'est pas toujours une garantie de succès; par ailleurs la collaboration et l'expérience vicariante peuvent susciter des émotions très positives. Nos corpus permettent de mettre au jour une corrélation entre émotions positives et expérience de maîtrise. Verbaliser la réussite apparaît comme un moyen pour renforcer les résultats de l'expérience, leur donner une résonance interne plus profonde, et contribuer à renouveler le lien entre performance et compétence. À nos yeux, ceci justifie le développement de dispositifs d'apprentissage favorisant la verbalisation.

Références bibliographiques

- BANDURA, ALBERT. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist* 28: 2, 117-148.
- BANDURA, ALBERT. 1994. Self-efficacy. RAMACHAUDRAN V. S. (dir.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, 71-81). New York: Academic Press. Réimprimé dans FRIEDMAN, H. [dir.]. *Encyclopedia of Mental health*. San Diego: Academic Press, 1998. <<http://www.uky.edu/~eushe2/BANDURA/Bandura1994EHB.pdf>>.
- BANDURA, ALBERT. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BANDURA, ALBERT. 2003. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- BARDIN, LAURENCE. [1977] 2001. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BENSON, PHIL. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, UK: Pearson Education.

- BOWN, JENNIFER & CYNTHIA WHITE. 2010. Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System* 38: 3, 432-443.
- BREWER, STEPHEN SCOTT. 2006. *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu: contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre.
- BREWER, STEPHEN SCOTT. 2008. Rencontre avec Albert Bandura: l'homme et le scientifique. *O.S.P. (L'orientation scolaire et professionnelle)* 37: 1, 29-56. <<http://osp.revues.org/index1596.html>>.
- CARRÉ, PHILIPPE. 2004. Bandura: une psychologie pour le XXI^{ème} siècle? *Savoirs*, n° hors-série.
- CARRÉ, PHILIPPE. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- CELLIER, HERVÉ. 2010. Insertion professionnelle des étudiants: difficultés et contradictions. Communication présentée au 2^{ème} Colloque international sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés. Guelma, Algérie, avril 2010.
- CHATEAU, ANNE. 2003. *Anglais de spécialité, la communication orale à objectifs spécifiques, une approche expérimentale du guidage*. Thèse de doctorat, Université de La Rochelle. <<http://halshs.ccsd.cnrs.fr/halshs-00008097>>.
- CHATEAU, ANNE & HELENE ZUMBIHL. 2010. Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? *Alsic* 13. <<http://alsic.revues.org/index1392.html>>.
- CHATEAU, ANNE & HELENE ZUMBIHL. 2011. Les outils de guidage dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais. *Les langues modernes* 1, 63-73.
- CHATEAU, ANNE & HÉLÈNE ZUMBIHL. 2012. Learners' perceptions of the pedagogical relations in a flexible language learning system. *Computer Assisted Language Learning* 25: 2, 165-179.
- CIEKANSKI, MAUD. 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère: contribution à l'analyse des pratiques professionnelles: étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Nancy II. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940_v1/>.
- CLORE, GERALD L. & JEFFREY R. HUNTSINGER. 2007. How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences* 11: 9, 393-399.

- CLOT, YVES. 2001. Clinique du travail et action sur soi. BAUDOIN, JEAN-MICHEL & JANETTE FRIEDRICH. *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, 255-277.
- COSNIER, JACQUES. 2006. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf>.
- DAMASIO, Antonio. 1995. *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- DICKINSON, LESLIE. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System* 23, 165-174.
- GREMMO, MARIE-JOSE. 1995. Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges pédagogiques* 22, 33-61.
- HOLEC, HENRI. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HOLEC, HENRI. 1981. À propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion, *Études de Linguistique Appliquée* 41, 7-23.
- HOLEC, HENRI. 1988. *Autonomie et Apprentissage autodirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- PUOZZO CAPRON, ISABELLE. 2012. Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'Acedle* 9: 1, *Recherches en didactique des langues et cultures*. <<http://acedle.org/spip.php?article3364>>.
- SCHUMANN, JOHN H. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*. Maiden, MA: Blackwell.
- SILVIA, PAUL J. 2008. Interest – The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science* 17: 1, 57-61.
- TEDDER, MICHAEL & GERT BIESTA. 2009. What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse. MERRILL, B. (dir.) *Learning to change? The role of identity and learning careers in adult education*. Frankfurt: Lang, 33-47.
- VARELA, FRANCISCO, EVAN THOMPSON & ELEANOR ROSCH. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.
- ZIMMERMAN, BARRY J. 2000. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.