



HAL
open science

Notions d'engagement et de point nodal à travers des textes réflexifs d'apprenant●e●s

Maria Kounouni, Fabienne H. Baider

► To cite this version:

Maria Kounouni, Fabienne H. Baider. Notions d'engagement et de point nodal à travers des textes réflexifs d'apprenant●e●s. *Etudes en didactique des langues*, 2021, *L'erreur / Error*, 36, pp.81-100. hal-04011121

HAL Id: hal-04011121

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011121v1>

Submitted on 2 Mar 2023

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.

Notions d'engagement et de point nodal à travers des textes réflexifs d'apprenant·e·s

Fabienne BAIDER & Maria KOUNOUNI

Professeure de linguistique française & professeure en école secondaire
Université de Chypre



INTRODUCTION

Dans un article récent, Audrin & Capron (2020) rappellent la comparaison de la graine que l'on plante et qu'il suffit d'arroser pour qu'elle germe puis grandisse, proposée par le pédagogue Beaudot (1973; 1974) pour décrire le développement de l'apprentissage des apprenant·e·s. Elles rappellent très justement que cette métaphore, quoiqu'intéressante, simplifie quelque peu le processus de développement de l'apprentissage et délègue l'entière responsabilité aux enseignant·e·s de la réussite ou de l'échec des apprenant·e·s. La relation apprenant·e·s/enseignant·e·s n'est cependant pas celle du jardinier qui entoure de soins des plantes... passives: il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent. De fait, le processus d'apprentissage s'inscrit dans une évolution plus large des comportements des un·e·s et des autres face aux obstacles rencontrés dans le cheminement que sont l'enseignement et l'apprentissage, obstacles qui sont à la fois cognitifs, affectifs, conatifs et culturels (Bandura, 2007: 269). L'objectif central de cette recherche est d'identifier, lors du cheminement des apprenant·e·s de langue, le potentiel des lectures outillées et qualitatives des autobiographies langagières pour cerner les aspects affectifs. Nos données consistent en une collecte de textes réflexifs rassemblés sur une période de six mois auprès d'adultes apprenant le FLE par choix et hors contexte universitaire. D'abord, nous expliquons le cadre de notre recherche à la fois théorique et méthodologique. Puis nous présentons nos données et expliquons comment les résultats de nos lectures outillées peuvent fournir aux enseignant·e·s des indices sur le profil d'apprentissage des apprenant·e·s et leur type d'engagement. Nous terminons avec l'analyse d'extraits de textes réflexifs qui nous donne la possibilité de découvrir si les *rich points*, ou points nodaux, trouvés à partir d'une étude de linguistique de corpus peuvent aussi être identifiés par une analyse de discours. Ces deux phases d'exploration des autobiographies nous permettent d'émettre des propositions pédagogiques informées par la pédagogie différenciée.

CADRE THÉORIQUE

Peu d'études ont été menées auprès d'adultes apprenant le FLE par choix et hors contexte universitaire; aucune n'a été réalisée en contexte chypriote hellénophone et allophone. Notre travail enrichit donc les recherches en apprentissage du FLE en se focalisant sur ce public. Certains de nos résultats ont fait l'objet de publications (Baider & Kounouni, 2015; 2018) dans lesquelles nous expliquions comment nous mettions en œuvre trois notions qui, selon nous, aident à comprendre les stratégies d'apprentissage des apprenant·e·s: la notion d'engagement, de point nodal, celle d'intelligences multiples et d'intelligence émotionnelle. Cette intersection de concepts fait aussi l'originalité de notre recherche.¹

La notion d'engagement

Selon la rétrospective de Coffey (2010), trois concepts structurent l'historique des recherches focalisées sur les facteurs de réussite ou d'échec des apprenant·e·s en acquisition d'une langue seconde: la motivation, l'investissement et l'engagement.

De la notion d'investissement à celle d'engagement

Il a été argumenté (*ibid.*) que cette notion d'investissement appréhendait effectivement l'expérience d'apprentissage pour des personnes migrantes puisque l'apprentissage de la langue était essentiellement focalisé sur la nécessité de s'intégrer et que la notion de capital joue effectivement un rôle fondamental. Cependant, cette notion s'applique-t-elle à tou·te·s les apprenant·e·s? Coffey propose alors celle d'engagement, qui semble plus à même d'appréhender la relation entre l'apprentissage d'une nouvelle langue et des adultes.

Déjà en 1995, Norton-Pierce note la notion d'engagement (1995: 27)² dans la liste des cinq objectifs qu'elle propose aux enseignant·e·s pour prendre en compte cette dimension sociale et identitaire.

Objective 2. Learners can be encouraged to reflect critically on their engagement with Target Language speakers. That is, learners might investigate the condition under which they interact, how and why this might help learners develop insight into the way in which opportunities to speak are socially constructed and how social relations of power are implicated in the process of social interaction (*ibid.*).

[Objectif 2. Les apprenant·e·s peuvent être encouragés à réfléchir de manière critique sur leur engagement avec des locuteurs de la langue cible. C'est pourquoi les apprenant·e·s peuvent réfléchir aux conditions dans lesquelles ils/elles interagissent,

¹ Nous tenons à remercier vivement les collègues qui ont accepté d'évaluer notre travail. Leurs conseils, suggestions et questionnements nous ont beaucoup aidés dans la rédaction et pour nos recherches à l'avenir.

² Les quatre autres objectifs sont les suivant·e·s: "1. Investigate opportunities to interact with target language learners, 2. Reflect on observations in diaries or journals, 3. Pay attention onto and record unusual events, 4. Compare data with fellow students and researchers." [Traduction de l'anglais par nos soins: 1. Étudier les occasions d'interagir avec les apprenant·e·s de la langue cible, 2. Réfléchir aux observations dans les journaux intimes, 3. Faire attention aux événements inhabituels et les consigner, 4. Comparer les données avec les autres étudiant·e·s et les chercheurs.]

comment et pourquoi ceci pourrait aider à élaborer des idées sur la façon dont les occasions de parler sont socialement construites et sur les relations de pouvoir impliquées dans les relations sociales et dans le processus d'interaction sociale.^{3]}

Cette notion d'engagement, et non plus d'investissement, est reprise par Coffey (2010; 2015) dans ses recherches consacrées aux adultes qui apprennent une langue par choix. S'inscrivant dans l'approche de Kramsch (2006) notamment, il adopte la notion de renaissance identitaire pour cerner la découverte identitaire lors de l'acquisition d'une nouvelle langue: un nouveau sens est donné au monde, aux choses, aux êtres et, par là-même, une relation différente au monde, aux choses, aux êtres est créée. Cette relation est donc travaillée par la notion "d'engagement".

Comme nos données sont des écrits et des dires d'adultes ayant choisi d'apprendre une langue étrangère, nous avons adopté aussi cette notion d'engagement pour comprendre le positionnement identitaire au cours de l'apprentissage. Notre but a été d'explorer les textes réflexifs et les entretiens afin de comprendre la source d'engagement dans leur apprentissage, lequel pourrait être déterminé par le type d'émotions (positives, négatives) et de pensées qui dominent dans les textes réflexifs et les entretiens et, ensuite, pouvoir penser des stratégies individuelles dans la relation d'apprentissage apprenant·e·s/enseignant·e·s.

Intelligences multiples et intelligence émotionnelle dans l'apprentissage

Les émotions des apprenant·e·s peuvent être "tremplin ou écueil dans l'apprentissage d'une langue étrangère" (Klett, 2017: 41), positives et "facilitatrices à l'apprentissage" (Puozzo, 2013) telles que la confiance en soi et l'empathie (Arnold, 1999; Young, 1999; Aden, 2010; 2014) ou bien négatives comme l'anxiété (Oxford, 1999; Arnold, 2006; Dewaele, 2006; 2013). Dans le cadre des recherches de Gardner (1983; 2004), les émotions sont fortement corrélées aux intelligences multiples. Dans le sillage de ce chercheur, on peut alors parler d'"expériences cristallisantes" servant de déclencheur au développement d'une intelligence en particulier. En revanche, des "expériences paralysantes" peuvent faire disparaître, parfois pour toujours, une intelligence (Hourst, 2006: 33). Ces expériences "cristallisantes" ou "paralysantes" sont, logiquement, porteuses d'émotions positives ou négatives qui affectent l'apprentissage. Dans le sens inverse, la mobilisation des intelligences multiples des apprenant·e·s peut s'avérer également fructueuse pour leur apprentissage (Kordoni, 2018). Ces expériences cristallisantes ou paralysantes peuvent être découvertes, nous le suggérons, en étudiant les biographies et les textes réflexifs des étudiant·e·s et permettraient aux enseignant·e·s. de mieux comprendre leur engagement dans le cheminement qu'est l'apprentissage. Elles peuvent aussi donner des indications pertinentes lors des choix de pédagogie. Repérer ces moments décisifs dans l'apprentissage de nos apprenant·e·s peut être réalisé par l'identification de ce que nous appelons les points nodaux dans les textes réflexifs qu'ils/elles écrivent pour leur classe.

³ Traduit de l'anglais par nos soins.

La notion de *rich point* ou point nodal

Des recherches antérieures ont proposé que l'apprentissage d'une langue culture puisse être appréhendé comme un cheminement de vie, un parcours biographique: découvrir et se sensibiliser à une langue-culture c'est aussi se découvrir et donner éventuellement de nouvelles significations au monde qui nous entoure, de nouvelles dimensions aux choses, aux expériences et aux êtres que nous côtoyons.

Ces nouvelles significations ne sont possibles que par l'intermédiaire d'une décentration de point de vue (Zarate, 1993, Narcy-Combes, 2009), processus qui permet également de construire cette relation différente au monde. Dans cette re-signification, les émotions semblent jouer un rôle central. Pour cette étude, nous proposons, comme dans des travaux antérieurs (Baider & Kounouni, 2015; 2018), d'adapter la notion de *rich point* (Agar, 1994, 2006; Mangenot, 2007; Sandel, 2015) traduit en "point nodal" par nous-mêmes, pour comprendre ce cheminement.

Sandel (2015) définit le *rich point* comme

[u]ne expression verbale ou non verbale employée par le groupe ou la culture étudiés et qui, lors de sa découverte initiale, n'a pas de sens pour le chercheur, qui a alors besoin d'une traduction pour les personnes n'appartenant pas à la culture⁴.

Agar a redéfini le concept qui décrit alors ce qui arrive à une personne qui entre dans un nouveau contexte linguistique et/ou culturel et qui rencontre quelque chose qui l'intrigue. Selon Sandel (2015)⁵,

[i]l peut s'agir d'un terme, d'une action, d'un style de discours ou de conversation qui diffère du cadre qu'une personne – généralement le/la chercheur·e – apporte à la situation. Un point riche est ensuite analysé dans le but de développer une traduction entre les cultures et les langues du chercheur et du public.

En résumé, les points nodaux sont associés à un élément de surprise (bonne ou mauvaise) qui illustrerait de manière très concrète le moment crucial de la découverte et, potentiellement, de l'apprentissage d'une langue-culture. En d'autres termes, ce serait la cristallisation de la "connaissance-passerelle" entre notre langue-culture et la langue-culture ciblée, le moment où l'on se décentre à cause de ce sentiment d'étrangeté vécu dans cette découverte, ce moment de surprise. Ainsi, lorsqu'un jeune Français découvre un petit déjeuner japonais (Mangenot, 2007) complètement en décalage avec celui qu'il prend tous les jours, cette découverte lui fait poser un nouveau regard sur ses propres habitudes alimentaires et éventuellement les questionner.

Le point nodal est donc ce moment où des dires ou des actes de langage ne sont pas compris par des membres d'une autre culture, alors que ces mêmes "actes

⁴ A rich point is some verbal or nonverbal expression of a group or culture under study that, upon initial discovery, does not make sense to the researcher and requires translation for outsiders.

⁵ It may be a term, an action, a style of discourse or conversation, which differs from the frame that a person – usually the researcher – brings to the situation. A rich point is then analyzed with the aim of developing a translation between the cultures and languages of the researcher and the audience.

de culture”⁶ sont fortement investis psychologiquement, historiquement et socialement dans une certaine communauté: ce moment de confrontation et d’incompréhension permet ensuite d’avancer dans la compréhension et l’appréhension de la culture de l’autre. Il peut aussi être interprété comme le moment fondamental dans le processus d’acculturation d’obédience expérimentaliste avec ses phases de stress et d’adaptation. Ce moment est à la fois un moment émotionnel, un “moment culturel” (*ibid.*) et un moment cognitif.

Notre réappropriation du concept se fait à deux niveaux. L’adjectif “nodal” exprime pour nous le rôle crucial de ce moment, lorsque les chercheur·e·s lisent les données ou les résultats de leurs recherches sur ces données; c’est un moment de découverte quant aux facteurs qui favorisent ou paralysent l’apprentissage. Ce moment amorce alors un cheminement vers des choix pédagogiques fondés sur cette découverte. Deuxièmement, nous l’employons pour faire référence, non pas à une découverte entre apprenant·e·s, non pas à une passerelle entre deux cultures (Agar, 1994; Mangenot, 2007), mais pour faire référence à ce moment passerelle entre *nous-mêmes* et l’apprenant·e, à notre découverte d’une dimension cruciale de l’apprentissage. Nous l’employons pour décrire ce moment où, lors de la lecture des textes réflexifs ou des entretiens, nous ressentons ce moment de surprise de découvrir dans les écrits (ou les dires) un élément inattendu; nous devons alors faire des inférences pour comprendre l’itinéraire conatif, cognitif et affectif de l’apprenant·e. Ces découvertes nous permettent de cerner son type d’engagement.

DONNÉES ET DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Collecte de biographies langagières

La façon dont nous considérons la biographie langagière rejoint le Groupe de recherche sur la biographie langagière (GReBL) de l’Université de Lausanne qui la définit, au sens large, comme

[l]a mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d’appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d’analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d’apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations (Baroni & Bemporad, 2011: 118).

Cette définition de la biographie reflète le contenu de nos données: à travers celles-ci, nous avons voulu explorer aussi la dimension subjective tout comme la dimension sociale (qui correspondrait à ce que nous avons appelé “intersubjectivité”) qui constituent toutes deux le noyau de l’apprentissage selon la définition donnée par l’Université de Lausanne.

Nous avons recueilli nos données en deux phases et avons appliqué le principe de triangulation (Wodak *et al.*, 2009). D’abord, nous avons effectué une recherche

⁶ “Acte de culture” est un néologisme que nous pensons intéressant pour décrire des éléments culturels qui sont performatifs d’une civilisation, d’un quotidien, d’un vécu pour une certaine communauté.

longitudinale sur huit mois, en recueillant des données écrites. Puis, nous avons réalisé une phase d'entretiens pour obtenir des données orales.

Dans un premier temps, nous avons demandé à nos participant·e·s de mettre en mots leur cheminement émotionnel et cognitif vécu lors de leur apprentissage de langues depuis le début de leur apprentissage de langues étrangères jusqu'au moment de l'écriture de leur premier texte réflexif (texte réflexif 1)⁷. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé de s'exprimer sur différentes tâches/activités pratiquées en classe, tout au long de l'année scolaire où les cours de FLE avaient lieu avec nous-mêmes à l'Alliance française de Limassol (textes réflexifs 2, 3, 4, 5, 6 et 7)⁸.

Ces activités/tâches faisaient travailler les savoir-faire – tels que définis par le CECRL – à acquérir lors de l'apprentissage à visée pragmatique. Ces activités combinaient différents modes de travail: individuel, en binôme, en groupe. Le corpus des données écrites se compose donc de sept textes pour chaque participant·e, ce qui nous donne 63 textes écrits au total (7x 9: 63 textes).

Les textes réflexifs ont été rédigés soit en grec (langue maternelle) et en anglais (*lingua franca* ou langue seconde), soit uniquement en anglais. Nous donnons les consignes à suivre lors de la présentation de ces activités. Notre premier objectif était l'expression de leur ressenti. Nous avons explicitement demandé aux participant·e·s de ne pas s'exprimer en français pour qu'ils/elles soient plus à l'aise et s'expriment le mieux possible. Nous les avons laissé·e·s libres de choisir la langue dans laquelle ils/elles s'exprimeraient le mieux, comprise bien sûr par nous-mêmes.⁹

Cinq participant·e·s sur neuf s'expriment en anglais (sujets 1, 2, 3, 4, 9); ces personnes sont d'origine ukrainienne ou chypriote. La langue choisie n'est donc pas la langue maternelle: trois sur cinq sont hellénophones mais ont choisi de s'exprimer en anglais; quatre participant·e·s ont choisi un code mixte grec/anglais (sujets 6, 7, 8 et 11). Aucun·e des participant·e·s ne s'est exprimé·e seulement en grec.

Les participant·e·s ayant des niveaux différents allant de B1 à C1 selon le CECRL, il a été convenu d'adapter les activités à leurs différents niveaux. Ainsi, l'activité langagière d'interaction orale a été menée en anglais. Quarante questions ont été posées. D'une manière générale, nous avons essayé de comprendre les points nodaux observés lors de l'analyse des textes réflexifs écrits et ces entretiens ont permis aussi de tester certaines hypothèses. Elles se regroupent en quatre parties:

- dix questions sur l'expérience de l'apprentissage des langues étrangères en général;
- vingt-sept questions sur l'apprentissage du français langue étrangère avec nous pendant l'année de la collecte des données;
- deux questions sur notre recherche à laquelle ils/elles avaient participé et étaient encore en train de participer durant les entretiens;

⁷ Cf. Annexe 1.

⁸ Cf. Annexe 1.

⁹ Cette étude est exploratoire. Nous sommes conscientes que la présence de plusieurs langues et leur statut différent selon les apprenant·e·s (langue initiale, additionnelle) complexifie l'analyse de nos données. Des études similaires, mais avec un groupe homogène, sont donc à prévoir pour tester nos résultats et permettre un certain niveau de généralisation.

- une dernière question, très ouverte, où ils/elles étaient libres d'apporter des compléments à leurs dires précédents, des suggestions ou des commentaires supplémentaires.

Exploitation des données

Pour la première fois, autant que nous le sachions, des textes réflexifs sont explorés d'abord à l'aide de la linguistique de corpus. Des travaux précédents, comme ceux de Dewaele, emploient cette méthodologie pour explorer des résultats de questionnaires en particulier. L'analyse de nos données est centrée autour des trois notions citées préalablement: les notions de point nodal et d'engagement testés à partir de la subjectivité-intersubjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Devilla, 2006).

Analyse quantitative

Nous nous sommes appuyées sur les notions de fréquence, de spécificité et de collocation (Sinclair, 2004), des notions propres à la linguistique de corpus pour l'analyse quantitative. Les données écrites et orales sont dépouillées statistiquement afin de trouver des champs lexicaux saillants (Giora, 2003) à l'aide du concordancier Antconc¹⁰.

Pour établir la spécificité, nous avons comparé les emplois les plus spécifiques de chaque personne par rapport aux données des autres participant·e·s; cette comparaison nous a permis d'émettre des hypothèses de travail. De fait, les croyances des participant·e·s quant à l'apprentissage et l'expression de leur ressenti ne se construisent pas seulement dans le dire, mais aussi dans leur manière de dire (Block, 2007; Coffey, 2010; Kramersch, 2010). Cette manière de dire est examinée dans l'analyse du co-texte linguistique. Ce co-texte est observé dans les concordances pour comprendre l'environnement textuel des items lexicaux examinés, ce que nous avons appelé dans la liste ci-dessous "contexte d'emploi". En ce qui concerne la subjectivité, nous nous sommes limitées à une liste de termes pris en compte lors de l'évaluation de la subjectivité en discours, notamment dans les travaux de Vasquez (2014) et avons analysé plus spécifiquement:

- la fréquence et le contexte d'emploi des pronoms personnels;
- la fréquence et le contexte d'emploi du paradigme du ressenti ainsi les verbes *se sentir*, *aimer*, *détester*;
- la fréquence et le contexte d'emploi des paradigmes de *apprentissage* et *langue*;
- la fréquence et le contexte d'emploi des adverbes.

Recherche qualitative: analyse du discours (préférence et prosodie sémantiques)

Pour cerner les types d'engagement, nous avons travaillé sur les extraits des entretiens et les avons analysés à l'aide des notions de préférence et de prosodie sémantiques (Bednarek, 2008). La préférence sémantique porte sur les collocations les plus fréquentes des mots "langue" et "apprentissage" et se focalise sur les

¹⁰ Pour plus d'informations sur Antconc, voir http://cid.ens-lyon.fr/ac_article.asp?fic=antconc.asp.

concordances textuelles des mots d'émotions et la subjectivité exprimée dans les données. Nous avons utilisé aussi le concept de "prosodie sémantique" pour notre analyse du discours (*ibid.*). La prosodie sémantique se réfère, pour nous, aux valeurs axiologiques du contexte (polarité positive, négative et neutre du discours). Par exemple, si le paradigme de la peur est trouvé, nous l'analysons comme une prosodie sémantique négative; si le paradigme de la joie est trouvé, nous analysons la prosodie sémantique comme positive.

RÉSULTATS ET ANALYSE

Notre étude comporte une analyse de nos données écrites et orales récoltées tout au long du semestre. Nos analyses avaient été regroupées par langue utilisée dans les données écrites (anglophone et code mixte) et par activité/tâche. Des présentations précédentes ont commenté les analyses quantitatives et qualitatives des données écrites en premier et des données orales par la suite du groupe anglophone (Baider & Kounouni, 2015; 2018). Ensuite, nous nous sommes penchées sur le groupe de code mixte et avons présenté nos analyses qualitatives des données écrites et orales par sujet d'abord et nos analyses quantitatives des données orales par la suite. Enfin, nous avons présenté nos analyses qualitatives par activité/tâche des données écrites et orales (Kounouni, 2020).

Nous nous limitons ici à la présentation de l'analyse quantitative des données écrites du groupe anglophone et nous nous focalisons sur les pronoms et les verbes. Par ailleurs, nous présentons des extraits de l'analyse qualitative ou analyse de discours des textes réflexifs anglophones ou bilingues.

Linguistique de corpus et analyse de textes réflexifs

Analyse quantitative des textes réflexifs des sujets anglophones

Dans cette section, nous nous focalisons sur les fréquences des parties du discours qui exprimeraient la subjectivité et l'intersubjectivité, que nous avons limitées aux catégories des pronoms, notamment *je, tu, vous*) dans les données écrites de cinq sujets (S1¹¹, S2, S3, S4, S9).

Type d'occurrence	Nombre d'occurrences par texte				
	S1 (N=3659)	S2 (N=2380)	S3 (N=3644)	S4 (N=1730)	S9 (N=1846)
<i>I</i>	243	70	171	81	109
<i>Me</i>	45	8	12	32	16
<i>My</i>	47	14	36	0	15
Références au <i>je</i>	335	92	319	113	140
Pourcentage par rapport au nombre total de mots	9%	3,8%	8,5%	6%	7,5%

¹¹ S: sujet

<i>We</i>	8	6	22	8	12
<i>Our</i>	10	3	28	0	1
Références au <i>je collectif</i>	18	9	50	8	13
Total brut de références au <i>je</i>	353	101	369	121	153
Chiffre proportionnel au nombre de mots	9,6%	4,2%	10%	7%	8%

Tableau 1 – Comparaison des usages de I et de we et des pronoms et adjectifs associés chez S1, S2, S3, S4 et S9 dans les données écrites (Baider & Kounouni, 2015)

Nous avons noté que dans le tableau 1, des tendances fortes pouvaient être identifiées pour certains sujets, lesquelles ont permis de faire des hypothèses quant à la forme d’inter-subjectivité préférée pour chaque apprenant·e. Ainsi observons-nous une plus forte proportion du pronom *I* (je) dans les textes de S1 (9%) et S3 (8,5%), corrélée à une longueur de textes plus importante que pour les autres participant·e·s. De plus, l’importance donnée par S1 et S3 au *we* (*nous* ou le *je collectif*) est également exceptionnelle en comparaison avec les autres pourcentages; en particulier, S3 a produit 50 occurrences contre neuf et huit pour S2 et S4 respectivement, par exemple. Cette fréquence pourrait indiquer, soit un choix individuel qui accorde plus de poids au *nous collectif*, soit un choix culturel qui mettrait le collectif au centre de l’apprentissage ou même au centre de toute activité sociale.

En contraste, S2 se distingue par une faible importance accordée à la dimension personnelle dans l’apprentissage: le pourcentage de l’emploi de *I* par rapport au nombre total de mots revient à 3,8% et le *je collectif* (*we*) a seulement neuf références. En outre, le chiffre proportionnel de l’usage du pronom *I* (je) et *we* (nous) au nombre total des mots revient à 4,2%, ce qui correspond au pourcentage le plus faible.

Ces caractéristiques de fréquence et de volume peuvent être interprétées de manière diverse; l’étude complémentaire qualitative et l’exploitation des autres travaux nous ont aidées à faire le choix entre ces possibilités:

- ces données peuvent être potentiellement le signe d’un engagement personnel dans l’apprentissage;
- elles peuvent dénoter une dimension personnelle plus forte que pour les autres sujets;
- elles peuvent aussi simplement indiquer un style différent d’interaction. Nous voyons ici l’importance de la triangulation non seulement des données mais aussi des méthodologies.

Ces hypothèses semblent, cependant, se confirmer lorsque nous examinons les résultats pour le pronom *you* et les items associés (vous, votre, les vôtres, etc.). Le texte réflexif encourage assurément une focalisation sur le soi, mais la différence dans cette focalisation entre les sujets reste notable. De fait, si les textes de S1 sont structurés par le “moi”, dans le cas de S3, c’est le vous/toi (*you*) qui est remarquable, puisqu’il est trois fois plus important que la valeur médiane (0,98%). S3 se démarque donc nettement par l’importance donnée à l’autre, ce que l’on pourrait interpréter comme une prise en compte de la dimension relationnelle de l’apprentissage, notamment avec le/la professeur·e qui semble en être le centre.

S2 se démarque pour une raison exactement inverse: on compte seulement trois références à l'interlocuteur/trice chez ce sujet, ce qui correspond à un pourcentage de 0,1% par rapport au nombre total des mots. L'apprentissage ne semble pas être ressenti comme relationnel et la relation avec le/la professeur·e ne semble pas être au cœur de l'apprentissage.

Type d'occurrence	Nombre d'occurrences par texte				
	S1 (N=3659)	S2 (N=2380)	S3 (N=3664)	S4 (N=1730)	S9 (N=1846)
Nombre total de mots					
<i>You</i>	14	3	36	4	13
<i>Your(s)</i>	2	0	0	0	1
Total références à l'interlocuteur/trice (réel·le ou imaginaire)	16	3	36	4	14
Proportionnellement au nombre total de mots	0,4%	0,1%	0,98%	0,2%	0,75%

Tableau 19 – Comparaison des usages de *you* et *your(s)* chez S1, S2, S3, S4 et S9 dans les données écrites

Ainsi, d'un point de vue méthodologique, l'observation des usages des pronoms uniquement pourrait être un moyen approprié et rapide pour catégoriser, dans un premier temps, les personnes paraissant s'impliquer émotionnellement (engagement émotif), privilégiant la communication (engagement relationnel) ou du moins donner de l'importance à l'expression de leur ressenti en général. Ces hypothèses ont été testées lors de l'analyse de discours des textes réflexifs.

Analyses qualitatives des textes réflexifs anglophones

Se redécouvrir grâce à la production et l'interaction orales

Dans les extraits de S9 et de S4 ci-dessous, nous pouvons mieux comprendre ce que Yaiche (1996: 75) affirme à propos de l'apprentissage qui passe par le changement. Pour lui,

Tout apprentissage est donc une tension entre le monde d'origine et le monde que l'on découvre et dans lequel on tente de prendre pied. Cette tension entre le soi présent et le soi à venir est elle-même un apprentissage de la schizie, du dédoublement, et au-delà, du changement de rôle, voire de statut.

S9 et S4 expérimentent ce "dédoublement": ils ont l'air d'endosser une nouvelle identité française dans le cadre de leur apprentissage, de vivre une "redéfinition subjective et identitaire" (Coianiz, 2001: 108) ou, comme dirait Coffey (2010) suivant Kramsch (2006), ils expérimentent une renaissance identitaire lors de l'acquisition de cette langue: un nouveau sens est donné au monde, aux choses, aux êtres et, par là-même, une relation différente au monde, aux choses, aux êtres est créée, ce qui correspond à la notion d'engagement. S9 et S4 nous en parlent ci-dessous. S9 avoue vouloir "devenir plus français que les Français", tellement il s'amuse avec cette "ambition".

S9: Yes, I do sound different or better I try to sound different when talking in French as I try to become more French than the French but it does not bother me. As a matter of fact, I like it and I have fun with it.

[S9: Oui, j'ai l'air différent ou mieux j'essaie de paraître différent lorsque je parle en français, car j'essaie de devenir plus français que les Français, mais cela ne me dérange pas. En fait, j'aime ça et je m'amuse avec ça.]

S4 s'amuse aussi à adopter des traits spécifiques à chaque langue, à "changer de nationalité" en faisant du théâtre.

S4: I would not change something about the exercise. I do believe that I sound different when I speak different languages. It is something that comes out naturally and it is an aspect of me. It is something like acting, but without noticing it and it is fun to do, as it feels like switching nationalities. Speaking a foreign language makes you a different person every time, it changes your voice, it changes the way you... it's like acting.

[S4: Je ne changerais rien à l'exercice. Je crois que j'ai une voix différente quand je parle différentes langues. C'est quelque chose qui arrive naturellement et c'est un aspect de moi. C'est quelque chose comme faire du théâtre, mais sans le remarquer et c'est amusant à faire, c'est comme si on changeait de nationalité. Parler une langue étrangère fait de vous une personne différente à chaque fois, ça change votre voix, ça change la façon dont vous... c'est comme faire du théâtre].

Nous avons précédemment supposé que notre point nodal concernant S4 est celui de la rencontre pratiquement onirique avec l'univers que propose l'apprentissage de chaque nouvelle langue. On pourrait confirmer cette hypothèse en nous appuyant sur cet extrait de S4 qui insiste sur le côté théâtral en faisant appel à son intelligence corporelle/kinesthésique (Gardner, 1983; 2004), la kinesthésie relevant de l'émotionnel par le ressenti (Trocmé-Fabre, 1992) et donc sur un aspect qui va au-delà de la réalité (onirique) que peut acquérir la production orale dans une langue étrangère (dans le cadre d'un jeu de rôle en classe) puisque le locuteur non natif "change de nationalité" et joue alors un rôle en s'adaptant à sa "nouvelle" nationalité. Pour S4, c'est quelque chose de naturel. De fait, comme le dit Bogaards (1988: 124), "changer de langue est un peu changer de personne" et beaucoup de chercheurs se sont penchés sur l'effet bénéfique et agréable de l'utilisation du théâtre dans une classe de langue (Gousset, 2013; Rémon, 2013; Aden, 2013; Berdal-Masuy & Renard, 2015) ainsi que sur le lien qui se tisse entre les pratiques théâtrales et l'empathie en didactique des langues (Aden, 2008; 2010; 2012; 2014). Par ailleurs, on pourrait supposer, et nous le confirmons en tant que sa professeure, que pour S4 l'intelligence musicale est importante (nous avons découvert qu'il est aussi musicien). En effet, selon Hourst (2006: 42), on peut reconnaître cette intelligence chez quelqu'un qui (entre autres) "est sensible au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme" et "saisit facilement les accents d'une langue étrangère".

Expression écrite individuelle

L'activité qui a donné lieu au troisième texte réflexif visait à faire travailler la production écrite des apprenant·e·s et les inciter à s'exprimer sur un sujet de l'actualité française à l'époque (en l'occurrence l'attaque terroriste de *Charlie Hebdo*), afin de synchroniser les documents avec l'"ici et maintenant" du pays de la langue-

cible. Une série de cours préparatoires avait précédé l'expression écrite, comportant des vidéos avec des entretiens des caricaturistes sur la liberté d'expression dans la presse, des textes de compréhension écrite, une discussion en classe, etc. Pour ce troisième texte réflexif, les consignes portaient uniquement sur leurs réflexions et leur évaluation de leur propre production écrite qui avaient été réalisées en classe sur la liberté d'expression dans la presse. Plus précisément, nous avons voulu savoir ce qui avait été apprécié ou pas concernant cette activité d'écriture, ce qui pourrait être changé pour la rendre plus intéressante, si cette écriture individuelle en classe leur faisait plaisir et s'ils/elles préféreraient écrire en classe ou à la maison et les raisons de leur choix. Nous ne demandions pas de minimum de mots.

Nous pouvons observer la prééminence de l'intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1983; 2004) chez S1 grâce à l'extrait ci-dessous où elle nous amène à penser que, pour elle, l'apprentissage est une lutte intime, un retour sur soi.

S1: I enjoy individual writing exercises very much! And the first reason for this – I find them difficult to do! So, I think I become “stronger” in language by doing it!

[S1: J'aime beaucoup les exercices d'écriture individuelle! Et la première raison de cela – je les trouve difficiles à faire! Donc, je pense que je deviens “plus forte” dans la langue en les faisant!]

Ce témoignage nous rappelle aussi un autre témoignage de S1, celui de l'expérience de la lecture où l'apprenante avouait que celle-ci avait été importante, intéressante et passionnante, surtout la lecture du livre donné dans l'exercice très difficile où elle comprenait à peine les phrases. En effet, le septième texte réflexif traitait de la lecture et de la présentation d'un livre qui a été offert aux apprenant·e·s-participant·e·s pour les remercier d'avoir participé à la recherche. Les livres ont été choisis par l'enseignante et devaient correspondre à leur niveau de français, tout en tenant compte de leurs goûts personnels. Un travail de lecture et de préparation individuelle était nécessaire ainsi que de collaboration pour aboutir à la présentation. On pourrait alors imaginer que l'intérêt de la lecture difficile pour S1 se trouve justement dans ces difficultés à comprendre qui la poussent à les surmonter, à lutter avec son incompréhension et la vaincre.

Quant à S3, la dominance sémantique dans l'extrait ci-dessous est structurée autour des mots *différence/différent* à plusieurs niveaux qui fait de cette activité un “mélange parfait” (*perfect mix*). S3 reconnaît l'utilité de la variété des documents utilisés et met l'accent sur les “différentes sources et matériels” ainsi que sur l’“énorme différence” que l'utilisation de ceux-ci peut faire pour comprendre le sujet. L'adjectif “différent” est donc récurrent dans cet extrait et se réfère, non seulement au matériel, mais aussi aux opinions, aux points de vue échangés lors de la discussion en classe. Son témoignage répond au souci de la professeure de varier les sources pour varier aussi les positionnements sur un même sujet.

S3: I don't think I would change anything as we had a lot of preparation using different sources, materials (videos, cartoons from the newspaper, we had a lot of verbal discussion and exchange of personal opinions which made a perfect mix. I do feel that the use of all the different resources does a huge difference in helping to understand the topic, makes it more interesting as you get more

information, you hear different opinions and different views so by the end of the preparation you feel totally ready to write the exercise.¹²

[S3: Je ne pense pas que je changerais quoi que ce soit car nous avons eu beaucoup de préparation en utilisant différentes sources, différents matériels (vidéos, dessins du journal), on a beaucoup discuté et échangé des opinions personnelles ce qui a donné un mélange parfait. Je pense que l'utilisation de toutes les différentes ressources fait une énorme différence pour aider à comprendre le sujet, le rend plus intéressant puisque vous obtenez plus d'informations, vous écoutez des opinions et des points de vue différents donc à la fin de la préparation, vous vous sentez totalement prêt à écrire l'exercice.]

Par ailleurs, cet extrait confirme l'importance accordée au relationnel par S3 et à son acceptation de prise de risque lors de la confrontation à d'autres opinions. Cette prise de risque a déjà été évoquée plusieurs fois dans nos analyses puisque l'échange d'opinions (le travail en groupe), associé à la variété de sources et d'activités, constituent un "mélange parfait" pour cette apprenante et la rendent prête à réaliser l'écriture individuelle: c'est l'intelligence interpersonnelle qui prime encore une fois sur les autres puisque l'accent est mis par S3 sur la discussion, le débat et l'échange d'opinions. L'intelligence verbale/linguistique est également mobilisée dans l'effort d'argumentation.

On reconnaît dans l'extrait suivant la relation de S2 à l'apprentissage: il se concentre sur les résultats. L'importance donnée alors à l'intelligence verbale/linguistique par cet apprenant est encore une fois confirmée dans l'extrait ci-dessous. Nous pouvons observer que la dominance sémantique (Bednarek, 2008) pour cette activité dans cet extrait est structurée par le champ du travail et de la rentabilité. Il analyse alors l'apport de cette tâche en des termes qui relèvent du domaine du travail et qui se focalisent sur la rentabilité.

S2: The activity was very satisfactory and productive. It has provided a controlled environment for writing and thus simulated an exam-like task. This was wonderful because on the one side it ensured a fair play for all students (who had to complete the activity in the same amount of time) and on the other it pushed us to deliver in a faster, more efficient manner (rather than taking unlimited time to complete at home). [...] It gives a sense of immediacy and being in touch with reality. This can only wake up one's understanding of the language's usability and thus exert a thrust in stirring up motivation.

[S2: L'activité a été très satisfaisante et productive. Elle a fourni un environnement contrôlé pour la rédaction et a donc simulé une tâche de type examen. Ce fut merveilleux parce que d'un côté, elle a été équitable pour tous les élèves (qui ont dû terminer l'activité dans le même temps) et de l'autre, elle nous a poussés à livrer d'une manière plus rapide et plus efficace (plutôt que de prendre un temps illimité à compléter à la maison) [...] Cela donne un sentiment d'immédiateté et d'être en contact avec la réalité. Cela ne peut que faire comprendre à chacun l'utilité de la langue et ainsi exercer une poussée dans l'incitation à la motivation.]

¹² Italiques ajoutés.

Analyses qualitatives des textes réflexifs bilingues

Nous allons maintenant présenter quelques extraits d'analyses qualitatives du sujet 11, un parmi les quatre autres sujets qui ont utilisé un code mixte (anglais ou grec) pour s'exprimer dans leurs textes réflexifs.

Nous pensons que la recherche de l'excellence de la part de S11 pourrait expliquer les quelques émotions négatives sporadiques qu'elle a vécues sur le plan psychosomatique avec des transpirations, des palpitations et de l'agitation, dans le cas où cette quête de la perfection serait menacée, ce qui, au premier abord, a constitué pour nous des points nodaux. S11 se qualifie elle-même de perfectionniste dans l'entretien: "je me considère assez *perfectionniste* donc je ne voulais pas faire quelque chose que je ne pouvais pas faire bien donc j'ai préféré abandonner l'une des choses". Ainsi la prosodie sémantique dans les extraits suivants est négative. Nous pouvons également noter une dominance des mots exprimant les effets psychosomatiques négatifs subis lors des difficultés rencontrées ou lors de l'échec au cours de l'apprentissage.

S11: When I was first given the assignment, I panicked. I totally didn't want to do it. [...] While preparing and recording the assignment, it felt easier and words were coming kind of automatically. However, I also felt anxiety about the outcome. I felt shy that I wouldn't be good enough [...] I listened with great attention and anxiety. I didn't like the fact that we had so little time. I needed more time to comprehend and prepare the discussion.

[S11: Quand on m'a donné la tâche pour la première fois, j'ai paniqué. Je ne voulais absolument pas la faire [...] Pendant la préparation et l'enregistrement du dialogue, cela semblait plus facile et les mots arrivaient en quelque sorte automatiquement. Cependant, j'ai également ressenti de l'anxiété par rapport au résultat. Je me suis sentie timide parce que je ne serais pas assez bonne [...] j'ai écouté avec beaucoup d'attention et d'anxiété. Je n'ai pas aimé le fait que nous avions si peu de temps. J'avais besoin de plus de temps pour comprendre et préparer la discussion].

S11: Στα ιδιαίτερα μαθήματα γαλλικών με μια καθηγήτρια υπήρξαν πολλές φορές που ένιωσα εκνευρισμό γιατί μιλούσε πολύ και δεν με άφηνε να σκεφτώ, να ολοκληρώσω τη σκέψη μου. Θυμάμαι όταν συνέβαινε αυτό με έπιανε ταχυπαλμία, εφίδρωση και νευρικότητα.

[S11: Dans le cadre des cours privés avec une professeure de français, je me suis plusieurs fois énervée car elle parlait beaucoup, elle ne me laissait pas réfléchir, achever ma pensée. Je me rappelle que quand cela advenait, j'avais des palpitations, je transpirais et j'étais très agitée].

S11 ajoute que ces émotions bloquent son apprentissage (puisqu'elles menacent l'atteinte de la perfection, supposons-nous).

[S11: Ce qui bloque mon apprentissage? Parfois, par exemple, l'écoute était parfois très difficile surtout au niveau C1. Je me souviens du premier jour et peut-être que vous devriez considérer cela pour la prochaine fois, ne pas écouter dès la première fois, je pourrais dire que cela m'a découragée! Parce que j'ai dit: "Oh mon Dieu, qu'est-ce que c'est, où je vais?" C'était très difficile, très, très difficile. Je ne sais pas, peut-être que vous devriez commencer par quelque chose d'un peu plus facile, niveau B2, écouter juste pour les faire avancer et ensuite... lentement... Cela a bloqué mon apprentissage, ma première écoute. Je transpirais.

Chercheuse: vraiment?

S11: Je transpirais, oui.]

La lecture des témoignages de S11 nous informe que cette apprenante perfectionniste perd son engagement dès qu'elle ne se sent pas à la hauteur d'une activité ou d'une tâche demandée.

Ces extraits nous renvoient aux recherches faites sur l'anxiété que peut produire l'oral aux apprenant·e·s de langue étrangère. En comparant l'oral à l'écrit dans l'apprentissage des langues, Klett (2017: 43) affirme:

Il est bien connu que l'oral est plus anxiogène que l'écrit étant donné son caractère momentané. L'écrit ne passe pas et on peut y revenir autant qu'on veut. Ensuite, il faut considérer la question de la conscientisation des émotions et la norme sociale qui peut potentiellement empêcher, dans certaines cultures, la verbalisation de l'émotion, même si le sujet en est conscient.

Dans le cas de S11, la biographie écrite et orale lui a permis de verbaliser ces émotions négatives. Nous voyons encore une fois l'utilité de la pratique des biographies langagières. La "démarche biographique" (Baroni & Bemporad, 2011: 118) est donc bien une démarche réflexive, sur la dimension affective de l'apprentissage notamment, car elle recouvre la possibilité de "s'exprimer sur ce qui nous stresse ou de manière plus générale sur les émotions ressenties pendant les apprentissages" (Bécavin, 2015, nos italiques).

CONCLUSION

Que l'enseignement soit axé sur l'apprenant·e pour être plus efficace (Andriotis, 2011: 120) est un précepte connu des éducateurs/trices actuellement; cette recherche propose qu'explorer les textes réflexifs d'apprenant·e·s peut être un moyen de mettre en œuvre ce principe. La collecte et l'analyse systématique des données exposées dans cet article avaient plus précisément pour but de comprendre les modalités qui soutenaient l'engagement de nos apprenant·e·s au cours de leur apprentissage. Différentes méthodes de recherche ont été employées pour examiner nos données, notamment une approche à la fois quantitative et qualitative, et la triangulation des données. Plus précisément, en ce qui concerne la méthodologie sur laquelle nous nous sommes fondées, elle combinait la linguistique de corpus et l'analyse de discours. Ces deux approches ont permis d'explorer des données de manières qui se complètent puisque la lecture outillée peut être qualifiée d'"objective", et donc de compléter la phase d'analyse de discours qui peut sembler plus "subjective", même si les résultats lors des deux temps de la recherche reposent toujours sur l'interprétation des chercheurs. Nous nous sommes ainsi appuyées sur les notions de fréquence, de spécificité et de collocation (Sinclair 2004), des notions propres à la linguistique de corpus pour l'analyse quantitative. Pour l'analyse qualitative basée sur l'analyse du discours, nous nous sommes fondées sur les notions de préférence et de prosodie sémantiques (Bednarek 2008) et celles de *rich point* ou "point nodal" (Agar 1994; 2006; Sandel 2015), de "subjectivité-intersubjectivité" (Kerbrat-Orecchioni 1980; Devilla 2006) et d'"engagement" (Coffey 2010; 2015). La triangulation des données a aussi permis de découvrir des tendances régulières dans les narrations, tendances que l'on pourrait qualifier de "style" d'apprentissage. Les résultats de ces analyses nous ont alors

amenées à la conclusion que les biographies langagières explorées de cette manière pourraient donner des pistes aux enseignant·e·s quant aux moyens et pratiques à mettre en place dans la classe, afin d'élaborer une passerelle entre les acquis de leur public et le savoir à s'approprier. De plus, dans d'autres volets de cette recherche, nous avons exploré les applications de la théorie des intelligences multiples afin de découvrir et de considérer l'individualité et les particularités de chaque apprenant·e dans leurs dires et leurs écrits: "Dans ce cas, les enseignant·e·s seraient capables d'offrir un éventail plus large d'activités tout en considérant les caractéristiques individuelles de chaque apprenant·e" (Rahmatian *et al.*, 2011: 64). En effet, la théorie des intelligences multiples soutient et encourage une approche pluriméthodologique en ce qui concerne l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère, favorisant ainsi la différenciation pédagogique. Nous sommes persuadées qu'une telle interface entre biographies langagières et intelligences multiples peut ouvrir de nouvelles possibilités pédagogiques et faciliter une pédagogie différenciée, même si cette recherche est une étude pilote et ne peut émettre des généralisations.

Références bibliographiques

- ADEN, Joëlle. 2008. Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation. Joëlle ADEN (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris: Manuscrit Recherche–Université, 67-101.
- ADEN, Joëlle. 2010. L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. Joëlle ADEN, Trevor GRIMSHAW & Hermine PENZ (dirs.), *Enseigner les langues cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles: Peter Lang, 23-44.
- ADEN, Joëlle. 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *ÉLA (Études de linguistique appliquée)* 3: 167, 267-284.
- ADEN, Joëlle. 2013. Apprendre les langues par le corps. Yamna ABDELKADER, Sandrine BAZILE & Omar FERTAT (dirs.), *Pour un théâtre-monde, plurilinguisme, inter-culturalité, transmission*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 109-123.
- ADEN, Joëlle. 2014. Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. Joëlle ADEN & Andy ARLEO (dirs.), *Actes du colloque: Langues en mouvement: didactique des langues et pratiques artistiques* 6, septembre 2012. URL: <https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques>.
- AGAR, Michael. 1994. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- AGAR, Michael. 2006. An ethnography by any other name ... [149 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7: 4, Art. 36.

- ANDRIOTIS, Katerina. 2011. Using multiple intelligence to engage adult learners in the writing/ESL classroom. Themistokles GOGAS & Periklis TAGKAS (eds.), *Foreign Language Teaching in Tertiary Education III: Current Trends*, Athens: Dionikos, 117-127.
- ARNOLD, Jane. 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *ÉLA (Études de linguistique appliquée)* 4:144, 407-425. URL: www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm.
- AUDRIN, Catherine & Isabelle CAPRON. 2020. Apprentissage et créativité pour une école interculturelle. Fabienne BAIDER, Cristelle CAVALLA & Georgeta CISLARU (dirs.), *Le langage et l'homme* 551: 73-86.
- BAIDER, Fabienne & Maria KOUNOUNI. 2015. Autobiographies langagières, textes réflexifs, démarche méthodologique. *Le langage et l'homme* 502: 59-80.
- BAIDER, Fabienne & Maria KOUNOUNI. 2018. Exploitation de textes réflexifs. La linguistique de corpus à la source d'inspiration de pédagogies différenciées? Françoise BERDAL-MASUY (dir.), *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 35-55.
- BANDURA, Albert. 2007. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- BARONI, Raphaël & Chiara BEMPORAD. 2011. Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario* 1: 15, 117-133.
- BEAUDOT, Alain. 1973. *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris: ESF.
- BEAUDOT, Alain. 1974. *La créativité à l'école* ([2^e éd. revue et augm.]). Paris: Presses universitaires de France.
- BÉCAVIN, Anne-Lise. 2015. *Pratiques artistiques et enseignement-apprentissage des langues et des cultures à la rencontre des émotions*. Mémoire de Master 2, Didactique des Langues et des Cultures, Faculté des Langues et Cultures Étrangères, Université de Nantes.
- BEDNAREK, Monika. 2008. Semantic preference and semantic prosody re-examined. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 4: 2, 119-139.
- BERDAL-MASUY, Françoise & Christine RENARD. 2015. Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)* 52, 153-174. URL: <https://journals.openedition.org/lidil/3872?lang=en>.
- BLOCK, David. 2007. The rise of identity in SLA Research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91, 863-876.
- BOGAARDS, Paul. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

- BOURDIEU, Pierre. 1977. Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 32: 3, 405-411.
- COFFEY, Simon. 2010. *Narrative and identity in the language learning project*. Thèse de doctorat, London: King's College.
- COFFEY, Simon. 2015. Rendre le banal spécial à travers l'apprentissage des langues. *Le langage et l'homme* 501, 69-81.
- COÏANIZ, Alain. 2001. *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris: L'Harmattan.
- DAVIES, Bronwyn & Rom HARRÉ. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43-63.
- DEVILLA, Lorenzo. 2006. Analyse de *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. *Alsic* 9. URL: <http://alsic.revues.org/300>.
- DEWAELE, Jean-Marc. 2006. L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *ÉLA (Études de linguistique appliquée)* 144: 4, 441-464.
- DEWAELE, Jean-Marc. 2013. The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal* 97, 670–684.
- GARDNER, Howard. 2004. *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris: Retz.
- GIORA, Rachel. 2003. *On our mind: salience, context and figurative language*. New York: Oxford University Press.
- GOUSSET, Adèle. 2013. *L'utilisation du théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*. Mémoire professionnel, Université François Rabelais, Tours.
- HOURST, Bruno. 2006. *À l'école des intelligences multiples*. Paris: Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1980. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KLETT, Estela. 2017. Les émotions, tremplin ou écueil dans l'apprentissage d'une langue étrangère? *Annales*, Volume II, Section N, Université Marie Curie Skłodowska, Lublin, Pologne. DOI: 10.17951/n.2017.2.41.
- KORDONI, Angeliki. 2018. Les activités théâtrales en classe de langue: vers une approche psycho-affective. Françoise BERDAL-MASUY (dir.), *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 87-94.
- KOUNOUNI, Maria. 2020. *Textes réflexifs, autobiographies langagières, cheminements émotionnels: étude de cas auprès d'apprenant·e·s adultes en FLE en contexte chypriote hellénophone et allophone*. Thèse de doctorat, Université de Chypre.

- KRAMSCH, Claire. 2006. Preview article of forthcoming book (*The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press). *International Journal of Applied Linguistics* 16: 1, 97-110.
- KRAMSCH, Claire. 2010. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- MANGENOT, François. 2007. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? Jeannine GERBAULT (dir.), *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*, Paris: L'Harmattan, 105-120.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. 2009. Développer la compétence interculturelle: un défi identitaire. *Cahiers de l'Aplint* 28: 1, 93-104.
- NORTON-PIERCE, Bonny. 1995. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29: 1, 9-31.
- OXFORD, Rebecca. 1999. Anxiety and the language learner: new insights. Jane ARNOLD & H. Douglas BROWN (eds.), *Affect in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.
- PUOZZO CAPRON, Isabelle. 2013. Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage. *Les Cahiers du Cerfée* 33. URL: <https://doi.org/10.4000/edso.174>.
- RAHMATIAN, Rouhollah *et al.* 2011. Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (étude du cas chez les apprenants iraniens). *Recherches en Langue et Littérature Françaises* 8, 55-74.
- RÉMON, Joséphine. 2013. Humour et apprentissage des langues: une typologie de séquences pédagogiques. *LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues)* 48, 77-95. URL: <https://journals.openedition.org/lidil/3317>
- SANDEL, Todd. 2015. *The international encyclopedia of language and social interaction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- SINCLAIR, John. 2004. *Trust the text: language corpus and discourse*. London: Routledge.
- TROCME-FABRE, Hélène. 1989. "J'apprends donc je suis". Introduction à la neuro-pédagogie. *Revue française de pédagogie* 86, 117-119.
- VASQUEZ, Camilla. 2014. *The discourse of online reviews*. New York: Bloomsbury.
- WODAK, Ruth, Rudolf DE CILLIA, Martin REISIGL & Karin LIEBHART. 2009. *The discursive construction of national identity* (2nd edition). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- YAICHE, Francis. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- YOUNG, Dolly Jesusita (ed.). 1999. *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.
- ZARATE, Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Annexe 1 – Chronologie de la collecte des données

Textes réflexifs sur	Description des activités/tâches précédant la rédaction des textes	Objectif des textes réflexifs
<i>L'autobiographie langagière émotionnelle</i>		Découvrir le ressenti et les intelligences multiples mobilisées de chaque participant·e quant à leur apprentissage de langues avec des informations sur la durée, le lieu, le moment d'apprentissage etc., ainsi que leurs informations personnelles. Première rétrospection sur leur apprentissage des langues se focalisant sur le ressenti.
<i>Le dialogue enregistré</i>	Interaction orale en binôme dans le cadre d'un apprentissage collaboratif (entre autres).	Relever le ressenti et les intelligences multiples mobilisées par rapport à ce genre d'activité.
<i>L'expression individuelle écrite</i>	Travail sur la liberté d'expression dans la presse. La préparation a été faite en groupe mais la rédaction a été un travail individuel.	Relever le ressenti et les intelligences multiples mobilisées par rapport à ce genre d'activité.
<i>La discussion de groupe</i>	Étude des dessins pour la paix distribués aux participant·e·s et interprétation à l'oral en classe, échangeant leurs avis sous forme de débat.	Relever le ressenti et les intelligences multiples mobilisées par rapport à ce genre d'activité.
<i>Les langues utilisées</i>		Connaître les raisons du choix de leur langue d'expression (maternelle ou pas) dans nos données écrites et dans d'autres contextes en dehors de la classe.
<i>La grammaire</i>	Activités de grammaires individuelles et collectives.	Explorer le ressenti et les intelligences multiples mobilisées des participant·e·s pour cette partie de l'enseignement afin de cerner la stratégie d'apprentissage préférée pour chaque personne.
<i>La présentation de livre</i>	Lecture d'un livre et présentation orale avec des résumés, incluant leur opinion sur le livre (travail collaboratif).	Explorer le ressenti et les intelligences multiples mobilisées des participant·e·s par rapport à l'expérience de la lecture et son utilité, à l'expérience de la collaboration en dehors de la classe.