



HAL
open science

Des émotions utiles pour l'apprentissage auto-dirigé en langue? Étude de traces d'affect dans des comptes rendus de formation

Eglantine Guély Costa

► To cite this version:

Eglantine Guély Costa. Des émotions utiles pour l'apprentissage auto-dirigé en langue? Étude de traces d'affect dans des comptes rendus de formation. *Etudes en didactique des langues*, 2014, Affect(s), 23-24, pp.41-62. hal-04045367

HAL Id: hal-04045367

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045367v1>

Submitted on 24 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.

**Des émotions utiles pour l'apprentissage auto-dirigé en langue?
Étude de traces d'affect dans des comptes rendus de formation**

Églantine GUÉLY COSTA

Post-doctorante

IEL, UNICAMP/ATILF, Université de Lorraine



Émotions et apprentissage auto-dirigé

Préambule

L'amour d'une langue étrangère, la peur de la parler, le désir de se rapprocher d'une culture étrangère, la frustration de ne pas se faire comprendre, l'ennui en classe, le respect et l'admiration pour l'enseignant, le rejet des méthodes traditionnelles, sont quelques exemples d'émotions que l'on met aisément en rapport avec l'apprentissage des langues, en particulier avec la motivation. Les émotions ou affects de l'apprenant semblent ainsi pouvoir stimuler ou limiter son processus d'apprentissage, mais n'ont longtemps pas fait l'objet de l'intérêt des chercheurs ni des enseignants. La centration sur l'apprenant et les approches communicatives semblent participer d'une focalisation plus profonde sur l'apprenant, en tant que sujet social, sujet pensant et ressentant. Dans ce paradigme, les approches pédagogiques favorisant l'autonomisation de l'apprenant, sa prise de responsabilité par rapport au processus d'apprentissage (Holec, 1979) peuvent présenter l'intérêt d'offrir des terrains d'observation où la scénarisation pédagogique est moins cadrée (le théâtre de la classe n'est pas la scène où se joue l'apprentissage) et où les émotions de l'apprenant peuvent être plus facilement prises en compte et appréhendées. En effet, quand les apprenants disposent d'un temps individuel conséquent pour converser individuellement de leur apprentissage, comme c'est le cas au cours d'entretiens de conseil (Ciekanski, 2005), ou pour converser en langue étrangère avec des locuteurs natifs, dans des scénarios interactionnels ouverts à la parole et à la responsabilité de l'apprenant, celui-ci peut être plus enclin à confier ses ressentis que dans un environnement fermé et collectif. Nous

chercherons donc dans cette étude à observer les émotions d'apprenants impliqués dans un apprentissage de l'anglais en auto-direction, et plus particulièrement leurs traces dans des comptes rendus d'entretiens individuels avec des conseillers et des locuteurs natifs. Nous postulons ainsi tout d'abord que si des émotions d'apprenants sont bien évoquées dans ces comptes rendus, celles-ci seraient le résultat non seulement de leur expression par les apprenants, de leur perception par les formateurs, mais aussi de leur identification en tant qu'éléments pertinents pour l'apprentissage, ces comptes rendus étant intégrés à une plate-forme de formation institutionnelle. Nous chercherons ensuite à identifier des relations entre émotions et apprentissage des langues, en nous intéressant à leur place dans le processus de construction d'une nouvelle culture d'apprentissage pour les apprenants, rarement familiarisés avec l'auto-direction. Nous observerons enfin les réactions éventuelles des formateurs face aux émotions des apprenants, et la place de ces émotions dans les relations interpersonnelles que les apprenants entretiennent avec les formateurs.

Affects, émotions, sentiments et apprentissage des langues

En anglais, le terme "affect" a été utilisé pour désigner un ensemble disparate de concepts, qui, selon Bown & White (2010), recouvrent aussi bien des émotions, des sentiments, des croyances, des attitudes que des styles ou des stratégies d'apprentissage. Cette variété est à relier, d'après les auteurs, au fait que l'intérêt pour la dimension affective dans le processus d'apprentissage de langue étrangère a d'abord émergé de recherches portant sur les caractéristiques individuelles des apprenants et sur l'impact de celles-ci sur la situation d'enseignement et d'apprentissage. Les "affects" reconnus par la recherche comme reliés à l'apprentissage des langues et à la motivation couvrent un panel large, dont l'anxiété, les mécanismes de défense, les attitudes internes, l'estime de soi (et le sentiment d'efficacité personnelle), les relations entre émotions et action, l'auto-régulation, les croyances, l'intelligence émotionnelle (Ehrman, 2003: 322). Ces éléments sont également des facteurs jouant un rôle important dans le développement ou la restriction de l'autonomie de l'apprenant (*ibid.*).

Les émotions sont ainsi à considérer dans la perspective du succès des apprentissages, en particulier grâce à la notion d'auto-régulation et de développement du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*), définis par Bandura (1997: 3) comme reposant sur les croyances d'une personne en ses propres capacités à organiser et exécuter les actions requises pour atteindre des buts donnés. Selon Brewer (2006), ces croyances ne sont pas sans rapport avec la culture d'apprentissage des apprenants issus du système éducatif traditionnel, où ceux-ci ne construisent guère leur compréhension des relations entre la pertinence des activités réalisées et le succès des objectifs visés, alors que l'expérience et la compréhension de la réussite pourraient constituer un socle pour le développement du sentiment d'efficacité et de la motivation dans le cadre scolaire.

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 (Brewer, 2006: 93).

Ceci nous aide à définir la notion d'autonomie en relation aux affects, à la motivation et à l'auto-régulation: si les émotions et affects participent de l'action, en tant qu'éléments permettant de concentrer l'attention sur celle-ci ou de valider de manière consciente ou non des stratégies (en tant qu'action visant des buts précis), l'auto-régulation se situerait aux frontières du conscient, de l'objectivable par l'apprenant (concernant les comportements), quand l'autonomie concernerait plus directement la dimension observable du contrôle que celui-ci exerce sur ses apprentissages (concernant les stratégies). La situation pédagogique proposée et les enseignants peuvent ainsi avoir un rôle crucial dans le développement de la motivation et de l'autonomie des apprenants.

En fournissant aux étudiants des expériences qui répondent à leurs besoins en compétences, relations, estime de soi et plaisir, les enseignants peuvent accroître leur motivation intrinsèque; et en donnant aux étudiants des possibilités de choix, les enseignants soutiennent souvent à la fois leur persévérance et leur autonomie¹ (Ehrman *et al.*, 2003: 320).

Le modèle fractal de l'acquisition d'une langue étrangère développé par Paiva (2005) nous semble alors utile pour relier situations d'apprentissage, apprenants, théories linguistiques de l'acquisition et place des affects dans le processus d'apprentissage. L'auteure présente en effet l'apprentissage d'une langue en tant que processus complexe et dynamique composé de sous-systèmes eux-mêmes dynamiques et complexes, interagissant les uns avec les autres et se subdivisant des niveaux les plus macro aux niveaux les plus micro. Les systèmes les plus généraux comprennent le bio-cognitif, l'*input*, l'interaction, le contexte socio-historique, les automatismes, l'appartenance et l'affectif. Dans cette dernière catégorie, Paiva intègre tous les éléments en relation aux affects précédemment évoqués et propose de considérer chaque élément des systèmes comme capable de se relier aux autres au cours d'un acte d'apprentissage et de générer une chaîne de relations aussi bien positives que négatives. Ce modèle permettrait ainsi d'expliquer pourquoi, dans une situation d'enseignement, chaque apprenant apprend et réagit de manière personnelle aux contenus présentés, rendant impossible la préfiguration du résultat de l'enseignement en termes d'apprentissage, l'apprenant étant un "agent" et non l'"objet" de ce processus complexe. Cette proposition nous semble intéressante pour aborder

¹ By providing students with learning experiences that meet their needs for competence, relatedness, self-esteem, and enjoyment, teachers can increase their students' intrinsic motivation; and by giving students choices, teachers can often enhance both students' persistence and sense of autonomy.

des traces d'émotions et d'affects dans un dispositif d'apprentissage particulier, car elle permet d'ouvrir les perspectives de recherche à des relations à des niveaux différents, entre émotions et éléments cognitifs, mais aussi avec des caractéristiques de la situation d'apprentissage ou du contexte culturel.

Selon l'hypothèse qu'une culture d'apprentissage traditionnelle, hétéro-dirigée, ne fonde que peu de critères permettant d'analyser par soi-même le processus d'apprentissage (conçu plutôt en tant que processus d'enseignement), il nous semble utile de nous intéresser à la question de la prise en compte des émotions et de leur régulation par le sujet, dans le contexte d'apprentissages auto-dirigés avec soutien.

Dimension affective du processus d'apprentissage et apprentissage auto-dirigé

Comme le résumant Bown & White (2010), la recherche contemporaine conçoit les émotions comme des outils qui permettent d'évaluer les expériences et de préparer la prise de décision. Or, selon Holec (1979; 1990), l'autonomie de l'apprenant de langue concerne essentiellement le fait de prendre en charge les décisions concernant les actes à opérer pour apprendre (définir des objectifs, choisir des ressources et des activités, gérer le temps et l'espace, définir les seuils d'évaluation à atteindre et les procédures d'auto-évaluation). Les dispositifs d'apprentissage auto-dirigés avec conseil reposent sur cette même conception de l'autonomie de l'apprenant: pour que celui-ci développe une capacité à prendre des décisions pour lui-même au sujet de son apprentissage, le système pédagogique doit l'y autoriser, dans une perspective d'ouverture telle que définie par Jézégou (2005; 2010), mais aussi lui fournir le soutien nécessaire à la construction de critères *propres* sur lesquels faire reposer les décisions à prendre (Holec, 1990). Ce changement de paradigme – de l'hétéro-direction à l'auto-direction – peut impliquer des émotions négatives (impression de solitude, d'isolement, difficultés à s'organiser, etc.) comme des émotions positives (plaisir de liberté, satisfaction liée à la réussite des activités entreprises, etc.). Ces émotions sont susceptibles d'avoir différentes fonctions en relation à la motivation et au développement de la capacité d'apprendre en agissant en particulier comme des indicateurs attirant l'attention sur des éléments saillants du processus en cours (Garrett & Young, 2009). Le postulat empathique (Cosnier, 2006) nous semble alors utile pour situer l'observation des caractéristiques de l'accompagnement pédagogique: la perception des émotions des apprenants par les formateurs ou accompagnateurs peut elle-même entraîner des réponses, des actions spécifiques orientées vers le soutien à la gestion, l'interprétation de l'émotion par l'apprenant lui-même.

En effet, si les comportements et les réactions physiologiques peuvent constituer des thèmes d'étude objectivables permettant des observations répétées, vérifiables et consensuelles, l'aspect subjectif des émotions résulte toujours d'un témoignage et de références personnelles. Il est rapporté par celui qui l'éprouve, et si

l'“observateur” lui accorde foi, c'est parce que lui-même “sait” que de tels éprouvés existent (Cosnier, 2006: 6).

Dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé avec soutien, tels que ceux développés au Crapel et décrits par Abe & Gremmo (1981) ou Carette & Castillo (2004), l'apprenant est assisté par deux accompagnants pédagogiques aux rôles différents: le conseiller et le locuteur natif. Le conseiller a pour objectif le développement de l'autonomie de l'apprenant, de sa capacité à apprendre et à prendre des décisions. Ce rôle l'amène à fournir trois types d'apport à l'apprenant au cours d'entretiens individuels: des apports conceptuels, visant le développement d'une culture langagière mieux adaptée à l'apprentissage auto-dirigé, des apports méthodologiques, censés enrichir sa culture d'apprentissage, et un soutien “psychologique” visant à accompagner le “processus de remise en cause” généré par l'apprentissage d'une nouvelle langue et les conséquences affectives qui en découlent, en particulier “un sentiment de déstabilisation et d'insécurité” (Gremmo, 1995: 43). L'articulation entre affectif et cognitif est ainsi envisagée, le conseiller apportant “des éléments de connaissance qui vont dans une certaine mesure rassurer l'apprenant”. D'autre part, selon Kelly (1996: 95-96), le conseiller doit posséder, parmi les compétences spécifiques liées à son rôle pédagogique, une macro-compétence lui permettant “d'encourager l'apprenant” et des micro-compétences concernant le fait de “développer de l'empathie avec l'apprenant” et de “réfléter les sentiments perçus chez l'apprenant”. Ces mêmes objectifs sont également mentionnés par Gardner & Miller (1995: 184), qui envisagent deux aspects en relation aux émotions dans les gestes professionnels du conseiller:

- “*réfléter les émotions*”, c'est-à-dire “dégager le contenu émotionnel des déclarations de l'apprenant”, afin de “montrer que la personne dans son intégralité a été comprise”;
- “*montrer de l'empathie*”, c'est-à-dire “s'identifier avec l'expérience et la perception de l'apprenant” afin de “créer un lien de compréhension partagée”.

La relation apprenant-conseiller se situe, d'autre part, dans l'“histoire conversationnelle”, impliquant un certain degré de “proximité”, de “solidarité” (Ciekanski, 2005: 59), de confiance. Ces éléments nous permettent donc de supposer que diverses émotions peuvent être identifiées et commentées par des conseillers au cours de leurs entretiens individuels avec des apprenants, afin de prendre en compte ceux-ci en tant que personnes et de mieux soutenir le développement de leur capacité à apprendre, de leur connaissance d'eux-mêmes en tant qu'apprenants et de leur motivation. La recherche sur l'apprentissage auto-dirigé s'est en revanche beaucoup moins concentrée sur le rôle des locuteurs natifs dans ce contexte. Gremmo leur définit deux rôles dans les dispositifs d'apprentissage en auto-direction: celui de partenaire de communication, capable de réagir de manière appropriée et proche du réalisme, de l'authentique, dans une situation de communication avec l'apprenant, et celui d'informant linguistique et culturel, capable de répondre à des questions de

l'apprenant en s'appuyant sur leur "connaissance individualisée de leur pratique communicative et linguistique" (Gremmo, 2000: 55). En termes de formation, si les compétences du conseiller ont été décrites dans de nombreux travaux (Ciekanski, 2005; Mozzon-McPherson, 2007), celles nécessaires aux locuteurs natifs pour accomplir efficacement leur rôle dans ce type de dispositif n'ont pas encore fait l'objet de recherches approfondies ni de modélisation. Ils sont supposés interagir avec l'apprenant sur le plan communicatif, en tant qu'experts de leur propre langue-culture et ne doivent "en aucun cas" endosser le rôle d'enseignant de langue (Abé & Gremmo, 1981: 5). Dans la mesure où leur relation avec l'apprenant peut s'établir dans la durée de conversations individuelles et que leur rôle est aussi de répondre à des questionnements "personnels de l'apprenant, nous posons l'hypothèse qu'eux aussi, dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigés où ils interviennent de manière régulière, en rendez-vous individuels avec l'apprenant, doivent prendre en compte certains des états affectifs de ce dernier et inscrire leur action dans une relation interpersonnelle. Nous chercherons donc à observer dans cette étude si des dimensions empathiques sont observables dans leur rôle et quelles sont les émotions de l'apprenant qu'ils estiment pertinent de refléter. Nous nous demanderons également si ces deux types de formateurs manifestent des émotions ou affects personnels et à quels éléments (relationnels, pédagogiques, linguistiques ou culturels) ceux-ci peuvent être rattachés.

Le terrain de recherche de l'étude

Contexte, collecte et traitement des données

Le dispositif qui sert de terrain à cette étude concerne l'apprentissage de la langue anglaise et propose aux apprenants un cycle de formation personnalisé, alternant des rendez-vous en langue maternelle avec des conseillers, du travail individuel sur une plate-forme d'apprentissage conçue sur les bases théoriques des centres de ressources en langue (Guély, 2010; 2012) et des rendez-vous avec des locuteurs natifs. Ce centre de langue anglaise, ouvert en avril 2010, a recruté des conseillers ayant reçu une formation initiale en didactique des langues de niveau Master 2. Une équipe de chercheurs du Crapel, spécialisée dans l'accompagnement en centre de ressources, a assisté le centre dans le recrutement et dans la formation initiale et continue de ces premiers conseillers. Les anglophones ont été recrutés sur le critère de leur capacité au dialogue interculturel, leurs capacités communicatives et interactionnelles, leurs compétences en langue française (afin de pouvoir échanger aussi dans cette langue avec des débutants) et leur formation en didactique. Ils ont d'abord été formés par les conseillers du centre, leur rôle, comme déjà mentionné précédemment, n'ayant pas encore fait l'objet d'une modélisation spécifique par la recherche. L'anglophone ayant le plus d'ancienneté est ensuite devenue référent

pour les autres, ayant modélisé avec les premiers conseillers les caractéristiques du rôle dans ce centre. La séparation des tâches entre conseiller et locuteur natif implique que les anglophones ne contrôlent pas la situation d'apprentissage mais mettent en pratique les tâches définies par le couple apprenant-conseiller, ce qui n'est pas toujours facile pour des personnes ayant une formation didactique et certaines habitudes liées à la posture enseignante.

Dans la perspective de l'accompagnement des apprenants et de la co-construction de leur parcours individuel avec les intervenants pédagogiques, une plate-forme de formation compile des informations sur les activités réalisées par l'apprenant, et les conseillers, comme les locuteurs natifs, y consignent systématiquement des comptes rendus des rendez-vous auxquels ils participent, à la double intention de leurs collègues et des apprenants. Notre étude s'appuie sur un corpus bilingue composé de 700 de ces comptes rendus de rendez-vous avec conseiller et anglophone, lesquels ont été récoltés à partir des données relatives à la formation de 50 apprenants engagés pour 40 heures de formation entre mars 2011 et mars 2013 dans le dispositif. Ces comptes rendus ne suivent aucun modèle préétabli. Les émotions de l'apprenant qui y sont consignées résultent d'un filtrage multiple: celui de l'expression de l'émotion par l'apprenant, de la perception de celle-ci par l'interlocuteur, puis celui du temps de l'écriture, où le rédacteur juge utile de la mentionner à l'issue d'une certaine réflexivité ou pensée critique.

Le corpus constitué contient ainsi 243 173 mots, équitablement répartis entre les deux langues et les deux types d'intervenants pédagogiques, ce qui n'était pas volontaire de notre part et semble montrer qu'un certain "modèle" de texte pour ce genre de compte rendu semble s'être créé au sein de l'institution. Nous avons utilisé le logiciel WConcord² pour organiser le corpus selon la fréquence des termes, et généré une liste exhaustive des mots présents. Nous avons sélectionné tout d'abord dans cette liste tous les termes susceptibles de supporter l'expression d'une émotion, en nous appuyant sur la proposition de classification des émotions basales de Cosnier (2006): du négatif au positif, de la surprise au mépris (absence d'intérêt), de la joie à la souffrance.

Une fois ces listes constituées, nous avons observé les termes dans leur contexte immédiat, le logiciel présentant le terme et son environnement entre deux signes de ponctuation finale, et l'origine du terme dans le corpus, c'est-à-dire le code correspondant à l'apprenant concerné (de A1 à A50). Nous avons alors distingué systématiquement les occurrences en français de celles en anglais et constitué des exempliers des termes en contexte.

Au cours de ce travail, nous avons éliminé les termes qui ne présentaient en réalité pas d'émotion (ex.: *agrémenter*, utilisé dans le sens d'illustrer) ainsi que ceux qui concernaient des titres de ressources d'apprentissage utilisées, des exemples sans relation réelle avec une émotion (ex.: *amour*, évoqué en tant que

² Disponible à l'adresse <<http://www.linglit.tu-darmstadt.de/index.php?id=linguistics>>.

thème pour de la recherche de document). Nous avons également éliminé les occurrences restreignant les émotions à un sujet de conversation (ex.: “pour exprimer vos *goûts*, vous pouvez observer des documents où des anglophones parlent de ce qu’ils *aiment*”) lorsque cela était totalement déconnecté d’un contexte, d’une émotion incarnée.

Nous avons également distingué les émotions en lien avec l’expérience d’apprentissage de celles liées à des expériences extérieures car les exemples nous ont semblé être de nature différente. À l’issue de ce travail, nous avons tenté de repérer si les émotions évoquées concernaient le ressenti de l’apprenant rapporté par les formateurs ou non. En effet, alors que nous ne nous attendions à trouver que des évocations d’émotions de l’apprenant, nous avons rapidement observé que les formateurs rendaient compte également de leurs propres émotions et de leur “ressenti” par rapport à l’apprenant. Par exemple, un locuteur natif rend compte du fait qu’il trouve l’apprenant plus à l’aise et moins stressé:

A great one-to-one – you are *feeling more relaxed* and finding your words very nicely now. [A9]

Today, you understood what I said which was excellent and I can see the *frustrations*³ you have in not knowing enough vocabulary and reaching it fast enough in your mind in order to speak easily in English. [A38]

Cette manifestation de l’état émotionnel de l’apprenant perçu par l’anglophone n’ayant pas nécessairement été évoquée par ce dernier, nous avons jugé utile de différencier les “voix” porteuses de l’évocation des affects dans le corpus, en distinguant les émotions présentes dans des propos rapportés de l’apprenant ou dans des propos adressés à ce dernier.

Les émotions présentes dans les comptes rendus

Nous avons ainsi retenu des extraits du corpus selon la méthodologie décrite et obtenu un classement général des émotions explicites saillantes à travers l’interrogation quantitative du concordancier. En effet, notre étude se limite à une approche par le lexique et nous émettons l’hypothèse qu’une étude fondée sur l’analyse du discours de manière longitudinale pourrait montrer encore bien d’autres traces d’émotions que celles rencontrées dans ce travail qui, même s’il comprend des données quantitatives initiales, ne prétend pas à l’exhaustivité de l’analyse.

Les données sur lesquelles nous avons porté notre étude des termes contextualisés comprennent ainsi des exemples de propos rapportés de l’apprenant et de propos adressés à l’apprenant, dans des comptes rendus rédigés par des conseillers (en français), parfois appelés “coachs” dans le dispositif, et des locuteurs natifs (en anglais) appelés dans ce contexte “anglophones”.

³ Nous avons conservé l’orthographe originale du corpus et ses erreurs éventuelles.

Émotions positives	Propos rapportés de l'apprenant		Propos adressés à l'apprenant	
	par un conseiller	par un anglophone	par un conseiller	par un anglophone
Joie, plaisir, confort	192	82	67	71
Amour, goût	96	28	7	3
Désir, envie	272	77	0	59
Courage, dépassement des difficultés	26	1	0	3
Confiance	14	1	2	40
Intérêt	72	54	293	128
Surprise	11	0	2	3
<i>Total</i>	<i>683</i>	<i>243</i>	<i>371</i>	<i>307</i>

Tableau 1– Les émotions positives dans le corpus

Nous relevons ainsi 1604 occurrences d'émotions positives (Tableau 1) pour servir de base à notre étude, alors que cette méthode de classement n'a mis à jour que 713 traces d'émotions négatives (Tableau 2).

Émotions négatives	Propos rapportés de l'apprenant		Propos adressés à l'apprenant	
	par un conseiller	par un anglophone	par un conseiller	par un anglophone
Difficulté, souffrance, détresse	171	112	111	59
Dégoût	21	9	35	0
Déception, regrets	31	1	3	0
Peur	21	6	48	13
Doute, distraction, gêne	10	6	28	28
<i>Total</i>	<i>254</i>	<i>134</i>	<i>225</i>	<i>100</i>

Tableau 2 – Les émotions négatives dans le corpus

La pratique de rapporter les propos de l'apprenant en relation avec ses états émotionnels est fréquente chez les conseillers, cette catégorie étant, dans le cas d'émotions positives comme négatives, la plus importante. Les anglophones la partagent pourtant, dans des proportions moindres. Nous observons également ici que l'évocation d'émotions négatives en direction de l'apprenant est parfois utilisée par les conseillers (ceux-ci, par exemple, avisent "des risques" ou "des dangers" de certaines pratiques, veillent à conseiller à l'apprenant d'éviter "l'ennui" ou "le désintérêt") alors qu'elle semble peu fréquente chez les anglophones, qui y recourent trois fois moins qu'ils ne renvoient de propos positifs en direction de l'apprenant. En termes de genre de discours pédagogiques, l'entretien avec conseiller et l'entretien avec locuteur natif sont distincts. L'entretien de conseil est un moment de réflexion et de retour sur la pratique, qui comprend en particulier la possibilité pour l'apprenant d'exposer les difficultés

rencontrées. L'entretien en langue cible avec le locuteur natif est une activité d'apprentissage, voire une performance pour l'apprenant. Les rôles spécifiques des formateurs dans ces deux situations et les fonctions de l'espace discursif qu'ils partagent avec l'apprenant nous semblent susceptibles d'expliquer en partie cette différence.

Émotions et actes d'apprentissage et d'accompagnement

Émotions et prise de décision

Les goûts de l'apprenant orientent le choix de ses activités et des ressources qu'il exploite. Ainsi, trois apprenants déclarent préférer travailler avec une série de vidéos précise, parce qu'elles sont "drôles", "amusantes", quand d'autres préfèrent des textes "sympas" pour travailler. Certains apprenants semblent comprendre que le critère de préférence est valide dans le système pour agir, car ils l'utilisent pour justifier leur choix d'activité avec l'anglophone, à savoir la conversation improvisée, pour justifier un changement d'objectif ou encore le recours à une stratégie d'apprentissage visant le confort:

Pour vos prochains one-to-one vous préférez ne pas trop préparer, car vous *aimez la spontanéité*. [A19]

À présent, tu souhaites changer d'objectif et revenir vers l'expression orale que tu *aimes bien*. [A43]

Vous *préférez* travailler l'écoute en lisant le script en même temps, car cela vous permet de suivre ce qui est dit sans faire beaucoup *d'efforts*. [A40]

Dans les comptes rendus des anglophones, le plaisir ou le goût pour certaines activités est mentionné mais sans relation explicite avec des choix possibles d'activités nouvelles:

You buy People magazine, Cosmopolitan and Hello and you *like* to read these magazine when you travel on the subway or when you are at home. [A28]

You *like* to watch in English with English subtitles. [A46]

Il nous semble ici que l'anglophone relève l'information dans un but: celui de conserver la trace des goûts de l'apprenant afin de les lui faire percevoir, mais plus probablement pour transmettre l'information aux conseillers, qui pourraient l'utiliser pour suggérer des activités ou des supports à l'apprenant. Cette hypothèse nous semble confirmée par cet exemple où la mention du conseiller (*coach*) est explicite:

You *like* watching series so your coach can definitely go over ways that you can use series to improve your English as well as books which you *like* to read. [A29]

Des plaisirs et déplaisirs d'apprendre

De nombreuses occurrences de situations délicates, problématiques ou désagréables sont reliées à la surprise, au plaisir, à la satisfaction de les dépasser.

Tu es *surprise* d'avoir compris 90 % des réponses de [Anglophone 3] alors que c'est votre 1^{ère} rencontre et que tu es peu habituée à l'accent écossais. [A12]

Vous vous êtes *surprise* à parler avec autant de facilité depuis tant d'années sans réelles occasions de pratiquer. [A19]

Tu es *satisfaite* des one-to-one et des ateliers auxquels tu as participé, car tu *oses* à présent parler anglais ce qui t'étais avant cette formation *impossible*. [A39]

Vous êtes *très satisfaite* de votre deuxième one-to-one car, en seulement deux rendez-vous, vous sentez que votre *blocage* pour parler anglais commence à se dissiper: "la chape de plomb se fissure". [A17]

Tu es *entièrement satisfaite* de ta formation, car tu ne *pensais jamais être capable* de te *débloquer* à l'oral et c'est chose faite. [A39]

Vous êtes particulièrement *satisfaite* (et *rassurée*) d'avoir compris ce que vous a dit [Anglophone 1]. [A6]

You were *happy* because you understood more than you thought you would. [A33]

Ces exemples semblent illustrer une évolution entre des représentations et croyances des apprenants (leur sentiment d'échec, leurs peurs, leurs blocages) vers une délivrance qui passe par l'action et à laquelle les intervenants pédagogiques sont sensibles. Ces réussites inespérées, ces bonnes surprises liées au passage à l'acte, à l'expression ou à la compréhension génèrent parfois un sentiment de fierté pour l'apprenant:

We launched into a conversation where *you were happy to tell me* a story about where you have spoken English in your day-to-day life: at a bar with 2 Hungarian girls you met and at work with an African colleague. [A38]

Vous partez à Miami pour les fêtes de fin d'année et êtes *particulièrement fière* d'avoir téléphoné à l'hôtel que vous aviez réservé par internet pour confirmer votre réservation. [A11]

Sur l'axe opposé, on remarque la mention d'insatisfactions, de déceptions lorsque l'apprenant rencontre des difficultés inattendues ou supérieures à ses attentes:

Vous n'êtes *pas tout à fait satisfaite* de cette performance, car il vous est encore *difficile* de parler: utiliser les mots justes et les bons temps verbaux ne vous est *pas naturel* et demande beaucoup de réflexion. [A13]

Tu voulais très bien réussir ce rendez-vous et tu es *déçu* de ne pas avoir pu construire des phrases. [A23]

Tu sors tout juste de ton dernier one-to-one avec [Anglophone 2] dont *tu es moyennement satisfaite*, car tu as eu *beaucoup de mal* à parler de toi et de ta vie. [A12]

You told me you were *not so happy* with this one-to-one – you had *difficulties* with the vocabulary when you were preparing and in your pronunciation but rest assured, you were very clear in all that you said. [A25]

Si les exemples précédents concernaient essentiellement le passage à l'acte que représentent les interactions avec les anglophones dans le système, nous avons rencontré différentes traces de rejet, de dégoût, en relation avec l'usage indépendant de la plate-forme de formation, en raison de la solitude ressentie par certains apprenants dans cette situation ou de l'écart entre leurs attentes (en termes de ressources, de contenus, de types d'activités) et leur expérience avec celle-ci:

En revanche, tu es *moins enthousiaste* au sujet du portail, car:

- tu trouves qu'il est *démotivant* de se retrouver *seule* face à un ordinateur sur le long terme
- tu *aurais aimé* accéder à des ressources classées par niveaux et suivre pour chaque objectif une progression
- tu as *du mal* à trouver les ressources qui te correspondent parmi celles proposées.

[A5]

Même si votre one-to-one s'est bien passé, vous êtes *frustrée* et même *contrariée* parce que vous *n'étiez pas contente* de votre façon de travailler toute seule. [A6]

Ce sentiment n'est pas nécessairement partagé par tous les apprenants, certains au contraire exprimant leur surprise d'apprécier ces moments de travail autonome au sein du dispositif global:

À votre *surprise*, vous avez constaté ne pas vous sentir seule durant vos séances de travail en autonomie et avez *apprécié* travailler dans une atmosphère *paisible, positive, motivante* et *sans stress*. [A6]

You *loved* learning here as it enabled you to be very creative which was so different from high school. [A12]

Certains des exemples positifs et négatifs ici évoqués font émerger des représentations des apprenants sur l'apprentissage, issues de leurs expériences antérieures dans le système scolaire, généralement hétéro-dirigé. Ces représentations peuvent être des freins comme des leviers dans leur expérience actuelle d'apprentissage auto-dirigé. Par exemple, juger que l'école n'ouvre pas assez de place à la créativité peut rendre cette forme d'apprentissage plus attractive (ex.: A12), quand, au contraire, attendre un guidage précis dans la progression peut en provoquer le rejet (ex.: A5). En auto-direction, le choc culturel peut être fort, et ce dans un sens positif (découvrir de nouvelles manières d'apprendre) comme négatif (ne pas comprendre comment aborder son propre apprentissage). Cette culture d'apprentissage issue du système scolaire nous semble également poindre dans de nombreuses références à l'insécurité linguistique des apprenants ou à leurs blocages. Ainsi, A39 a "développé une "phobie" pour l'anglais "depuis le collège" et de nombreux apprenants relatent des inquiétudes ou préoccupations non fondées liées à la correction linguistique de leurs énoncés (grammaticalité, usage des temps), comme A29 ou A21:

Bien que [Anglophone 3] ne fasse aucune remarque dans ce sens suite à votre dernier one-to-one, vos principales *préoccupations* sont de:

- comprendre l'emploi des articles
- utiliser correctement les temps. [A29]

You were *worried* about your tenses but in fact your tenses were very good and you had no faults here. [A21]

Ces inquiétudes d'ordre linguistique peuvent gêner la communication, par exemple pour A24 qui n'arrive pas à dire les mots pour lesquels il a des doutes de prononciation:

Vous avez aussi réécouté l'échange et vous vous êtes rendu compte que vous *n'osiez pas* prononcer clairement les phrases, car vous aviez des doutes sur la prononciation. [A24]

Ce dernier exemple nous semble intéressant pour illustrer une relation entre une émotion (le doute), la culture langagière qui définit des critères d'évaluation pour l'apprenant ("bien" parler c'est parler avec une prononciation correcte) et de nouvelles stratégies d'apprentissage qui permettent de prendre conscience de ces éléments et de les distancier (la réécoute de sa production met ces éléments en lumière). Bien souvent, les émotions sont ainsi en lien avec différents facteurs liés à l'apprentissage et, directement ou indirectement, à l'évaluation des performances, des compétences, ou du processus d'apprentissage lui-même.

Émotions et auto-évaluation

Dans les comptes rendus des conseillers, la mention du sentiment de facilité ou de l'absence de difficulté ressenti par l'apprenant apparaît comme un critère d'évaluation spontané, et fréquent (une centaine d'exemples dans le corpus, autour de termes tels que "être à l'aise", "facile", "sans difficulté", etc.):

Vous êtes *contente* de votre 2^{ème} one-to-one car vous n'avez pas préparé et vous vous êtes rendu compte que vous ne présentez *pas de difficultés* pour vous exprimer. [A36]

Lorsque tu travailles sur les ressources de la plate-forme, tu constates que les voix off sont plus *faciles* à comprendre que les interviews, mais que dans l'ensemble, *tu comprends assez bien*. [A44]

Enfin, vous *sentez que vous progressez*, car vous n'avez presque *pas de problèmes* de compréhension, et vous trouvez même votre expression plus fluide. [A33]

Ce sentiment de facilité, de confort, peut être source de confiance et se relier ainsi à la motivation:

À présent que vous êtes plus en *confiance*, vous envisagez d'aller aux ateliers pour écouter dans un premier temps. [A17]

À présent que tu as plus de *facilités* à parler, tu souhaites enrichir ton vocabulaire dans des domaines plus précis que "parler de soi". [A2]

You told me you felt more *at ease* today compared to last time because you felt more *confident* and you did not need to search for words. [A21]

You told me you *feel* you have made some progress, you now find your words to write more *easily* and you speak more *fluently*! [A12]

Le fait de s'exprimer avec facilité et confiance apparaît aussi en tant que critère pour fixer un "seuil" de réussite à atteindre, un critère d'évaluation d'un palier atteint:

You told me your dream is to speak *easily* in English without stumbling and thinking too much. [A38]

You explained that you have to give a presentation and you want to be able to speak without hesitation and *feel more confident and at ease* with your English. [A5]

Si s'évaluer n'est ainsi pas directement lié aux émotions ou aux affects, en tant qu'action, il nous a semblé évident, dans de très nombreux exemples du corpus, que différents indices d'ordre émotionnel (la confiance, la sérénité, le plaisir, par exemple) durant la situation de communication permettent à l'apprenant de *ressentir* des progrès dans ses compétences communicatives, quand dans l'axe opposé, des émotions négatives (stress, angoisse, doute, inconfort, gêne, peine, frustration) se relie au sentiment d'insatisfaction quant à la performance:

Vous vous êtes sentie *frustrée*, car vous étiez limitée par votre vocabulaire de "base". [A8]

Ces éléments sont très présents dans le corpus et le discours des conseillers, ce qui montre leur conscience de l'intérêt pour l'apprenant de développer ses propres critères d'auto-évaluation, y compris de l'ordre du ressenti, afin de développer sa compétence en langue en tant que compétence de communication (et non simplement en tant que compétence linguistique):

Vous vous sentez *sûre de vous* pour prendre la parole, vos interlocuteurs vous comprennent et [Anglophone 1] dit que votre anglais est très bon – ce sont déjà de bons critères d'évaluation. [A36]

Dans les comptes rendus des conseillers, la confiance est fréquemment évoquée en tant qu'indicateur de progrès mais aussi en tant que support pour le développement de la motivation à l'apprentissage:

Nous en avons validé d'autres également, car vous dites que vous avez progressé et que *vous vous sentez sûre de vous* pour argumenter, exposer des faits, faire des présentations PowerPoint. [A36]

Vous jugez que cette formation a répondu à vos attentes dans le sens où elle vous a permis de vous "remettre dans le bain" après 20 ans sans pratiquer l'anglais et vous a *donné confiance* quant à votre capacité à vous exprimer. [A18]

Les barrières qui sont tombées t'ont fait prendre *confiance* en toi. [A3]

Vous comptez continuer à travailler votre anglais, maintenant que vous avez plus *confiance* en vous et plus de compétences. [A33]

You are now *confident* that if you go and work in another country, you will be able to fit in and communicate with the people of that country. [A47]

Enfin, il apparaît que la fin de la peur – qui bloque, paralyse, empêche la mise en œuvre des apprentissages et des performances – est aussi un critère de progrès à part entière, que les conseillers s'appliquent à souligner:

De plus, alors que vous pensiez faire beaucoup d'erreurs dans la façon dont vous formuliez vos idées en anglais, il vous semble à présent que cette *crainte* ne reflète pas la réalité. [A9]

Les one-to-one que vous avez réalisés ont contribué à vous *décomplexer* et à lever les barrières qui vous empêchaient de parler. [A4]

Durant un récent weekend à Rome, vous avez *osé* parler ce qui n'était pas le cas avant de débiter cette formation. [A11]

Nous observons ainsi que certaines des émotions présentes dans le corpus semblent agir comme des indicateurs, permettant de mettre en lumière une qualité propre d'une activité d'apprentissage particulière ou de l'apprentissage dans son ensemble. C'est par le prisme du ressenti que l'apprenant focalise sur un événement particulier, le met en lumière et l'analyse, comme si l'émotion permettait de faire apparaître des critères d'évaluation pertinents pour lui-même, en tant qu'expert de son propre processus d'apprentissage.

Il nous semble alors observer différents types de relations possibles entre ressenti, évaluation d'une activité ou situation d'apprentissage et validation de celle-ci par l'apprenant.

Ressenti →	Attention sur l'activité ou la situation	→ Validation
Ex.: plaisir, satisfaction gêne, frustration	Verbalisation	“bonne” ou “mauvaise” activité ou situation

Ce mouvement peut être illustré par ces quelques exemples où le plaisir apparaît comme un indicateur de succès, une cause de satisfaction:

Vous êtes *satisfaite* de votre dernier one-to-one car parler de vos vacances vous a été *agréable*. [A11]

Vous êtes *agréablement surprise*, car vous avez réussi à soutenir ces deux échanges pendant les 30 min du one-to-one. [A6]

Vous êtes très *satisfaite* de votre premier one-to-one car vous avez pris beaucoup de *plaisir* à entendre et à parler anglais ce qui est un élément essentiel à votre motivation. [A19]

Un autre mouvement peut s'initier par un aspect plus cognitif (une prise de conscience, une rétro-analyse d'une situation) qui engendre un ressenti positif ou négatif puis la validation par l'apprenant du choix effectué.

Rétro-analyse →	Ressenti	→ Validation
Ex.: utile, efficace, pertinent improductif, inefficace	Ex.: plaisir, satisfaction gêne, frustration	Verbalisation et/ou action

Tu as bien *aimé* les séances de coaching, car nous t'avons permis de bien organiser ton travail. [A44]

Vous jugez avoir fait d'importants progrès en compréhension orale et *appréciez* beaucoup le travail écoute/script. [A46]

Dans les deux langues, nous notons également des moments de fusion entre ressenti et évaluation, les expressions “*feeling progress*” ou “ressentir des progrès” étant très fréquemment utilisées, tout comme “ressentir des difficultés” ou “*feeling difficulties*”. Certains éléments du processus d’auto-observation peuvent peut-être s’appréhender simultanément de manière rationnelle et émotive. Il serait également intéressant d’étudier plus à fond les relations entre l’aisance et la confiance car, dans nos exempliers, ces deux idées – être à l’aise pour parler et à l’aise en parlant – semblaient bien souvent presque se confondre.

Les réactions des formateurs aux émotions de l’apprenant

La simple réflexion des émotions et ressentis des apprenants peut être déjà considérée comme une réaction, puisque conseillers comme anglophones exercent ainsi leur empathie et signalent à l’apprenant que ces éléments leur importent et sont pris en compte dans le déroulement de leur apprentissage. Une réaction observée face aux émotions négatives consiste en la rationalisation de l’émotion et l’apport d’éléments permettant de la mettre en perspective, tel que le signalait Gremmo (1995: 45), qui décrivait un des rôles du conseiller comme celui d’“objectiviser les difficultés et les réussites”:

Je pense que vos *craintes* sont fondées, *car* le fait d’apprendre quelque chose par cœur ne garantit pas la mobilisation machinale en situation inattendue ou inconnue. [A18]

Faute de préparation, et un peu intimidé par votre première rencontre avec [Anglophone 3], vous avez eu recours au français à plusieurs reprises. [A37]

Mais malgré cela, vous avez l’impression de stagner, ce que je trouve normal dans chaque processus d’apprentissage. [A17]

La stratégie est aussi utilisée pour rationaliser les émotions positives, comme la satisfaction à l’issue d’une performance, en raison d’une préparation efficace:

Vous êtes beaucoup plus *satisfait* du 2^{ème} one-to-one *car* vous avez pu travailler en amont vos difficultés et les corriger pour ce 2^{ème} rendez-vous. [A14]

You felt a lot more satisfied as you had been working and had prepared for today. [A25]

D’autre part, les encouragements et félicitations sont fréquents de la part des différents types de formateurs, et nous en avons relevé plus de 600 exprimés très explicitement. Anglophones et conseillers n’y recourent pourtant pas de manière similaire: les anglophones font un usage quasi systématique de la félicitation dans leurs comptes rendus (près de 300 expressions relevées), avec des termes en particulier comme “*great*” (168) et “*excellent*” (89). Ces félicitations concernent majoritairement une performance pour laquelle l’anglophone effectue un renforcement positif immédiat: on trouve ainsi l’adjectif “*great*” décliné en “*great one-to-one*” (49), “*great work*” (34), “*great job*” (29), l’adverbe “*today*” étant présent 26 fois dans la proximité immédiate du terme.

Les conseillers ne semblent pas recourir si facilement aux félicitations: nous ne les avons observées que dans une vingtaine de cas, et elles portaient sur des événements marquants de la formation comme la fin de la période d'apprentissage:

Allez *bon courage* et je sens aussi un grand saut en avant pour toi, je pense que tu as beaucoup évolué depuis notre dernier coaching. *Génial*. [A35]

Avant tu n'osais pas parler de peur de faire des erreurs, aujourd'hui, tu te sens capable d'argumenter – *bravo!* [A43]

Les félicitations sont parfois adressées par les conseillers pour renforcer positivement, non des performances en langue mais la mise en place de stratégies d'apprentissage jugées efficaces:

Tu penses te constituer ton propre corpus: *excellente* idée pour pouvoir chercher des mots, structures ou carrément des phrases à réutiliser. [A47]

Tu as aussi eu l'idée de revoir les films que tu connais déjà en VO sans sous-titres – *excellente* stratégie! [A47]

Vu la disparité entre les deux types de formateurs dans le recours à la félicitation, il nous semble que le recours fréquent au renforcement positif immédiat peut être lié à la culture des anglophones et à leurs représentations concernant l'apprentissage et leur rôle. Cette hypothèse nous semble se corrélérer avec le fait que les évaluations négatives qu'ils effectuent dans leurs comptes rendus sont généralement fortement modalisées ou directement accompagnées d'un commentaire positif ou d'une relativisation du problème rencontré. Le terme "*even though*" par exemple est employé 22 fois dans ce contexte d'évaluation, et nous semble représentatif de la gêne, de la retenue des anglophones pour aborder les points négatifs relatifs aux performances des apprenants:

Even though today you got a little *stuck* on some words, you did *very well* for the first time in a long time with your English! [A22]

Pour A29, cette tendance à l'hyper-positivisme est ressentie comme un manque d'objectivité, voire comme un problème au regard du professionnalisme qu'il attend de leur part:

Vous avez *apprécié* les one-to-one que vous avez réalisés avec nos anglophones que vous jugez *encourageants* et très *sympathiques*, peut-être un peu *trop* dans le sens où vous auriez aimé qu'ils vous jugent plus "durement".

Cela peut aussi être lié au fait qu'ils savent que l'insécurité linguistique est courante chez les apprenants francophones et que la tâche est difficile et menaçante: parler anglais, dépasser des blocages, gérer le sujet de l'interaction, impliquent des efforts, et valoriser ceux-ci peut stimuler la motivation de l'apprenant en rendant l'expérience valorisante même si inconfortable. Cette deuxième hypothèse, liée à la culture d'apprentissage mais également à l'empathie chez les anglophones, nous semble aussi pouvoir être corrélée par une tendance à exprimer explicitement à l'apprenant ce qu'il devrait ressentir,

cette injonction de ressenti étant toujours positive dans les exemples que nous avons observés:

There were not many mistakes so *you should be proud of yourself*. [A15]

Les encouragements sont en revanche employés dans des proportions similaires. Enfin, en observant les émotions évoquées dans des situations extérieures à l'apprentissage, nous avons remarqué que la presque totalité de l'exemplier constitué concernait les anglophones. Nous posons l'hypothèse que les conseillers ne rendent pas compte des séquences conversationnelles avec l'apprenant dans leurs comptes rendus. Au contraire, les anglophones semblent considérer que tout élément évoqué durant leurs séances avec les apprenants fait partie de l'activité d'apprentissage, puisque des conversations d'ordre personnel, voire intime, sont rapportées.

Le couple apprenant-locuteur natif: de l'expression des émotions à l'intimité?

Une activité fréquente avec le locuteur natif est la simple conversation à bâtons rompus, autour d'un sujet choisi par l'apprenant. De nombreuses discussions entre apprenant et anglophone concernent la nourriture et les plaisirs de la table, les goûts des apprenants (passions, films, livres et séries préférées), leurs peurs (de l'avion, de l'euro, des sports extrêmes, des animaux), leurs voyages (et les émotions positives qu'ils ont pu susciter), mais aussi leurs relations avec leurs proches ou leurs problèmes professionnels:

It was interesting to hear that you are in *conflict* with your girlfriend as she really *likes* partying and that you are not so *keen*, you also wanted to go on holiday to *relax* on the beautiful beaches. [A38]

However, now as you live alone, sometimes you feel a little *lonely* and have no one to talk to when you get home. [A12]

Des émotions et sentiments sont ainsi présents et semblent donner, même rapportés par le compte rendu, un climat d'intimité aux échanges. Pour ne donner qu'un exemple, nous citerons celui d'une apprenante expliquant des ressentis complexes en relation avec le deuil de sa sœur, qui venait de lui apparaître en rêve lui souriant:

You then went on to explain a very personal story which I won't go into detail here, but I was very touched by this story of your sister who came back to you and your family in your dreams to help you and let her go, to move on from this world.

Thank you for sharing this with me, it was very touching. [A40]

Face à des confidences de cet ordre, l'anglophone exprime ses émotions personnelles, ici en soulignant l'effet touchant de l'histoire et en remerciant l'apprenant. Pour des sujets plus légers, l'anglophone manifeste parfois de l'admiration:

We spoke about your three main past experiences in the HR field, your schooling, your degree and your passion for marathon running (I'm so impressed!). [A21]

You have been in so many places, I was so impressed, you have been on all the continents! [A21]

Les intérêts communs de l'apprenant et de l'anglophone se manifestent parfois, et permettent à l'échange de se rapprocher d'une conversation plus authentique:

I was so very interested because I really *love* Cambodia and am very interested in this country, its people and past. [A16]

You asked me some questions about Australia and we also talked a bit about Vietnamese food *which I told you I love!* [A19]

I didn't get a chance to ask you about that more – to see if you are buddhist, because in fact *I am very interested* in Buddhism and so would be interested in talking about this if you would like one day. [A40]

Being interested in social narratives myself, I found it a very interesting subject also. [A15]

You prepared well for today, *I was happy* to learn new things about your country through your presentation! [A15]

La fin de leur relation, dans le dernier compte rendu, est ainsi bien souvent marquée par un message chargé d'affection, d'encouragement ou de regret de voir se clore l'échange, voire d'inquiétude pour la santé ou le futur de l'apprenant:

Very nice to see you again Julien, I was *glad* you booked the last one-to-one with me, today! [A12]

It was a *pleasure* working with you, and I hope you have benefited from your training here. [A10]

I *wish you good luck* in your job as a designer and I *hope* to see you again soon! [A12]

Good luck for the future, and *thank you* for the fitness and sports advice during your stay here! [A23]

You sound like you have had a lot on at the moment, especially with work, so *please look after yourself*, as your health is the most important. [A5]

L'empathie ne peut peut-être se restreindre ainsi au but principal d'une relation interpersonnelle telle qu'une relation d'apprentissage: quand deux personnes échangent régulièrement pendant plusieurs mois, celle-ci s'exerce aussi sur les sphères bien en dehors de la situation qui a réuni les personnes. Ces exemples montrent que les locuteurs natifs considèrent comme des thèmes pertinents pour les comptes rendus tous ceux abordés au cours de leurs rendez-vous avec les apprenants. En revanche, nous émettons l'hypothèse que les conseillers font preuve de plus de réserve pour transmettre par écrit les confidences ou les informations personnelles que leur livrent les apprenants. Le

thème unique de l'entretien de conseil, l'apprentissage, formate probablement leurs comptes rendus de manière plus rigide que ceux des anglophones, où toute information semble pouvoir trouver sa place.

Conclusion

Cette étude de la place des émotions dans les comptes rendus de formation réalisés par les formateurs d'un dispositif d'apprentissage auto-dirigé nous semble avoir pu montrer que, dans les relations interpersonnelles entre apprenant et conseiller ou locuteur natif, des émotions émergent et sont reconnues par les formateurs comme faisant légitimement partie du processus d'apprentissage. La mention d'affects et ressentis de l'apprenant dans ces écrits montre l'empathie dont les formateurs font preuve, en renvoyant à l'apprenant les sentiments et les affects qui surgissent au cours de la narration de ses activités d'apprentissage, et au cours de sa pratique orale en langue cible. Dans ce contexte particulier de formation, nous avons pu observer des relations entre émotions exprimées et soutien à la prise de décision, les émotions de l'apprenant pouvant agir comme des indicateurs utiles pour choisir une activité ou une autre, poursuivre ou interrompre un cheminement entrepris. Ce rôle de l'émotion comme adjuvant ou guide dans la prise de contrôle par l'apprenant de son propre processus d'apprentissage nous semble utile à prendre en compte pour mieux accompagner les apprenants de tout type de dispositif vers un engagement à la fois plus personnel et plus actif dans leur expérience d'apprentissage.

Les émotions participent aussi de l'évaluation par l'apprenant lui-même de son parcours d'apprentissage, de ses progrès en langue et de la qualité de ses performances. La prise en compte de cette relation émotions/évaluation peut être utile dans la perspective de soutenir l'auto-évaluation dans d'autres contextes pédagogiques, car les critères observés – se sentir à l'aise pendant une performance, gagner en confiance, être content de gérer son stress, fier de faire face à des difficultés, etc. – peuvent émerger dans toute situation d'apprentissage de langue et compléter, voire soutenir, les évaluations opérées en termes linguistiques et pragmatiques, en donnant corps à l'expérience d'apprentissage.

Cette étude apporte également quelques éléments permettant de mieux comprendre le rôle du locuteur natif dans les dispositifs d'apprentissage auto-dirigé. En effet, si ce travail vient compléter les travaux antérieurs concernant le soutien "psychologique" ou plutôt *affectif* que le conseiller effectue au cours de sa relation avec l'apprenant, en illustrant de différents exemples comment ce soutien se réalise et où émotions et actes d'apprentissage se rencontrent, elle apporte des informations sur la façon dont agissent les locuteurs natifs dans ce contexte. Ceux-ci font ainsi preuve d'empathie, participent, en particulier en prenant en compte et en soulignant les affects de l'apprenant, au développement de ses compétences d'auto-évaluation, et inscrivent leur action dirigée vers la pratique de la langue dans une relation interpersonnelle, ce qui donne plus d'authenticité aux échanges linguistiques. Nous espérons ainsi ouvrir des pistes

utiles pour une étude plus approfondie de ce rôle pédagogique particulier dans le contexte de la formation à distance ou d'apprentissages en tandem où ont également lieu des échanges locuteur natif/apprenant.

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier Rachel Viné Krupa, pour son soutien dans la construction du corpus et les questionnements nécessaires à l'étude, ainsi que les conseillers, locuteurs natifs et apprenants du centre *Englishmania* qui ont bien voulu me laisser observer les données concernant leurs pratiques.

Références bibliographiques

- ABE, DANIELLE & MARIE-JOSÉ GREMMO. 1981. Apprentissage autodirigé: quand les chiffres parlent. *Mélanges CRAPEL* 12, 3-32.
- BANDURA, ALBERT. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BOWN, JENNIFER & CYNTHIA J. 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 de Paris-Nanterre.
- CARETTE, EMMANUELLE & DESIRÉE CASTILLO. 2004. Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant? *Mélanges CRAPEL* 27, 71-97.
- 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/docs/00/39/89/40/PDF/These_mciekanski.pdf>.
- COSNIER, JACQUES. 2006. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf>.
- EHRMAN, MADELINE E., BETTY LOU LEAVER & REBECCA L. OXFORD. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31: 3, 313-330.
- GARDNER, DAVID & LINDSAY MILLER. 1999. *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRETT, PAULA & RICHARD F. YOUNG. 2009. Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a

- communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal* 93: 2, 209-226.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ. 1995. Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL* 22, 33-61.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ. 2000. *Acquisition des langues étrangères: implications conceptuelles et méthodologiques de l'autodirection de l'apprentissage*. Rapport de synthèse présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Nancy II.
- GUÉLY, ÉGLANTINE. 2010. Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Distance et savoirs* 8: 3, 361-376.
- GUÉLY COSTA ÉGLANTINE. 2012. *Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien: ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine. <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/theses/These_guelyCosta_Eglentine_2012.pdf>.
- HOLEC, HENRI. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HOLEC, HENRI. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? *Mélanges CRAPEL* 20, 75-87.
- JÉZÉGOU, ANNIE. 2005. *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- JÉZÉGOU, ANNIE. 2010. Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *The Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance* 24: 2. <<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewArticle/625/1121>>.
- KELLY, RENA. 1996. Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. PEMBERTON, RICHARD *et al.* (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 93-114.
- MOZZON-MCPHERSON, MARINA. 2007. Supporting independent learning environments: an analysis of structures and roles of language learning advisers. *System* 35: 1, 66-92.
- PAIVA, VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA. 2005. Modelo Fractal de Aquisição de Línguas. BRUNO, F. C. (org.). *Reflexão E Prática Em Ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira*,. São Paulo: Editora Clara Luz, 23-36. <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>>.