



HAL
open science

Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseillère

Guillaume Nassau

► To cite this version:

Guillaume Nassau. Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseillère. Linguistique. Université de Lorraine, 2016. Français. NNT : 2016LORR0170 . tel-01470493

HAL Id: tel-01470493

<https://theses.hal.science/tel-01470493>

Submitted on 17 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du
doctorat en **Sciences du langage**

par

Guillaume NASSAU

**LES EMOTIONS EN ENTRETIEN DE CONSEIL DANS UN DISPOSITIF
D'APPRENTISSAGE DE LANGUE AUTO-DIRIGÉ : UNE ANALYSE
DES INTERACTIONS ENTRE APPRENANT ET CONSEILLERE**

Sous la direction de

Sophie BAILLY, Professeure, Université de Lorraine

Virginie ANDRÉ, Maître de conférences, Université de Lorraine

Soutenue le 8 novembre 2016

Jury :

Mme. Virginie ANDRÉ, maître de conférences, Université de Lorraine

Mme. Sophie BAILLY, professeure, Université de Lorraine

M. Christian PLANTIN, professeur émérite, Université Lyon 2

Mme. Annick RIVENS MOMPEAN, professeure, Université Lille 3

Mme. Corinne WEBER, professeure, Université Paris 3

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement Sophie Bailly et Virginie André qui ont dirigé mes recherches avec beaucoup d'attention et dont les conseils avisés m'ont permis d'acquérir une plus grande rigueur scientifique. Je les remercie de m'avoir accordé leur confiance à l'occasion des nombreuses expériences professionnelles que j'ai eu plaisir à effectuer sous leur direction et qui représentent pour moi un des enjeux majeurs de ce doctorat.

Je remercie l'ensemble du personnel EnglishMania, qui m'a permis de réaliser le corpus de cette étude, plus spécialement Eglantine pour sa confiance, et Rachel pour ses conseils.

Je remercie l'ATILF et l'école doctorale Stanislas pour leur soutien qui m'a permis à de multiples occasions de pouvoir partager mes travaux en France et à l'étranger.

Je remercie l'ensemble des membres de l'ATILF qui m'ont accompagné, notamment les membres du CRAPEL dont l'accueil bienveillant m'a beaucoup touché. Je remercie également les membres de l'équipe de m'avoir fait confiance sur le plan professionnel pour diverses missions.

Je remercie Annick Rivens Mompean, Christian Plantin, et Corinne Weber d'avoir accepté de faire partie du jury. Je suis honoré de leur présence.

Je remercie du fond du cœur ma famille et mes amis, particulièrement mon père, Laurent, et ma fiancée, Maïra. Je manque de mots pour vous exprimer ma gratitude. Ce travail est aussi le vôtre, ce manuscrit vous est dédié.

Je remercie toutes les personnes que j'ai croisées dans mon parcours pour chaque moment convivial, chaque attention, aussi infimes qu'ils aient pu leur paraître, et qui ont contribué à rendre ces années moins difficiles.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIERES	3
AVERTISSEMENT SUR LES NORMES DE REDACTION	7
INTRODUCTION GENERALE	8
PARTIE 1 : L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT EN LANGUES, LE CONSEIL EN APPRENTISSAGE DE LANGUES, ET L'ASPECT AFFECTIF DE L'ENTRETIEN DE CONSEIL	14
Chapitre 1 : L'autonomie dans l'apprentissage de langues	14
1.1 Autonomie et agentivité	15
1.2 Emergence d'un aspect social de l'autonomie	17
1.3 Autonomie, agentivité, et dispositif d'apprentissage	20
1.3.1 Dispositif d'apprentissage et démarche de l'autonomie	21
1.3.2 Structure et agentivité : une dualité constitutive	23
1.4 Autonomie psychologique : le sentiment d'efficacité personnelle	25
1.5 Définitions de l'autonomie en apprentissage de langues et de l'apprentissage autodirigé	27
1.6 Apprentissage autonome, technologies de l'information et de la communication, et littératie informationnelle	32
Chapitre 2 : Le conseiller en apprentissage de langue : un soutien à l'autonomie	36
2.1 Les rôles du conseiller en apprentissage de langues	36
2.2 La nature de la relation pédagogique apprenant-conseiller	39
2.3 Les compétences du conseiller en apprentissage de langues	42
2.4 Le modèle « dialogue, outils, et contexte » du conseil en apprentissage de langues	46
Chapitre 3 : Description interactionnelle de l'entretien de conseil	52
3.1 Approche des interactions verbales	52
3.2 Situation de communication : discours professionnel et discours didactique	54
3.3 Quel(s) relation(s) entre apprenant et conseiller ?	56
3.4 Rôle du conseiller : quelles attentes pour les apprenants ?	59

3.5	Histoire conversationnelle et émergence de l'identité en interaction	62
3.6	Structure et déroulement thématique des entretiens de conseil	64

Chapitre 4 : L'émotion dans le contexte de l'apprentissage autodirigé et de l'entretien de conseil _____ **68**

4.1	Terminologie des phénomènes affectifs	68
4.2	Conception du fonctionnement émotionnel	70
4.2.1	Les théories de l'évaluation cognitive	70
4.2.2	La théorie des marqueurs somatiques	76
4.2.3	Régulation et intelligence émotionnelles	79
4.2.4	La régulation émotionnelle	79
4.2.5	Intelligence émotionnelle	81
4.3	Apprentissage autodirigé : un rôle accru des émotions ?	83
4.4	La place des émotions dans l'entretien de conseil	89
4.4.1	Emotions dans l'entretien de conseil : des émotions et des contextes récurrents	89
4.4.2	Dynamiques sociales des émotions dans l'entretien de conseil	91

PARTIE 2 : CONTEXTE DE L'ETUDE, RECUEIL DE DONNEES, METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'ANALYSE, HYPOTHESES _____ **97**

Chapitre 5 : Présentation du contexte, recueil et traitement des données _____ **97**

5.1	Présentation du dispositif d'apprentissage EnglishMania	97
5.1.1	Filiation avec le SAAS et le CRAPEL	97
5.1.2	Caractéristiques du dispositif d'apprentissage chez EnglishMania	101
5.2	Méthode de recueil et de traitement des données	103
5.2.1	Recueil des entretiens de conseil	103
5.2.2	Présentation des participants et du corpus	104
5.2.3	Transcription et préparation des données	108
5.3	Description de la plateforme numérique EnglishMania	110

Chapitre 6 : Principes et protocole de recherche _____ **114**

6.1	La recherche de l'émotion dans le discours : les voies directe et indirectes	114
6.2	Première étape : recherche quantitative sur la base d'indices verbaux	117

6.2.1 Emotion et cognition : une concurrence qui surgit dans le discours _____	117
6.2.2 Description des indices recherchés et protocole d'observation _____	122
6.2.3 Sélection statistique de séquences de discours _____	128
6.2.4 Adoucissement thématique des sélections statistiques _____	131
6.3 Seconde étape : analyse qualitative de séquences potentiellement émotionnelles __	133
6.3.1 Reconstruction de l'émotion par l'amont : évaluation cognitive, tendances à l'action, et marqueurs somatiques _____	133
6.3.2 L'émotion dans l'interaction _____	135
6.3.3 Présentation de la méthodologie d'analyse qualitative _____	136
6.4 Troisième étape : recherche des énoncés d'émotions _____	137
Chapitre 7 : Objectifs et hypothèses de la recherche _____	142
7.1 Place et gestion des émotions dans l'entretien de conseil _____	142
7.1.1 Identifier des régularités dans le déclenchement et la gestion des émotions ____	142
7.1.2 Relation apprenant-conseiller : une interdépendance émotionnelle ? _____	144
7.2 Participation à la recherche portant sur le rôle de soutien psychologique du conseiller _____	145
7.3 Analyse critique de notre méthodologie de repérage des émotions _____	146
PARTIE 3 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS D'OBSERVATION _____	149
Chapitre 8 : Analyse des épisodes émotionnels inférés dans la série A13 _____	150
8.1 Présentation quantifiée des épisodes émotionnels inférés _____	150
8.2 Emotions spécifiques à l'apprenant A13 _____	153
8.2.1 Les contextes d'apparition _____	153
8.2.2 De rares occurrences chez les conseillères _____	163
8.3 Episodes émotionnels simultanés : des logiques interactionnelles ? _____	166
8.4 Observation de la formation en lien avec les épisodes émotionnels _____	176
8.4.1 Analyse quantitative des épisodes émotionnels par « nœuds d'émotion » _____	176
8.4.2 Analyse qualitative des épisodes émotionnels de l'apprenant A13 _____	178
Chapitre 9 : Expression et gestion des émotions dans le discours _____	187

9.1	Analyse quantifiée des termes d'émotion observés _____	187
9.2	L'apprenant au centre des énoncés d'émotion ? _____	192
9.3	Apprenants et conseillères : des postures différentes dans les énoncés d'émotion __	199
9.4	Les activités linguistiques associées au énoncés d'émotion chez les conseillères __	204
9.5	Description du travail émotionnel dans le conseil _____	214
9.6	Les stratégies affectives dans le discours des apprenants et des conseillères _____	225

Chapitre 10 : Analyses complémentaires du contenu émotionnel et de de la formation

	de l'apprenant A13 _____	236
10.1	La place du contenu émotionnel dans la formation de l'apprenant A13 _____	236
10.1.1	Rythme et déroulement de la formation chez l'apprenant A13 _____	236
10.1.2	Quels liens entre les termes d'émotion et l'investissement de l'apprenant ? __	245
10.2	Quel rapport entre épisodes émotionnels et termes d'émotion ? _____	248
10.2.1	Episodes émotionnels et énoncés d'émotion : une synchronie ? _____	248
10.2.2	Episodes émotionnels et termes d'émotions : des valences opposées _____	251
	CONCLUSION _____	257
	BIBLIOGRAPHIE _____	263
	INDEX DES AUTEURS _____	280
	INDEX DES NOTIONS _____	283
	LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX _____	284
	ANNEXES _____	288

AVERTISSEMENT SUR LES NORMES DE REDACTION

Afin d'éviter à notre lecteur ou notre lectrice de découvrir les normes de rédaction de la thèse au cours de sa lecture, nous les explicitons ici.

Tout au long de la rédaction de ce texte, nous avons respecté les normes APA sixième édition. Dans le souci de rendre la lecture plus fluide, nous avons cependant choisi de faire un écart à cette norme en acceptant le recours à l'abréviation « *ibid.* » utilisée entre parenthèses pour indiquer la répétition de la dernière référence bibliographique.

Les citations de moins de quarante-cinq mots ont été incorporées dans le texte, mises entre guillemets, et traduites afin d'éviter l'alternance codique dans le corps de la thèse. Au-dessus de cette limite, les citations sont sorties du corps du texte et laissées en version originale.

Les références sur l'auteur, l'année de publication et la page ont été précisées entre parenthèses lorsqu'elles n'étaient pas présentes dans le texte. Les références correspondantes se trouvent dans la bibliographie, également aux normes de l'American Psychological Association (APA) sixième édition.

INTRODUCTION GENERALE

Du *Discours de la méthode* (Descartes 1637) au récent « tournant affectif » (Clough et Halley 2007), la question des émotions préoccupe l'humain depuis longtemps. Dans la pensée cartésienne, les passions et la raison (ou dans des termes plus contemporains, les émotions et la cognition) sont conçues comme deux systèmes séparés. Chez Spinoza (1677) en revanche, le fonctionnement émotionnel et le fonctionnement cognitif sont envisagés comme un tout, constitué de la même « substance ». Récemment, les progrès effectués en neurologie ont permis d'éclaircir le rapport entre émotion et cognition :

Il semble bien qu'il existe un fil conducteur reliant, sur le plan anatomique et fonctionnel, la faculté de raisonnement à la perception des émotions et au corps. C'est comme s'il existait une passion fondant la raison, une pulsion prenant naissance dans la profondeur du cerveau, s'insinuant dans les autres niveaux du système nerveux, et se traduisant finalement par la perception d'une émotion ou par une influence non consciente orientant un processus de prise de décision. (Damasio, 1994 : 307-308)

Cette évolution de la compréhension du rapport émotion-cognition a provoqué un changement de perspective sur le rôle des émotions dans les comportements humains : dans le domaine de l'apprentissage, Ingleton (1999 : 9) souligne qu'un changement de conception des émotions permet d'envisager celles-ci comme « constitutives de l'activité d'apprentissage » plutôt que de les « considérer simplement comme le résultat affectif de l'apprentissage ». Woodward (1996 : 758) prédit ainsi une « explosion de la fascination académique pour les émotions », et souligne les travaux de Hochschild (1983) sur la « consommation » d'émotions et la mercantilisation des comportements émotionnels, notamment dans les métiers de services. Damasio (1994 : 10) souligne également l'importance des émotions dans les sociétés développées et décrit un paradoxe entre ce statut et l'état des connaissances sur ce que sont les émotions :

Parmi tous les phénomènes mentaux qu'on peut décrire, ce qu'on comprend le moins bien en termes biologiques et en particulier neurobiologiques, ce sont justement les sentiments et leurs ingrédients nécessaires – la douleur et le plaisir. Voilà qui est d'autant plus étonnant que les sociétés développées cultivent sans vergogne les sentiments et consacrent beaucoup de ressources et d'efforts à les manipuler.

Comme l'avait prédit Woodward (1996), les émotions ont effectivement fait l'objet d'un regain d'intérêt récent dans le domaine des sciences humaines, en témoignent ces quelques

événements : la création du premier centre interdisciplinaire en sciences affectives en 2003¹, la création de la revue *Emotion Review*² en 2009, le développement d'un programme de recherche sur l'histoire des émotions à l'Institut Max Planck³, ou encore l'appel à projet « émotion(s), cognition, comportement » réalisé par l'Agence Nationale de la Recherche en 2011⁴. On constate ainsi une institutionnalisation progressive de l'intérêt porté aux émotions en sciences humaines.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'attention va tout d'abord se porter sur la motivation, avec notamment les travaux de Gardner (1985, 1996), Deci et Ryan (1985), ou encore Dornyei (1998, 2001). Des travaux portant sur les différences individuelles entre apprenants vont ensuite permettre l'inclusion de facteurs affectifs, notamment en abordant les stratégies d'apprentissage avec la typologie d'Oxford (1990, 2003), ou l'aspect psychologique de l'apprentissage de langues de manière générale (Dornyei 2003, 2005). Tassinari (2016) souligne l'arrivée, dans les années 2000, de recherches qu'elle qualifie comme faisant partie de la « catégorie élargie de l'affect » :

In the literature on SLA, there is increasing research on individual learner differences such as motivation, learner beliefs, attitudes, personality features, and identities (see, among others, Dörnyei & Ushioda, 2009; Kalaja & Barcelos, 2006; Mercer & Williams, 2014; Murray, Gao, & Lamb, 2011). All these aspects can be thought of as falling under the broader category of affect. (Tassinari, 2016 : 73)

Dans l'apprentissage en autonomie, Valdivia et al. (2011 : 91-92) soulignent que « maintenir la motivation et faire face à l'anxiété sont des préoccupations cruciales pour les apprenants en situation d'indépendance en raison de l'absence d'accès à un enseignant ou à des pairs ». Hurd (2008 : 223) souligne également que « pour les apprenants en situation d'indépendance, les considérations affectives [...] sont susceptibles d'être plus urgentes qu'en situation de classe ». Sur la base du rapport nouveau entre émotion et cognition, des travaux vont donc se pencher sur les émotions dans le contexte de l'apprentissage autodirigé (Pekrun *et*

¹ Centre Interfacultaire en Sciences Affectives, plus d'informations disponibles à cette adresse : <http://www.affective-sciences.org/en/> [dernière visite le 23/09/2016].

² Présentation de la revue disponible à cette adresse : <http://emr.sagepub.com/> [dernière visite le 23/09/2016].

³ Présentation du programme de recherche à cette adresse <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/research/history-of-emotions> [dernière visite le 23/09/2016].

⁴ L'appel à projet est décrit à cette adresse : <http://www.agence-nationale-recherche.fr/suivi-bilan/historique-des-appels-a-projets/appel-detail/emotion-s-cognition-comportement-emco-2011/> [dernière visite le 23/09/2016].

al. 2002, Hurd 2008, Bown et White 2010, Candas et Eneau 2010, Valdivia *et al.* 2011, Candas et Chateau 2014, Chateau et Candas 2015) mais également sur les pratiques professionnelles dites de « conseil » qui visent à accompagner ce type d'apprentissage au cours d'entretiens pédagogiques appelés « entretiens de conseil ».

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'analyse discursive des entretiens de conseil visant à examiner et catégoriser des activités langagières en relation avec la formation des rôles associés au conseil (Mozzon-McPherson 2001 : 18). L'entretien de conseil est également envisagé comme une fenêtre sur les apprentissages en cours et permet ainsi une observation indirecte du rôle des émotions dans la formation des apprenants. Très tôt intégré aux rôles du conseiller (Gremmo 1995, Bailly 1995), l'aspect psychologique du conseil fait cependant l'objet de peu de recherches. Le besoin de description de cet aspect du conseil résulte d'une part de l'évolution de l'autonomie et son arrivée parmi les courants dominants de la didactique des langues (Smith, 2008), et d'autre part, de l'intérêt porté à l'aspect psychologique de l'autonomie dans l'apprentissage de langues avec les travaux de Little (1991), mais également avec l'attention portée à des concepts venus de la psychologie tels que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 1977). Depuis le début de notre recherche, les émotions dans le contexte de l'entretien de conseil ont ainsi fait l'objet de plusieurs publications que nous décrivons rapidement :

- Carette *et al.* (2013) s'intéressent aux traces linguistiques associées aux émotions au cours des entretiens de conseil et cherchent à identifier des thèmes particulièrement associés aux émotions ;
- Tassinari et Ciekanski (2013) et Tassinari (2016) s'intéressent au rôle des émotions dans le contexte de l'entretien de conseil et cherchent à évaluer leur présence dans le discours des apprenants et des conseillers ;
- Carette *et al.* (2015) cherchent à identifier des dynamiques émotionnelles entre apprenants et conseillers au cours des entretiens de conseil ;
- Bailly *et al.* (2015) étudient le discours des conseillers en adoptant une perspective féministe et recherchent notamment la présence de travail émotionnel et de *powerless speech* (Erickson *et al.* 1978) dans le discours des conseillers.

Notre recherche vise l'analyse d'épisodes émotionnels et d'énoncés d'émotions dans un corpus composé d'authentiques entretiens de conseil enregistrés dans un centre de langues et transcrits. Ces informations émotionnelles sont observées dans une série d'entretiens de conseil

couvrant la formation d'un apprenant. Pour inférer les épisodes émotionnels dans cette série, nous procédons en deux étapes : lors d'une première étape quantitative, des indices linguistiques permettent par accumulation d'identifier des séquences de discours contenant potentiellement des épisodes émotionnels, et lors d'une seconde étape qualitative, l'observation du contexte et du discours permet d'effectuer des inférences d'épisodes émotionnels. Concernant les énoncés d'émotions (définis par la présence d'un terme d'émotion), des observations complémentaires sont réalisées dans les séries d'entretiens de deux autres apprenants du centre de langues. Notre corpus ne comprend que des femmes conseillères, et est ainsi représentatif de cette profession largement féminisée. Notre recherche poursuit trois objectifs principaux. Le premier est d'effectuer un état des lieux des émotions dans l'interaction de conseil. Pour cela, nous chercherons à identifier quelles émotions sont présentes dans les entretiens de conseil, et nous nous intéresserons aux contextes dans lesquels ces émotions apparaissent. Notre second objectif est de décrire l'attitude des apprenants et des conseillères vis-à-vis de l'émotion, et la présence éventuelle d'une gestion des émotions dans l'interaction de conseil. Par l'analyse d'épisodes émotionnels ainsi que d'énoncés d'émotion, nous pourrions proposer une description de la manière dont les apprenants et les conseillères se positionnent par rapport à l'émotion au cours des entretiens de conseil. Enfin, nous chercherons également à décrire la relation émotionnelle entre apprenant et conseillère. Sur ce point, nous faisons l'hypothèse d'une interdépendance émotionnelle entre apprenants et conseillères. Nous espérons ainsi que nos travaux permettront de décrire la « part émotionnelle » des entretiens de conseil, ainsi que la manière dont les locuteurs gèrent cette part émotionnelle, et définissent un rapport interpersonnel. En décrivant des pratiques réelles, nous espérons ainsi participer à l'avancée des connaissances portant sur l'aspect psychologique du travail des conseillères. Cette thèse s'inscrit donc dans la tradition des recherches sur l'autonomie et le conseil proposées par le CRAPEL (Holec 2000), puis l'ATILF⁵. Nos travaux font notamment suite à ceux de Ciekanski (2005) sur les pratiques professionnelles d'accompagnement, et ceux de Guély-Costa (2012) sur la distance transactionnelle dans un dispositif d'apprentissage autodirigé avec soutien.

⁵ Le CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) a été intégrée au laboratoire ATILF (Université de Lorraine et CNRS) en 2006 et est devenu l'équipe Didactique des langues et sociolinguistique.

Ce volume comprend trois parties. La première est dédiée à la description de plusieurs concepts centraux dans nos travaux. Nous abordons tout d'abord l'autonomie pour laquelle nous proposons une conception complexe faisant appel à des concepts tels que l'agentivité, l'interdépendance, et le sentiment d'efficacité personnelle. La théorie de la structuration (Giddens 1984) ainsi que la théorie écologique (Gibson 1986) sont également incluses dans cette conception et permettent respectivement d'envisager le lien entre autonomie et dispositif d'apprentissage, et de définir les limites de l'agentivité. Dans les deux chapitres suivants, nous décrivons la profession de conseiller ainsi que les interactions verbales qui prennent place dans les entretiens de conseil (nous les appellerons désormais interactions de conseil). Nous abordons ainsi les rôles du conseiller, sa relation pédagogique avec l'apprenant, et présentons plusieurs types de compétences liées au conseil. La description de l'interaction de conseil est ensuite effectuée et comprend d'une part des éléments liés au contexte (situation de communication, rapport entre interlocuteurs, perception du rôle des conseillers), et d'autre part des notions telles que l'histoire conversationnelle (Golopentia 1988) et l'identité personnelle (Goffman 1963). Nous décrivons également les différents thèmes abordés dans les entretiens de conseil. Nous abordons l'ensemble de ces points car ils nous semblent particulièrement saillants dans le cadre d'une étude des émotions. Dans le chapitre quatre, nous décrivons le fonctionnement émotionnel dont nous présentons ensuite la place dans l'apprentissage autodirigé ainsi que dans l'entretien de conseil. Nous présentons également les notions de régulation et d'intelligence émotionnelles dont nous argumentons la pertinence dans le cadre du conseil. Cette première partie sert donc essentiellement à la présentation du cadre théorique concernant la didactique, la linguistique, ainsi que du cadre théorique associé aux émotions.

La deuxième partie présente le cadre méthodologique. Dans le chapitre 5, nous décrivons notre terrain de recherche, le recueil et le traitement de nos données, puis nous présentons le corpus ainsi que les participants. Le chapitre 6 est consacré à la description de notre protocole d'observation et d'analyse. Nous présentons tout d'abord le principe de reconstruction des émotions adopté pour cette recherche avant de détailler les différentes étapes de l'observation de notre corpus. Le chapitre 7 contient une description de nos hypothèses pour cette recherche qui concernent la place des émotions dans l'entretien de conseil, la documentation du rôle psychologique du conseiller, et la participation au développement des méthodologies de repérage des émotions dans le discours.

Dans la troisième partie, nous présentons les résultats des observations menées dans notre corpus. Nous présentons ainsi tout d'abord nos analyses des épisodes émotionnels inférés dans la série d'entretiens de conseil principale, puis les résultats concernant les émotions dans le discours pour les trois séries d'entretiens de conseil de notre corpus. Pour finir, nous revenons sur la série principale, et à la lumière des informations présentées dans les chapitres 8 et 9, nous proposons des analyses conjointes des épisodes émotionnels et des termes d'émotions.

Partie 1 : L'autonomie de l'apprenant en langues, le conseil en apprentissage de langues, et l'aspect affectif de l'entretien de conseil

Dans cette première partie, nous nous attacherons à décrire les fondements théoriques qui nous permettent d'envisager la situation pédagogique sur laquelle notre étude se concentre : la dimension affective des entretiens de conseil dans un dispositif d'apprentissage autodirigé. Pour cela, nous procéderons en quatre étapes. Nous débuterons par une définition de la notion d'autonomie dans le cadre de l'apprentissage de langues. Nous présenterons ensuite les rôles et compétences du conseiller en apprentissage de langues ainsi que le modèle du conseil adopté pour nos travaux. Nous nous intéresserons ensuite au conseil en tant qu'interaction professionnelle à visée formative, nous en décrirons ainsi le cadre social avant d'aborder la relation entre apprenant et conseiller. Pour finir, nous exposerons notre conception du fonctionnement émotionnel et nous appliquerons celui-ci aux contextes de l'apprentissage autodirigé et de l'entretien de conseil.

Chapitre 1 : L'autonomie dans l'apprentissage de langues

L'émergence de l'autonomie comme capacité à penser et à agir par soi-même est décrite par Lahire (2005 : 322) comme positive :

De façon générale, la notion d'« autonomie » fait partie de ces catégories positives de perception du monde social (l'« autonomie » - synonyme ou distinct, selon les cas, de « liberté », d'« émancipation », d'« indépendance » ou de « souveraineté » - est mieux perçue que la « dépendance ») qui connaissent un certain succès discursif et qui ont été très largement diffusées socialement.

Ainsi, on parle de l'autonomie « des handicapés, des personnes âgées, des jeunes en difficulté d'insertion sociale et économique, des illettrés, des adultes en formation, des RMistes, des usagers des bibliothèques, des partenaires dans le couple, des salariés dans l'entreprise, des citoyens ou encore des enfants » (Lahire, 2005 : 322). Benson et Cooker (2013 : 184) décrivent l'autonomie comme étant essentiellement « une construction philosophique libéro-humaniste ». Benson (2013 : 80) résume ainsi la vision des philosophes libéraux défendant l'autonomie :

Modern liberal philosophers argue that a ‘good’ life implies some degree of personal autonomy, which entails the absence of oppressive social constraints, the development of mental, emotional and social capacities, and access to the material and social resources that individual need in order to ‘author’ their lives (Raz 1986 ; Young 1986).

Cette vision individualisée de l’autonomie n’est pas sans critiques, notamment concernant la relation de la personne autonome à son environnement social. La notion d’interdépendance (Menezes 2013) vient par exemple tempérer la dimension individuelle de l’autonomie. Pour aborder l’autonomie dans l’apprentissage de langues, nous commencerons par présenter le concept d’agentivité, essentiel à l’autonomie, puis nous décrirons plus précisément l’aspect social de l’autonomie. Enfin, nous proposerons notre conception de l’autonomie dans le cadre de l’apprentissage des langues et donc définirons l’apprentissage auto-dirigé.

1.1 Autonomie et agentivité

Pour Duff (2012 : 413), l’agentivité dans le domaine de l’apprentissage des langues doit son émergence à la lutte contre l’idée d’apprenant-réceptacle :

Agency [...] has become an important theoretical construct in SLA⁶ as well, often in combination with identity, reflecting the view that learners are not simply passive or complicit participants in language learning and use, but can also make informed choices, exert influence, resist (e.g., remain silent, quit courses), or comply, although their social circumstances may constrain their choices.

Ainsi, l’apprenant n’est pas passif mais il est acteur, agent, de son apprentissage. Menezes (2013 : 65) définit un agent de la manière suivante : « un agent est une personne qui agit et dont les actions peuvent être motivées ou contraintes par d’autres éléments du système et par d’autres systèmes. Une personne peut être un agent autonome et ainsi prendre le contrôle de son propre système d’acquisition, ou suivre les instructions d’un enseignant ». Pour Ahearn (2001 : 112) la qualité d’un agent (l’agentivité) peut être décrite comme la « capacité à agir soumise à une médiation socio-culturelle ». Duff (2012 : 417) définit l’agentivité comme « la capacité d’une personne à opérer des choix, à prendre le contrôle, à s’auto-réguler, et par ces moyens à poursuivre ses buts en tant qu’individu, cela menant potentiellement à des transformations personnelles ou sociales ». Pour Giddens (1984 : 9), l’agentivité « concerne les événements

⁶ *Second language acquisition.*

desquels l'agent est responsable, au sens où cet individu aurait pu, à tout moment dans une chaîne d'action donnée, agir différemment ». Sur la nature de l'agentivité, Paiva (2011 : 63) précise qu'il ne s'agit « pas d'un état, mais d'un processus non linéaire passant par des phases d'instabilité, de variabilité, et d'adaptabilité ».

Cependant, l'agentivité ne doit pas seulement être envisagée dans le cas des comportements favorables à l'apprentissage car elle peut être à l'origine de comportements qui lui font barrage. Pour Duff (2012 : 417), l'agentivité peut « permettre aux personnes de résister activement à certains comportements, à certaines pratiques, ou positionnements, menant parfois à des rapports ou des comportements oppositionnels d'où peuvent découler de nouvelles identités d'étudiant rebelle ou encore timide ». En s'intéressant au problème émergent de la « non-participation » à la classe de langue, Norton (2001) approche cette dimension de l'agentivité. Par une absence physique ou par un comportement distant et désengagé, les étudiants refusent de participer, et sont pour Duff (2012 : 160) « dans l'exercice de leur agentivité ». A l'inverse, l'agentivité des apprenants peut s'exercer à la faveur de leur apprentissage. Menezes (2011) aborde ainsi l'apprentissage en dehors de la classe grâce au concept de « potentialités » (*affordances*). Ce concept, utilisé en écologie est introduit par Gibson (1986 : 127), qui définit les potentialités comme « ce que l'environnement *offre* à l'animal, ce qu'il lui *assure* ou lui *fournit*, que ce soit en bien ou en mal »⁷. Elles constituent ainsi à la fois les possibilités mais également les limites d'action de l'agentivité.

Dans le contexte de l'apprentissage, Menezes (2013 : 65-66) illustre une situation où les potentialités limitées de l'environnement impactent l'autonomie de l'apprenant :

Learners' agency interacts with the environment and as such it may be influenced by affordances and constraints. Think for instance of learners who live in the Amazon forest without electricity: their affordances will be different from our own and no matter how much they act upon their process, their "socioculturally mediated capacity to act" will be restricted by their environment. Likewise, one can be extremely autonomous, but environmental constraints or a given context can limit one's acts or agency.

Le lien, ici établi par Menezes, entre l'autonomie et les contraintes liées à l'environnement nous semble constituer une dimension importante de l'autonomie, dimension cette fois indépendante de l'agentivité et qui peut avoir un impact fort sur celle-ci. On retrouve ces préoccupations

⁷ Italiques présents dans le texte original.

environnementales dans les trois conditions à l'autonomie posées par Moscovici et Plon (1968) : l'autonomie suppose l'accès possible à un certain nombre de possibilités, ces possibilités étant également jugées par leur importance relative, et enfin, la possibilité d'évaluer soi-même les compétences dont on dispose.

Nous considérons ainsi l'agentivité comme la **possibilité pour un individu de définir sa propre trajectoire d'action dans le cadre des potentialités positives ou négatives faisant partie de son environnement.**

Dans la section suivante, nous définirons l'aspect social de l'autonomie en répondant à certaines critiques associant l'autonomie à une vision individualiste. Pour cela, nous intégrerons à notre définition de l'autonomie une dimension sociale, notamment par un recours à la notion d'interdépendance.

1.2 Emergence d'un aspect social de l'autonomie

Benson (2013 : 80) regroupe des critiques récurrentes de la vision libérale souvent liée à l'autonomie :

1. Autonomy assumes an innate individual self and fails to recognize that the self only exists as a producer of socialization.
2. Autonomy overvalues individual rights and undervalues community, interdependence and care.
3. Autonomy idealizes rational self-control and fails to value emotional attachments and unconditional commitments.

Ces arguments témoignent d'une vision individualisée et tournée vers le soi que Christman (2004 : 143) nomme le « prétendu hyper-individualisme » (*alleged hyper-individualism*). Pour Benson (2013 : 81), la réponse à ces critiques consiste à démontrer que « l'autonomie présuppose l'interdépendance ». Il décrit ainsi un contrat mutuel essentiel entre les participants d'un même système :

Personal autonomy is not, as it is often misconstrued to be, a matter of the unfettered freedom of the individual. Instead, it is constituted within a kind of mutual contract, in which each individual agrees to provide the social goods that support the autonomy of others. (Benson, 2012 : 32)

La mise en place d'une situation où l'autonomie personnelle peut s'exprimer requiert donc l'existence d'une entente entre les membres d'un dispositif qu'ils partagent. En d'autres termes, l'autonomie ne se réalise pas sans l'accord d'autrui. Il est ainsi difficile d'envisager

l'autonomie comme une capacité uniquement individuelle, et le rôle de l'autre dans sa capacité à l'autonomie devient alors une question pertinente. Bailly et Carette (2006 : 82) soulignent ce problème en abordant la question de l'apprentissage autodirigé imposé :

We think that SDL [self-directed learning] should not be imposed on all learners, and that an ideal training programme enables students to choose the kind of training they like best. But the mere concept of choice implies having information: thus, we believe that, in order to be able to decide how they wish to learn, learners have at least to try and experiment with SDL.

Dans l'optique d'un choix éclairé, que celui-ci soit en faveur ou non d'un apprentissage en autonomie, il est donc paradoxalement envisageable de passer par une phase où l'apprentissage auto-dirigé est imposé. D'autres critiques de l'autonomie sont évoquées par Barclay (2000), qui reprend notamment deux raisons avancées par les « féministes et les communautaristes » (*feminists and communitarians*) pour lesquelles le soi devrait être considéré comme social. On retrouve dans les propos de Barclay (*ibid.*) des critiques de l'autonomie semblables à celles que Benson (2013) décrit :

- le soi socialement déterminé : dans l'optique d'un soi déterminé par les communautés auxquelles une personne appartient, c'est-à-dire par l'influence omniprésente des parents, des pairs, et d'une culture, le concept d'autonomie est en tension avec l'environnement social. Les questions posées sont alors : l'autonomie est-elle possible si c'est l'environnement social qui définit le soi ?
- le soi motivationnellement social : les défenseurs de cette conception soutiennent qu'un soi social est un choix plus moral. Barclay (2000 : 59) décrit ainsi la critique qui est sous-tendue : « le concept d'autonomie individuelle présuppose que le soi est déconnecté de tout attachement pour les autres, qu'il évite l'intimité, et qu'il est essentiellement un amplificateur d'égoïsme ou d'intérêt personnel ». La question posée est : l'autonomie doit-elle être valorisée et promue ?

Barclay (*ibid.*) répond à ces arguments en se focalisant sur la place de l'autonomie. Concernant le déterminisme social, elle estime que dans une version modérée, celui-ci est compatible avec l'autonomie :

The difference between an autonomous person and a person who fails to be autonomous is not the difference between a person who mysteriously escapes the forces of socialization and one who does not. Both the autonomous and the nonautonomous are conditioned by the forces of society. The difference is that the autonomous person is not a passive receptacle of these forces but reflectively engages with them to participate in shaping a life for herself. (Barclay, 2000 : 55)

Le déterminisme social constituerait ainsi une influence qu'une personne autonome comme une personne moins autonome subiraient toutes les deux, un comportement autonome consistant à bâtir une réponse pertinente pour le soi.

Concernant l'inégalité sociale d'accès à l'autonomie, Barclay (2000 : 56) considère qu'un « engagement à protéger l'autonomie individuelle dans la vie sociale et politique nécessite un examen minutieux des forces sociales qui affectent le développement de l'autonomie et une préparation à les modifier ». Dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, l'intervention du conseiller en langue, dont nous évoquerons la fonction plus tard dans cette partie, relève de la volonté de conscientiser et de développer l'autonomie. Il s'agit donc d'une intervention visant à s'assurer que chaque apprenant jouisse d'une autonomie suffisante à l'exercice d'un apprentissage autonome.

Barclay (2000 : 57) souligne d'ailleurs le rôle de tout premier rang joué par l'environnement social dans l'accès à l'autonomie :

As well as dependency, the importance of *interdependency* should not be overlooked [...] our ongoing success as an autonomous agent is affected by our ability to share our ideas, our aspirations, and our beliefs in conversation with others. It is unlikely that any vision or aspiration is sustained in isolation from others.⁸

Barclay décrit ici un aspect social très important de l'autonomie non seulement dans son développement mais également dans son maintien à travers le temps. Elle décrit ainsi l'autonomie comme « une dette que nous avons les uns envers les autres » (*ibid.*).

Dans l'optique du « soi motivationnellement social », la question de la pertinence de l'autonomie est posée, ceci en partant du principe que l'autonomie sous-entend une conception individualiste d'un soi recherchant son propre intérêt (cette recherche étant vue comme un trait positif). Or, l'autonomie ne sous-entend pas nécessairement la recherche d'un intérêt personnel, mais plutôt le questionnement de ses choix. Barclay (2000 : 60) illustre ce décalage :

⁸ Italiques présents dans le texte original.

The only reason for questioning the autonomy of someone deeply committed to social and altruistic ends would be if we believed that she had never questioned or thought about her attachment to those ends, that is, if she had somehow failed to exhibit procedural autonomy with respect to them.

Ainsi, deux situations très différentes (par exemple, qui servent ou non des intérêts personnels), peuvent résulter de comportements autonomes, réfutant ainsi le lien entre la défense de l'autonomie et celle d'intérêts personnels.

Dans cette étude, nous considérerons une personne autonome non pas comme « un individu qui agit, pense, et apprend en accord avec des caractéristiques internes spécifiées, indépendamment de la situation sociale, historique, culturelle, et politico-économique dans laquelle il évolue » mais comme un individu capable de faire preuve d'une « agentivité socialement orientée » comme le proposent Toohey et Norton (2001 : 58-59). Le concept d'interdépendance utilisé par Benson (2013), Menezes (2013), et Barclay (2000), nous semble à même d'englober deux aspects sociaux de l'autonomie telle que nous la concevons dans notre contexte :

- afin de pouvoir évoluer de manière autonome, les membres d'un dispositif doivent être en mesure de coopérer chacun dans leur fonction afin de s'assurer une autonomie mutuelle ;
- s'établir en tant qu'agent autonome et le rester signifie être en mesure de pouvoir partager ses idées, ses croyances, et ses réflexions en interaction avec autrui. L'autonomie n'existe donc que dans un contexte social et perd toute signification en isolation de celui-ci.

Si nous souscrivons à une combinaison entre agentivité et part sociale au sein du concept d'autonomie, la définition du rapport existant entre ces deux constructions nous semble essentielle. Dans la section suivante, nous nous intéresserons donc à préciser la nature de ce rapport.

1.3 Autonomie, agentivité, et dispositif d'apprentissage

Nous allons à présent définir la place de l'autonomie au sein du dispositif d'apprentissage. Pour cela, nous utiliserons la notion de « démarche de l'autonomie », terme proposé par Holec (1990), que nous développerons. Dans un second temps, nous préciserons la nature du rapport entre l'agentivité et la part sociale de l'autonomie, nous recourrons pour cela à la théorie de la structuration proposée par Giddens (1984).

1.3.1 Dispositif d'apprentissage et démarche de l'autonomie

Pour décrire le lien entre l'autonomie et dispositifs d'apprentissage, nous reprenons le terme de « démarche » utilisé par Holec (1990). Nous interprétons ce terme au sens de « manière d'avancer dans un raisonnement, manière de penser⁹ ». L'utilisation de ce terme répond selon nous à un besoin de préciser la place du concept d'autonomie dans les dispositifs d'apprentissage. Pour définir ce que nous entendons par « démarche de l'autonomie », nous partons de plusieurs constats établis quant à l'ingénierie des dispositifs. Holec (1997 : 3) souligne que l'autonomie nécessite une rupture :

Inscrire l'enseignement/apprentissage de langue dans la perspective de l'apprentissage autodirigé implique l'adhésion de tous les participants directs et indirects de la situation à des démarches pédagogiques en rupture avec les représentations et les habitudes de la plupart d'entre eux.

La description faite par Holec des changements nécessaires pour aller vers des dispositifs d'apprentissage en autonomie s'approche des « changements considérables » que Rogers (1967 : 717) décrit dans son « plan pour un changement autodirectif » :

In the world which is already upon us, the goal of education must be to develop individuals who are open to change, who are flexible and adaptive, who have *learned how to learn*, and are thus able to learn continuously [...] The goal of education must be to develop a society in which people can live more comfortably with *change* than with *rigidity*. In the coming world the capacity to face the new appropriately is more important than the ability to know and repeat the old.

Rogers (1967 : 717) parle de l'autonomie non pas comme une nouvelle technique, mais comme un nouvel objectif, un « changement d'orientation fondamentale dans l'éducation ». L'introduction de l'autonomie requiert ainsi une modification des fondations des dispositifs d'apprentissage, la réponse à la question « pourquoi apprend-t-on ? » étant en jeu.

On retrouve chez Freire (1970 : 53) un questionnement semblable dans la critique d'une éducation « bancaire » où les statuts de l'apprenant sont les suivants :

⁹ Définition du Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi).

- l'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qui sont éduqués ;
- l'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas ;
- l'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux qui sont pensés ;
- l'éducateur est celui qui prononce la parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement ;
- l'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés ;
- l'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix ; les élèves, ceux qui obéissent aux prescriptions ;
- l'éducateur est celui qui agit ; les élèves ceux qui ont l'illusion d'agir à travers l'action de l'éducateur ;
- l'éducateur choisit le contenu du programme ; les élèves, jamais consultés sur ce choix, s'en accommodent ;
- l'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves ; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur ;
- l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets.

A cette vision de l'apprenant comme un réceptacle de connaissances, Freire oppose une éducation dont les objectifs sont la conscientisation et l'émancipation des personnes. Pour cela, l'outil proposé par Freire (1970 : 77) est le dialogue :

Seul le dialogue, qui implique une pensée critique, est capable [...] de créer. C'est lui qui établit la communication et, avec elle, la véritable éducation. Celle qui, dépassant la contradiction éducateur/élève, se présente comme un lieu de cognition dans lequel les sujets exercent leur acte cognitif sur l'objet connaissable qui leur sert d'intermédiaire.

De ces processus découlent une meilleure perception de sa situation, et la possibilité d'entreprendre une action en tant que sujet et non objet du monde. Dans ce cadre, l'éducation est donc envisagée en tant que processus mis au service de l'apprenant afin qu'il développe une pensée critique et dépasse ainsi le transfert de savoirs prédéfinis d'un enseignant à un apprenant.

Les différents arguments de Little (1991 : 8) en faveur de l'autonomisation de l'apprenant illustrent également à quel point l'autonomie est envisagée au-delà de l'apprentissage en lui-même :

- « comme l'apprenant fixe lui-même son agenda, son apprentissage est donc plus focalisé et déterminé, et son efficacité est améliorée à court et long termes » ;
- « comme la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, les barrières existantes dans les structures éducatives traditionnelles entre l'apprentissage et les autres dimensions de la vie n'apparaissent pas » ;
- « sans barrières entre l'apprentissage et la vie, les apprenants ont moins de difficulté à transférer leur capacité à un comportement autonome vers tous les autres domaines de la vie. Ils deviennent donc des membres plus utiles à la société et des participants plus efficaces au processus démocratique ».

L'autonomie est ici encouragée non seulement en tant que moyen de réalisation de l'apprentissage, mais également en tant qu'objectif plus large dans l'éducation et l'organisation sociale.

Barbot et Gremmo (2012 : 19) soulignent que « l'autonomie n'est plus envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage », elles identifient ainsi l'autonomie en tant que « fin et moyen » (*ibid.*). Cet ensemble composé à la fois d'une autonomie-méthodologie et d'une philosophie de l'autonomie nous semble « relever de la démarche de l'autonomie », comme l'aurait peut-être formulé Holec. Les conséquences principales de cette définition sont, premièrement, qu'il n'est pas envisageable d'introduire l'autonomie à un système lui ayant préexisté sans un changement fondamental, et deuxièmement, que la formation ne peut pas être envisagée sans tenir compte des besoins des apprenants, qui découlent de leur participation à d'autres groupes sociaux, d'autres communautés de pratiques, et plus généralement de leur existence en dehors du dispositif d'apprentissage.

1.3.2 Structure et agentivité : une dualité constitutive

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le rapport entre agentivité et part sociale du soi nécessite d'être défini. Afin d'atteindre cet objectif, nous construisons notre conception sur la théorie de la structuration proposée par Giddens (1984) en sociologie. Nous allons dans un premier temps introduire certaines notions centrales de cette théorie (structure, système social, structuration, réflexivité), puis nous décrivons le fonctionnement de ces notions dans le contexte de notre étude.

Pour Giddens (1984 : 25), la structure consiste en « des ensembles de règles et de ressources récursivement organisées » se situant « hors du temps et de l'espace » et « marquées par l'absence du sujet ». Le système social est, quant à lui, l'implication récursive de la structure dans « l'activité située d'agent humains, reproduite à travers le temps et l'espace » (*ibid.*). Le point central de la théorie de la structuration porte sur le rapport entre agentivité et structure :

The constitution of agents and structures are not two independently given sets of phenomena, a dualism, but represent a duality. According to the notion of the duality of structure, the structural properties of social systems are both medium and outcome of the practices they recursively organize. (Giddens, 1984 : 25)

Pour Giddens, l'application de ce principe au rapport entre agentivité et structure revient à intégrer ces deux entités dans une dualité plutôt qu'à les considérer comme des forces antagonistes. Ainsi, l'activité quotidienne des acteurs sociaux se construit sur les traits structurels de systèmes sociaux plus vastes et les reproduisent, et inversement, l'activité des agents insérés dans des systèmes sociaux mène à la redéfinition ou à la création de propriétés structurelles.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'apprenant peut en partie définir sa place dans le dispositif d'apprentissage en passant par ce que Giddens (1984) nomme la réflexivité et qui consiste pour un agent à reconnaître les forces sociales en présence et à modifier sa propre place au sein d'une structure sociale. Pour notre contexte, nous proposons l'exemple suivant : « on me suggère de soutenir un rythme élevé dans mon apprentissage pour progresser, et cependant, je choisis d'envisager mon apprentissage sur le long terme, et me déplace donc au centre de langues plus rarement ». Une routine telle que celle proposée dans cet exemple peut mener à l'émergence d'une communauté de visiteurs occasionnels dans un centre de langues, redéfinissant ainsi ce que peut signifier apprendre une langue dans ce centre. Dans une perspective inverse, certaines propriétés de la structure sont rigides, et ne peuvent être contournées par un exercice de son agentivité, nous proposons ici un autre exemple dans notre contexte : « le nombre d'heures de discussion autorisé avec un locuteur natif dans le dispositif d'apprentissage est limité, je dois donc répartir consciencieusement ces heures pour équilibrer ma formation ». Ici, l'apprenant modifie nécessairement son comportement pour disposer des ressources qui lui sont accessibles. A noter que dans cette perspective, Giddens (1984 : 25) souligne que la structure « ne doit pas être uniquement tenue pour contraignante, car elle est toujours à la fois contraignante et habilitante ». Dans l'exemple que nous donnons, l'apprenant est ainsi contraint de gérer un contingent d'heures limité avec un locuteur natif, mais le

dispositif au sein duquel il évolue reste le système social organisant la disponibilité de ces heures.

Après avoir présenté le lien entre structure et agentivité, évoquons à présent l'aspect psychologique de l'autonomie. Pour cela, nous avons recours au sentiment d'efficacité personnelle tel que proposé notamment par Bandura (1977).

1.4 Autonomie psychologique : le sentiment d'efficacité personnelle

Afin de préciser la dimension psychologique de l'autonomie, nous proposons l'utilisation du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*). Ce concept a été introduit par Bandura (1977) en réaction à une vision computationnelle de l'esprit. Bandura (1993 : 117) souligne qu'un « fonctionnement intellectuel efficace requiert bien plus que la compréhension simple de savoirs factuels et que des opérations de raisonnement sur des activités données ». Pour Bandura (1993 : 2), le sentiment d'efficacité personnelle (désormais SEP) est « la croyance que les personnes nourrissent concernant leurs capacités à organiser et à exécuter des plans d'action requis pour gérer des situations prospectives ». Lecompte (2004 : 62) décrit quatre sources d'informations principales constituant le sentiment d'efficacité personnelle :

- la maîtrise personnelle : « les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent » ;
- l'apprentissage social : « Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information » ;
- la persuasion par autrui : « Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités » ;
- l'état physiologique et émotionnel : « En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel [...] Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance ».

Ces quatre sources permettent à l'apprenant de se construire une perception de lui-même et de la pertinence de sa compétence dans un contexte donné. Bandura décrit la portée du sentiment d'efficacité personnelle de la manière suivante :

Not only can perceived self-efficacy have directive influence on choice of activities and settings, but, through expectations of eventual success, it can affect coping efforts once they are initiated. Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. (Bandura, 1977 : 194)

Ces remarques soulignent l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'action d'une personne. Dans le domaine de l'apprentissage de langues, le sentiment d'efficacité personnelle a fait l'objet de nombreuses études. Ehrman *et al.* (2003 : 321) identifient trois types de différences entre apprenants : des différences de style, des différences de stratégies, et des différences affectives. Ils (*ibid.*) classent le sentiment d'efficacité personnelle dans les variables affectives et soulignent que ce dernier « influence l'importance de l'effort que des personnes vont produire et la durée sur laquelle ils vont poursuivre leurs tâches, y compris leurs tâches d'apprentissage, face à des obstacles ou des échecs » (p.321). Dans le contexte de l'apprentissage en autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle permet d'envisager un ensemble de compétences nouvelles sur la base d'une remise en cause de la séparation stricte entre le fonctionnement cognitif et le fonctionnement affectif :

Toutes nos opérations cognitives relèvent d'un ensemble fonctionnel extraordinairement complexe [...]. Le concept de "raison pure" est difficilement soutenable en ce qu'il isole le jeu continu et réciproque de la relation entre pensée, ressenti émotionnel et comportement » (Trocmé-Fabre, 1999, p. 76). Or, si ces deux « grandes dimensions de l'esprit » ne sont pas séparables, si rationalité et affectivité sont, comme le suggère Trocmé-Fabre (1999), « les deux versants d'une même réalité » (p. 76), il n'est pas question de renoncer pour autant à leur distinction conceptuelle. Le défi qui nous interpelle est de déceler leur articulation, de comprendre leur collaboration (Syssau, 2006, p. 45), tout en soulignant l'impossibilité d'étudier l'une indépendamment de l'autre. (Brewer, 2013 : 194)

Dans la section suivante, nous présentons l'évolution des définitions technique et psychologique de l'autonomie vers une définition composite, puis nous présentons notre définition de l'autonomie.

1.5 Définitions de l'autonomie en apprentissage de langues et de l'apprentissage autodirigé

Dans un contexte d'apprentissage de langues, trois utilisations du terme « autonomie » existent selon Holec (1990 : 76-77) :

- L'autonomie au sens « d'indépendance » : l'apprenant ne réalise pas de choix concernant les matériels où la méthode d'apprentissage, il est simplement maître du moment et du lieu où il utilise des matériaux préconstruits, hors de la présence d'un enseignant ;
- L'autonomie au sens « d'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » : l'apprenant n'est plus considéré comme un consommateur mais également comme un producteur car il concourt, seul, en collaboration avec des pairs, ou avec un enseignant, à la construction de son apprentissage par la prise de décisions et la co-production de matériels. Cette vision de l'autonomie se rapproche de ce que Benson (1997) nomme les « versions techniques de l'autonomie » (*'technical' version of autonomy*) ;
- L'autonomie au sens de « capacité à apprendre » : seule acception à ne pas qualifier l'apprentissage mais une capacité de l'apprenant, le terme désigne ici l'apprenant qui « sait apprendre ».

Holec envisage l'autonomie dans le cadre de la troisième acception décrite ci-dessus, posant les bases de sa définition de l'autonomie au cours de ses travaux pour le Conseil de l'Europe dans les termes suivants (1979 : 3) : « l'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Dans le contexte de l'apprentissage des langues, Holec (1979 : 4) décrit l'apprenant autonome comme capable de déterminer ses objectifs, de définir ses contenus et sa progression, de sélectionner les méthodes et techniques à mettre en œuvre, de contrôler le déroulement de l'acquisition¹⁰ proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), et d'évaluer l'acquisition réalisée. Si nous sommes en accord avec cette définition de ce que nous nommons « l'autonomie en fonctionnement », nous souscrivons également au constat de Benson (2006) :

¹⁰ Nous comprenons ici « apprentissage » plutôt « qu'acquisition » suivant la différenciation effectuée plus tard par Holec (1990) et présentée au début de cette section.

Although Holec frequently discussed the qualities of autonomous learners, his description of what ‘taking charge of one’s own learning’ involves, which emphasized planning, the selection of materials, monitoring learning progress and self-assessment, arguably focused on the mechanics of day-to-day learning management (Holec 1981: 4) [...] Holec (1981) described the exercise of autonomy, rather than autonomy itself. In other words, although his definition explained WHAT autonomous learners are able to do, it did not explain HOW they are able to do it.¹¹

Cette différence entre le « quoi » (*what*) et le « comment » (*how*) tient selon Benson (*ibid.*) à l’intégration de facteurs psychologiques qui sous-tendent l’autonomie. Les travaux de Little (1991, 2000) illustrent bien cet autre pendant de la recherche sur l’autonomie. La différence conceptuelle entre ces deux auteurs peut s’exprimer ainsi : dans ce que Holec nomme la « prise en charge par l’apprenant de son propre apprentissage », il focalise sa définition sur l’aspect technique de l’apprentissage et les capacités liées à celui-ci, Little met quant à lui l’accent sur la « prise en charge » au sens psychologique, c’est-à-dire la capacité à mettre ses savoirs en fonctionnement dans une situation d’apprentissage autodirigé. Dans leur description des conditions nécessaires à l’autonomie évoquée plus tôt, Moscovici et Plon (1968 : 469) parlent d’une « zone » d’accessibilité pour l’individu « à l’intérieur de laquelle il est – où il a le sentiment d’être – libre ». L’existence d’un état des choses et l’état psychologique lié à la perception de cet état nous semblent former deux aspects pertinents de l’autonomie : l’apprenant dispose ou non des connaissances liées à un apprentissage autodirigé, et il a ou n’a pas la capacité de se dire « je suis capable d’apprendre en autodirection de manière satisfaisante ».

En 2000, Little propose une définition combinant l’aspect psychologique de sa conception à l’aspect technique de celle de Holec :

Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action (see Little 1991: 4); autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes (see Holec, 1981 : 3). (Little, 2000 : 69)

Nous qualifions cette définition de « composite » car elle allie des critères de différentes natures et nous paraît ainsi aborder l’autonomie de l’apprenant en langue de manière plus

¹¹ Majuscules présentes dans la version originale.

globale. Elle s'intègre avec cohérence à ce que Menezes (2013 : 66) nomme le « contrôle de son propre apprentissage » dans sa définition de l'autonomie :

I see autonomy as a complex ecological system, subject to internal and external constraints, which manifests itself in different degrees of interdependence, control of one's own learning process, and agency. It involves affordances, capacities, abilities, attitudes, willingness, decision making, choices, planning, and assessment either as a language learner or as a communicator.

L'agentivité et l'interdépendance constituent ainsi les deux parties de l'autonomie qui, appliquée à l'apprentissage des langues, signifie un contrôle de l'apprenant sur son processus d'apprentissage. Ce contrôle passe d'une part par des connaissances techniques précises, et d'autre part, par des capacités psychologiques lui permettant de mettre en œuvre ses connaissances et de maintenir son activité d'apprentissage.

Nous résumons notre conception de l'autonomie dans le schéma ci-dessous :

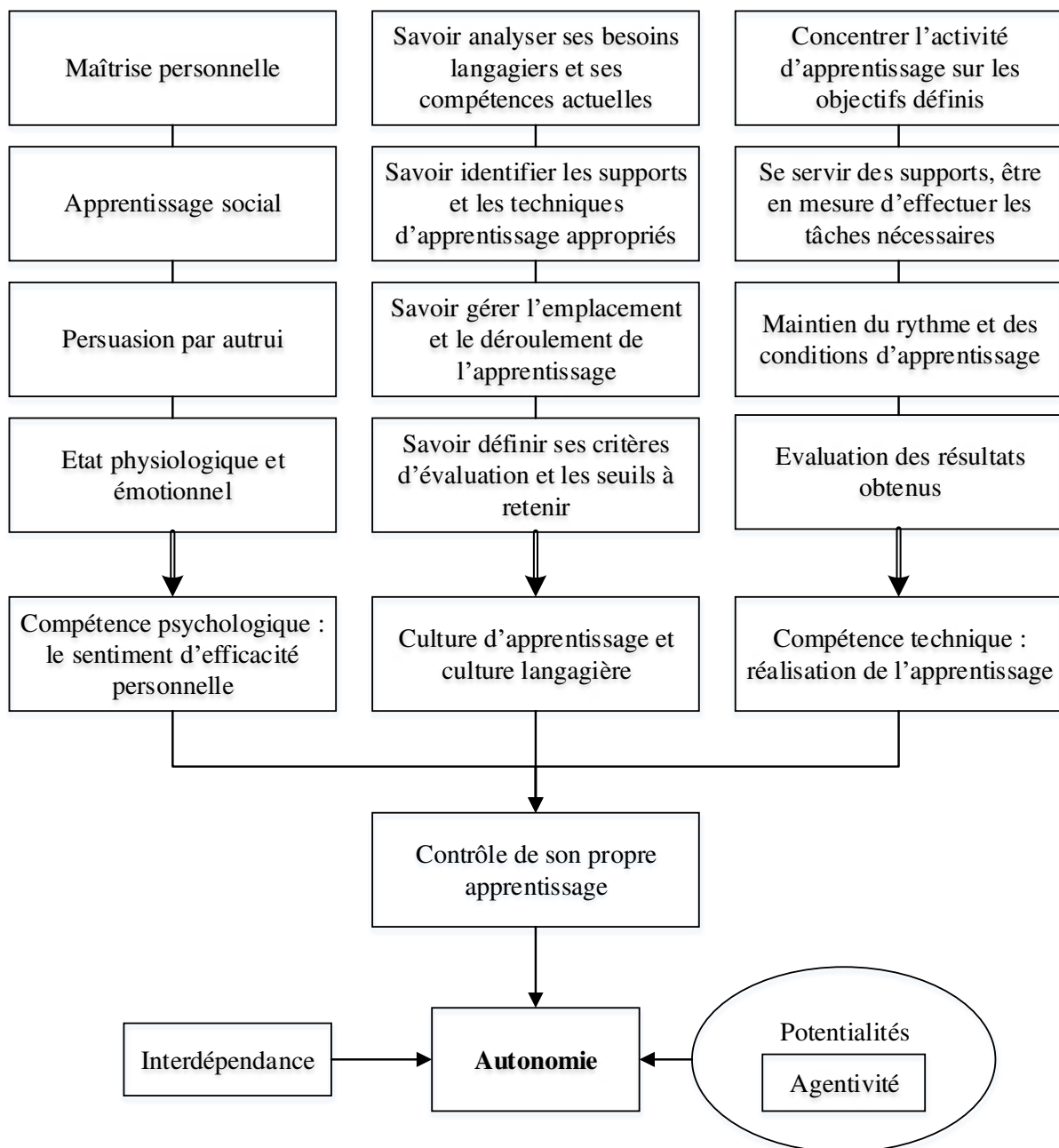


Figure 1 : Construction de l'autonomie adoptée dans notre étude

Ce schéma présente l'autonomie comme la combinaison entre l'agentivité (qui s'inscrit dans un contexte socio-culturel, et qui est limitée par le nombre des potentialités), l'interdépendance (qui peut être soit un facteur de limitation, soit un facteur d'élargissement de l'autonomie selon l'efficacité du dispositif et de ses autres membres), et le contrôle de l'apprentissage. Ce dernier se décompose en trois compétences : la compétence psychologique à travers le sentiment d'efficacité personnelle, les connaissances conceptuelles liées au « savoir apprendre », et la compétence technique liée aux actes d'apprentissage. La compétence psychologique de l'apprenant se construit à partir de son niveau de maîtrise (sa compétence

réelle), de l'apprentissage social (apprentissage par imitation), de la persuasion par autrui (image de sa compétence renvoyée par autrui), et de l'état psychologique et émotionnel (sentiment et états provoqués à l'idée d'utiliser la langue). Sur le plan des connaissances, l'apprenant doit être en mesure d'analyser ses besoins langagiers et ses compétences (afin de définir des objectifs adaptés), d'identifier des supports et des techniques d'apprentissage adéquates (par exemple, des ressources d'apprentissage adaptées à l'aptitude travaillées), de gérer le déroulement de l'apprentissage (évaluer si les objectifs, les ressources, les techniques d'apprentissage sont encore pertinentes, et les modifier au besoin), et enfin, de définir ses propres critères et seuils d'évaluation (adaptés à l'utilisation qui sera faite de la langue cible). Sur le plan technique, l'apprenant réalise ensuite ses activités d'apprentissage : il concentre son activité d'apprentissage sur les objectifs définis, il est en mesure d'utiliser les supports choisis et d'effectuer les tâches que ceux-ci sous-tendent, il est en mesure de maintenir des conditions et un rythme d'apprentissage adaptés, et enfin, il est en mesure d'évaluer les résultats de son activité d'apprentissage. L'ensemble complexe de ces compétences et du contexte dans lequel elles s'inscrivent définissent l'autonomie de l'apprenant en langue. Cette autonomie évoluant au fur et à mesure des modifications dans l'environnement ou dans les capacités de l'apprenant, il s'agit donc d'un processus.

En conséquence de cette conception de l'autonomie, nous définissons l'apprentissage autodirigé¹² de langues comme un apprentissage dans lequel l'apprenant décide des objectifs, des ressources, des méthodes, de l'organisation à adopter et évalue son propre apprentissage. L'apprentissage en autodirection nécessite pour cela une culture d'apprentissage et des capacités psychologiques permettant de maintenir un effort sur le long terme, y compris en faisant face à des difficultés, des échecs. Enfin, l'environnement doit offrir un nombre de potentialités suffisant à la fois sur le plan technique et sur le plan social afin que l'autonomie d'apprentissage puisse se réaliser de manière concrète.

Après avoir précisé notre conception de l'autonomie et de l'apprentissage autodirigé, nous allons à présent analyser l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'autonomie dans la mesure où elles modifient profondément le rapport aux ressources d'apprentissage.

¹² Nous utilisons également le terme « apprentissage en autodirection » pour désigner l'apprentissage autodirigé.

1.6 Apprentissage autonome, technologies de l'information et de la communication, et littératie informationnelle

Comme le souligne Benson (2013 : 840), « l'apprentissage des langues en autonomie est aujourd'hui très différent de ce qu'il était dans les années soixante-dix ». Ce changement depuis les premiers travaux sur l'apprentissage en autonomie est survenu selon lui par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC). Celles-ci modifient essentiellement le rapport aux ressources d'apprentissage :

Modes of autonomous language learning are highly sensitive to the availability of resources (people, texts, media) and, in this respect, the rise of digital literacies has had two major consequences. First, there has been the massive expansion of access to resources through the Internet [...] Second, this is reflected in what we might call the locus of control in autonomous language learning. (Benson, 2013 : 840)

L'amélioration de l'accès à des ressources disponibles constitue un renforcement direct de l'autonomie de l'apprenant puisqu'il jouit de plus de potentialités au sens de Gibson (1986). Ce schéma de Reinders et White (2016 : 151) illustre les deux arguments de Benson (2013) :

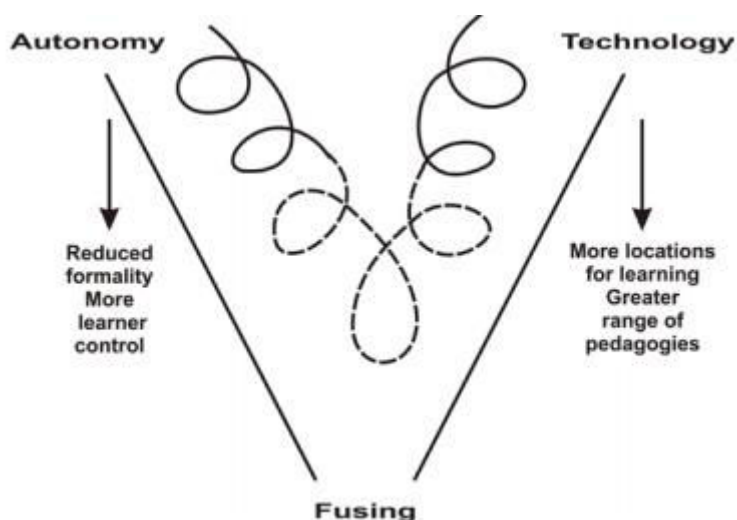


Figure 2 : L'accès aux ressources et l'augmentation du contrôle par l'apprenant grâce aux TICs (Reinders et White, 2016 : 151)

Concernant ce que Benson (2013) nomme le « locus de contrôle¹³ » de l'apprenant, ce dernier est renforcé à travers l'amélioration des conditions de son exercice : auparavant « institutionnalisé et initié par autrui » (*institutionalized and other-initiated*), l'accès aux

¹³ Le locus de contrôle comprend les appréciations et les croyances de l'apprenant sur ce qui détermine sa réussite dans une activité particulière.

ressources peut désormais être « initié par l'apprenant et conduit sans intervention extérieure » (*self-initiated and carried out without [...] intervention*). L'apprenant accède donc seul aux ressources, et peut les sélectionner, les évaluer, et les écarter s'il le souhaite. Pour ces deux raisons, l'émergence des TIC peut être considérée comme favorisant l'autonomie.

Néanmoins, la disponibilité instantanée d'un nombre important de ressources pose des problèmes d'un type nouveau que Meinardi (2014 : 204) décrit ainsi : « chacun de nous est confronté chaque jour à une affluence grandissante de nouvelles informations et risque de se faire écraser par cette masse confuse ». Atlan (2000 : 109) établit un constat qui nous semble fondamental dans la manière d'aborder les TIC :

La simple introduction de nouvelles technologies éducatives ou la création de nouveaux environnements pédagogiques ne conduisent pas forcément à un meilleur apprentissage. L'efficacité d'un support ou d'une méthode dépend du genre d'information à diffuser et, surtout, de la façon individuelle de percevoir et traiter cette information.

Le dernier point soulevé par Atlan nous semble d'une importance centrale dans la relation aux TIC : les apprenants soumis à des flux d'informations considérables sont diversement capables d'y faire face. Ceci fonde l'émergence d'une compétence que Meinardi (2014 : 204) définit ainsi :

Les compétences nécessaires pour trouver des informations, les évaluer et en faire le meilleur usage sont appelées littératie informationnelle. Ce terme est fondé sur la conviction que l'aptitude à rechercher, à interpréter et à utiliser l'information est aussi importante dans le monde d'aujourd'hui que l'était l'aptitude à lire et écrire à l'ère industrielle.

Cette compétence, initialement introduite par Gilster (1997) et nommée *digital literacy* est appelée « littératie numérique » par Gerbault (2012 : 114-115). Pour elle, l'accès à une littératie numérique de nos jours est aussi important que l'accès à l'écrit tel que pensé par Freire à son époque, et elle effectue ainsi le rapprochement :

Au sens le plus large, la littératie est un outil dynamique qui permet d'apprendre et de se développer tout au long de la vie. On se rappellera à ce propos Paulo Freire et sa *Pédagogie des Opprimés* (1968) : apprendre à lire et à écrire, c'est une forme de prise de pouvoir – la littératie est une mise en capacité (*empowerment*), une autonomisation intellectuelle.¹⁴

Dans le cadre de notre recherche, cette forme de littératie prend une importance de premier plan puisque les apprentissages se déroulent au sein d'une plateforme informatisée qui centralise les ressources du centre de langues. Les apprenants, confrontés à cette abondance et cette immédiateté des ressources en langue cible, peuvent se trouver en difficulté dans l'évaluation et la sélection de celles-ci. Il est ainsi important que le dispositif prévoie un accompagnement afin que les apprenants soient en mesure de savoir comment questionner la base de données à laquelle ils ont accès. Dans le contexte de cette étude, la littératie informationnelle peut être décrite comme une nouvelle capacité technique dans la mise en œuvre des apprentissages, elle participe alors tout autant à l'autonomie de l'apprenant que ses autres compétences.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons abordé l'autonomie dans le cadre de l'apprentissage des langues en décrivant quatre dimensions qui nous semblent particulièrement pertinentes dans ce contexte. Tout d'abord, nous avons évoqué l'agentivité (capacité personnelle d'action) que nous avons inscrite dans la limite des potentialités offertes par l'environnement. Nous avons ensuite évoqué l'aspect social de l'autonomie en recourant au concept d'interdépendance, mettant ainsi en perspective les besoins complémentaires des agents au sein de tout système partagé. Nous avons ainsi pu appliquer le concept d'autonomie au dispositif d'apprentissage, décrivant de quelle manière l'agent autonome pouvait contribuer à définir le dispositif d'apprentissage, mais devait en accepter certaines règles de fonctionnement. Nous avons ensuite ajouté à cette définition de l'autonomie un pendant psychologique, le sentiment d'auto-efficacité, qui nous a permis d'inclure deux « écoles de l'autonomie » (l'école psychologique et l'école technique) à notre conception. Après avoir présenté notre conception de l'autonomie, nous avons ensuite décrit de quelle manière les technologies de l'information pouvaient constituer un soutien fort à l'autonomie (grâce à un nombre de potentialités augmenté) mais également un risque pour l'apprenant (en raison de nouvelles compétences requises telles que la littératie numérique).

¹⁴ Italiques présents dans le texte original.

Suite à ce chapitre sur l'autonomie, nous allons à présent nous intéresser à la fonction du conseiller en apprentissage de langues, dont l'une des tâches consiste justement à faciliter l'accès de l'apprenant à la littératie numérique.

Chapitre 2 : Le conseiller en apprentissage de langue : un soutien à l'autonomie

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur le conseiller en apprentissage de langues. Nous décrirons dans un premier temps l'émergence de ce soutien à l'autonomie et les différents rôles qui s'y associent puis nous évoquerons le rapport de place entre conseiller et apprenant au cours des entretiens de conseil. Nous reprendrons les différentes recherches ayant pour objectif l'établissement d'un référentiel de compétences du conseiller en apprentissage de langues. Enfin, nous présenterons le modèle « dialogue, outils et contexte » du conseil proposé par Mynard (2012) et adopté pour cette étude.

2.1 Les rôles du conseiller en apprentissage de langues

Le verbe « conseiller » se stabilise au cours des années soixante-dix (Cembalo & Holec, 1973) dans la recherche francophone après une concurrence avec d'autres termes tels que « orienter » ou « aider ». Les travaux de recherche effectués au CRAPEL et publiés dans les *Mélanges*¹⁵ ont un rôle déterminant dans la stabilisation du terme « conseiller ». Dans la recherche anglophone, certains auteurs soulignent encore la variabilité des appellations utilisées pour désigner la personne qui conseille. Mynard (2011 : 1) cite par exemple les appellations suivantes : *counsellors, helpers, facilitators, mentors, consultants*. Les termes *advising* et *counselling* apparaissent comme les plus fréquemment utilisés dans les recherches actuelles.

Le conseil s'inscrit dans des dispositifs où un apprentissage de langues en autonomie totale ou partielle est proposé. Pour Gremmo (1995 : 45), le conseiller effectue trois tâches auprès de l'apprenant :

¹⁵ Les *Mélanges* sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique217> [dernière visite : 23/08/2016].

- apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage ;
- apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même essayer documents et activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme) ;
- un soutien psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés.

Selon Carson et Mynard (2012 : 5), conseiller « implique le processus et la pratique d'aider les apprenants à orienter leur propre chemin de manière à devenir des apprenants de langue plus efficaces et plus autonomes ». Gremmo (2009b : 175) décrit le conseil comme un service « permanent ou semi-permanent » mis à disposition des apprenants, et qui constitue une « situation de remédiation » puisque, comme le précise Ciekanski (2011 : 13), il s'établit « en réaction aux demandes de l'apprenant ». Ces demandes peuvent concerner les deux objectifs principaux d'une formation en langues en autonomie : l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de l'autonomie (ou autonomisation). Les rencontres apprenant-conseiller, nommées entretiens de conseil, se déroulent donc en parallèle à la formation de l'apprenant. Reinders (2008 : 2) propose le schéma suivant pour illustrer le déroulement du conseil en rapport avec l'apprentissage :

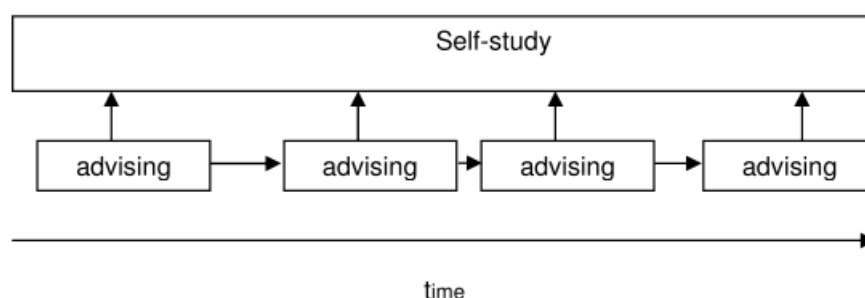


Figure 3 : Déroulement d'une formation en autodirection avec conseil (Reinders, 2008 : 2)

Ce schéma montre que l'apprenant se forme ainsi en autonomie et, à intervalles plus ou moins long et plus ou moins régulier (à sa convenance), il a recours aux services du conseiller. Pour Esch (2001), la principale innovation pédagogique du conseil est le renversement de pouvoir des rôles interactionnels traditionnels de l'enseignement et de la transmission des savoirs. Ce renversement correspond aux propositions de Freire (1970), et se matérialise lors des entretiens par une prise de pouvoir de l'apprenant : il choisit le moment de la rencontre, initie et termine l'interaction, et conduit son organisation thématique. Gremmo (2007 : 67) identifie quatre caractéristiques qui définissent pour elle l'aide apportée par le conseiller :

- « non-décisionnelle, et non fondée sur une relation de pouvoir » ;
- « focalisée sur le processus, bien plus que sur les contenus » ;
- « en réaction, négociatrice et adaptative » ;
- « non-programmable et non-programmée, mais relevant de cadres conceptuels organisés portant sur l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire déterminés. »

Si l'ensemble de ces descriptions semblent donner une vision précise de ce à quoi le conseil renvoie sur le plan des contenus didactiques et discursifs, Carson et Mynard (2012 : 6) précisent cependant que le conseil en apprentissage des langues, « en tant que domaine émergent, est en cours de définition ». L'émergence du conseil en apprentissage de langues est ainsi représentée :

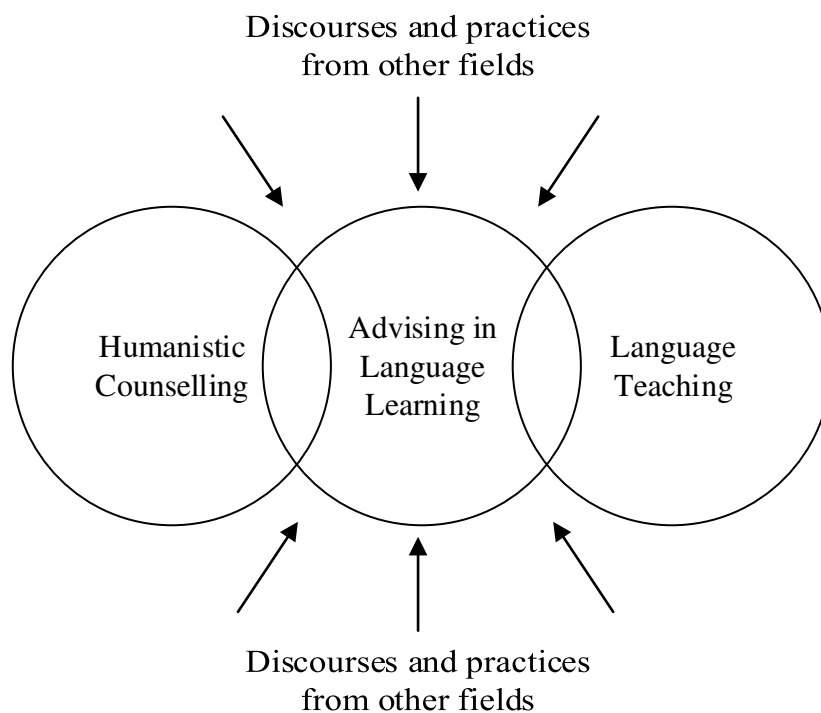


Figure 4 : L'émergence du conseil en tant que pratique professionnelle (Carson et Mynard 2012 : 5)

Le schéma de Carson et Mynard (2012 : 5) présente l'émergence de la profession de conseiller en soulignant les apports en cours de pratiques et discours venant d'autres domaines que la didactique des langues. Ce schéma présente également la filiation du conseil avec d'une part les pratiques d'enseignement traditionnelles desquelles les recherches sur le conseil ont d'abord cherché à se démarquer (voir Régent 1993, Carette et Castillo 2004, Gremmo 1995), et d'autre part le *counselling*, une méthode de psychothérapie développée par Rogers au cours des

années 1950 pour concrétiser son *approche centrée sur la personne*. Gremmo (1995 : 35) illustre bien cette filiation :

"J'ai parfois l'impression de me faire psychanalyser". C'est la boutade qu'un apprenant a lancée à son conseiller. Certes, un peu comme un entretien de psychanalyste, l'entretien de conseil sert à ce que l'apprenant se révèle à lui-même ce qu'il sait. Mais l'entretien de conseil se différencie très fortement de l'entretien psychanalytique : le conseiller n'est pas seulement un miroir qui renvoie ses dires à l'apprenant, il participe à la discussion, pose des questions, offre des solutions. C'est un expert qui apporte une expertise à l'apprenant.

Dans cet exemple, l'apprenant remarque de manière pertinente la proximité entre entretien de conseil et *counselling*, nous remarquons d'ailleurs l'utilisation du terme « parfois » qui donne à voir une multiplicité de situations perçues par l'apprenant dans le cours des entretiens de conseil. Nous allons à présent évoquer différentes séquences pédagogiques en abordant la nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller.

2.2 La nature de la relation pédagogique apprenant-conseiller

Gremmo (2009b : 174) qualifie le conseil de relation de médiation en s'appuyant sur la définition de Belisle (2003 : 24) : « l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage ». Gremmo (2007 : 166-167) souligne que cette médiation prend une forme particulière dans le cadre du conseil : « dans l'autoformation institutionnelle, l'activité de médiation sépare nettement l'acte de facilitation de l'acte d'apprentissage proprement dit : la médiation formative s'intercale certes entre l'apprenant et son activité d'apprentissage, mais elle s'intercale aussi entre deux moments d'apprentissage ». Le conseil constitue donc un moment entièrement dédié à la médiation et non à l'apprentissage, il intervient entre les périodes d'apprentissage menées en autonomie, permettant ainsi un retour expérientiel de l'apprenant.

Barbot (2006 : 30) signale « la montée en puissance » d'une autre notion depuis les années deux mille, celle « d'accompagnement ». Ciekanski (2011 : 10) utilise le terme d'accompagnement pour désigner « les pratiques caractéristiques des formations mettant l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage » et lie son émergence au développement des pratiques de « prise en compte différenciée de l'apprenant en tant que personne en formation ». Pour Ciekanski (*ibid.*), l'accompagnement « tire la notion de médiation vers celle de rencontre : être avec l'autre, sur son chemin à lui, à un moment donné » (p.11). Ainsi, la

notion d'accompagnement permet de désigner une partie de travail de conseiller, celle qui concerne son aspect rogérien.

Ciekanski (2011 : 16) décrit le conseil comme « un art de l'ajustement plus que l'application d'un référentiel ». Cette description nous semble pertinente à deux abords : premièrement, parce que le conseil en tant que pratique professionnelle est en cours de construction et qu'aucun référentiel largement reconnu n'existe, Bartle (2001 : 91) parle d'une « profession à ses débuts », et deuxièmement, parce que l'ajustement est une pratique inhérente au conseil. Pour illustrer ce second point, nous proposons de revenir à la définition des rôles du conseiller proposée par Gremmo (1995). Cette définition comprend un apport conceptuel, un apport méthodologique, et un soutien psychologique. Dans ses explications de ces trois rôles, Gremmo entrevoit déjà des séquences de conseil sortant de la position de conseiller. En décrivant l'apport méthodologique, elle (1995 : 45) évoque ainsi la possibilité pour le conseiller « d'essayer documents et activités lors de l'entretien », puis en décrivant le soutien psychologique, dépeint un conseiller qui « assiste l'apprentissage linguistique ». Ces pratiques revenant à inviter l'apprentissage lui-même dans le cours de l'entretien de conseil ne semble pas correspondre aux descriptions précédemment évoquées. Riley (1997 : 118) souligne avec pertinence la multiplicité des logiques du conseil :

Much to the disagreement as to what counselling 'is' (*really is*) is due to the fact that the term is employed as if it referred to a simple, uniform activity, whereas even the most cursory examination shows it to be a complex and variable discourse type which overlaps with a number of other types and situations.

Le conseil ne désigne ainsi pas une pratique discursive mais un ensemble de pratiques pouvant parfois ressembler à celles qu'on trouve dans d'autres contextes. Les travaux de Ciekanski (2005 : 309) ont permis d'identifier cinq « dynamiques » dans le conseil, illustrant ainsi la multiplicité des discours dans ce domaine :

- la dynamique de conseil : elle a pour objectif de développer l'expertise d'apprentissage de l'apprenant ; sa posture caractéristique nous semble être la non-directivité, à la suite de l'analyse des entretiens individuels auprès des conseillères ;
- la dynamique de l'accompagnement : elle a pour objectif d'apporter un soutien à l'apprenant pour permettre le développement de son autonomisation (M. Paul, 2004) ; sa posture caractéristique est le retrait par rapport à l'apprenant ;
- la dynamique du tutorat : elle a pour objectif de permettre le développement d'une démarche d'apprentissage ; sa posture caractéristique est la réaction aux besoins des apprenants ;
- la dynamique de l'enseignement : elle a pour objectif de permettre le développement de savoirs ; sa posture caractéristique est l'anticipation ;
- la dynamique du compagnonnage : elle a pour objectif de permettre le partage de savoirs et de savoir-faire ; sa posture caractéristique est l'égalité entre les acteurs.

Ciekanski (2011 : 19) décrit ainsi la mécanique qui détermine l'occurrence de ces différentes « postures » :

Ces glissements de postures se déterminent en fonction de trois variables d'ajustement : (1) le rapport au savoir que privilégie la conseillère a un moment donné (transmission, démonstration, explication, suggestion, négociation), (2) le rapport à l'autre (une recherche d'égalité, de parité ou de disparité), et (3) le rapport à l'action (apprentissage ou réflexion sur l'apprentissage). Ces postures sont des ressources permettant aux conseillères de garantir l'apprentissage de la langue pour ensuite créer les conditions de l'autonomisation de l'apprenant.

Le changement de posture apparaît comme un outil utilisé par le conseiller afin de s'adapter au mieux aux besoins qu'il perçoit chez l'apprenant au cours des entretiens de conseil. Ainsi, le conseiller pris « entre une efficacité qui se veut inscrite dans la résolution des problèmes immédiats qui se pose à l'apprenant, et une efficacité qui se place à plus long terme, visant à ce que le moment vécu puisse donner lieu à une « généralisation » porteuse d'amélioration » (Gremmo, 2009b : 177), peut recourir à différentes postures afin d'apporter une cohérence à ces « enjeux en tension » (Ciekanski, 2011 : 19).

L'ensemble des rôles que nous avons décrits dans cette section requièrent l'acquisition de compétences de la part des conseillers, voyons à présent quelles recherches ont permis d'identifier des compétences associées au conseil.

2.3 Les compétences du conseiller en apprentissage de langues

Comme le soutient Mozzon-McPherson (2012), l'exercice du conseil nécessite la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire langagiers critiques dans le développement de l'autonomie de l'apprenant :

It is the advisor's skilled use of language that extends and enhances the learner's thinking processes and helps him/her to gradually develop his/her way to self-manage learning. This approach positions the work of language-learning advisors at the centre of learner autonomy in the language-learning debate (Mozzon-McPherson 2012 : 44)

Plusieurs auteurs proposent des typologies de « compétences », de « capacités », de « savoir-faire », ou encore de « stratégies » liées aux pratiques langagières de conseil. Nous allons à présent évoquer ces différentes typologies.

Kelly (1996 : 95-96) est la première à proposer une liste de compétences pour le conseil, elle parle alors de micro-compétences et de macro-compétences du conseiller en langues¹⁶ (*micro and macro skills of language counselling*) :

Macro-compétences du conseiller	Micro-compétences du conseiller
<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer de nouvelles perspectives - Aider à la détermination d'objectifs - Guider/encadrer la démarche de l'apprenant - Démontrer des procédures d'apprentissage - Encourager l'apprenant - Donner un retour sur le travail de l'apprenant - Evaluer les procédures d'apprentissage - Faire des liens entre le travail réalisé par l'apprenant et son projet global d'apprentissage - Déterminer les limites de l'activité d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter - Reformuler le discours de l'apprenant - Paraphraser pour clarifier le discours de l'apprenant - Résumer pour définir les aspects à discuter - Questionner pour encourager la réflexion de l'apprenant - Interpréter les expériences de l'apprenant - Refléter les sentiments perçus chez l'apprenant - Développer de l'empathie avec l'apprenant - Confronter l'apprenant à ses contradictions pour encourager la réflexion.

Tableau 1 : Macro-compétences et micro-compétences du conseiller selon Kelly (1996 : 95-96), traduction de Ciekanski (2005 : 105)

Cette typologie est qualifiée par Carson et Mynard (2012 : 16) de « point de départ » du débat sur les compétences du conseiller dans la recherche. Les macro-compétences de conseil

¹⁶ Nous reprenons pour cette liste la traduction proposée par Ciekanski (2005 : 105).

correspondent à des tâches de nature générales qui incombent au conseiller durant l'entretien de conseil tandis que les micro-compétences sont les moyens linguistiques par lesquels le conseiller va pouvoir accomplir ces tâches. La typologie proposée par Kelly propose donc à la fois une description du rôle de conseiller ainsi que des moyens langagiers par lesquels le conseiller peut accomplir ces différents rôles (par exemple, une reformulation de la part du conseiller peut rendre plus clairs des objectifs d'apprentissage qui transparaissent dans le discours de l'apprenant, aidant ainsi à leur détermination). Suite à l'étude du discours de conseillers, Pemberton *et al.* (2001) proposent également une typologie de « stratégies de conseil » (*advising strategies*). Comme chez Kelly (*ibid.*), on retrouve deux niveaux :

Questionner	Clarifier
<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à jour (les informations, les objectifs, la progression, les croyances, les affects, etc.) - Sonder - Refléter les questions de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander des clarifications - Reformuler / Répéter - Résumer - Interpréter - Vérifier la compréhension - Souligner les incohérences dans le discours/les stratégies de l'apprenant
Conseiller	Motiver
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à l'analyse des besoins - Contribuer à la centration sur les objectifs - Identifier d'éventuels problèmes dans l'organisation/l'apprentissage de l'apprenant - Rappeler à l'apprenant ses objectifs et ses intentions originales - Faire des suggestions (de stratégies, de prise de notes réflexives, de répartition du temps, de ressources d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage alternatives, d'évaluation) - Donner un feedback - Evaluer la progression et les performances - Fournir des informations sur des contenus langagiers/de la terminologie (p.ex. sur un accent, une contraction) 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager/Féliciter - Faire preuve d'empathie - Mentionner l'expérience d'autres apprenants (y compris le conseiller) - Manifester son accord

Tableau 2 : Typologie des stratégies de conseil selon Pemberton *et al.* (2001 : 156-157)¹⁷

¹⁷ Notre traduction.

Pemberton *et al.* (2001 : 156-157) proposent de nombreuses stratégies qu'ils rassemblent sous quatre catégories correspondant à des actes de parole comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessus. Ainsi, le conseiller cherchant par exemple à clarifier la situation va passer par une reformulation du discours de l'apprenant, ou va chercher à vérifier sa compréhension. On retrouve également une construction en deux niveaux chez Aoki (2012 : 155-159) qui parle de capacités (*abilities*) matérialisées par des « déclarations de savoir-faire » (*can-do statements*) de la part du conseiller. Dans un souci de synthèse, nous ne présentons ici que les « capacités »¹⁸ :

- « Capacité à établir une relation avec l'apprenant » ;
- « Capacité à penser positivement » ;
- « Capacité à suspendre son jugement » ;
- « Volonté d'aider l'apprenant » ;
- « Degré de contrôle approprié » ;
- « Capacité à questionner l'apprenant » ;
- « Capacité d'écoute » ;
- « Capacité à observer et interpréter » ;
- « Capacité à fournir des alternatives » ;
- « Capacité à expliquer la cause des problèmes d'apprentissage » ;
- « Capacité à adopter un langage compréhensible pour l'apprenant » ;
- « Capacité à fournir à l'apprenant les éléments linguistiques dont ils ont besoin » ;
- « Capacité de réflexion ».

En proposant cette liste, Aoki (2012 : 155) précise qu'elle comporte des capacités, des savoirs, et des attitudes considérées comme nécessaires pour les conseillers. Cette typologie, beaucoup plus large que celles de Kelly (1996) et Pemberton *et al.* (2001) comporte des éléments tels que la posture du conseiller, la distance physique apprenant-conseiller, ou encore la manière dont le conseiller est vêtu. Elle s'éloigne donc par certains aspects de « l'utilisation compétente de la langue » décrite par Mozzon-McPherson (2012) et que nous cherchons à décrire dans cette section. Cependant, la majorité des compétences de cette typologie se matérialisent par le discours, celle-ci apparaît donc comme pertinente vis-à-vis de notre objectif.

¹⁸ Notre traduction.

Les différentes typologies présentées dans cette section adoptent des logiques différentes : Kelly (1996) décrit des macro-compétences qui s'apparentent à des tâches (encourager l'apprenant, évaluer l'apprentissage) puis illustre l'exécution de ces tâches en présentant différentes micro-compétences (reformuler ou paraphraser le discours de l'apprenant). Chez Pemberton *et al.* (2001), les quatre catégories utilisées (questionner, clarifier, conseiller, motiver) apparaissent comme des modes d'expression auxquels le conseiller a recours, ces derniers se déclinant en stratégies conversationnelles qui semblent se dérouler au même niveau que les micro-compétences de Kelly (1996). Aoki (2012) propose une liste plus exhaustive de capacités jugées comme nécessaires au conseiller, sur un mode d'expression en « je », ces capacités se déclinent en déclaration de savoir-faire (« je suis capable de ne pas interrompre l'apprenant lorsqu'il parle », « je suis capable de fournir des mots/expressions dont l'apprenant a besoin »). Bien qu'adoptant des logiques de fonctionnement différentes, nous souscrivons à ces propositions de référentiels de compétences car elles nous semblent répondre à des besoins concrets dans la formation des conseillers (elles répondent à des besoins en précisant des activités telles que le soutien de l'apprenant, ou la mise en œuvre d'une écoute efficace). Ces typologies permettent d'une part de présenter différentes tâches, modes d'expressions, ou capacités que le conseiller doit posséder / être en mesure de produire, et d'autre part, elles présentent les moyens linguistiques grâce auxquels il devient possible de se projeter dans l'interaction de manière concrète. Pour Mozzon-McPherson (2012 : 43), cette formalisation permet « de nourrir le développement d'une formation plus systématique et structurée des conseillers ». Mozzon-McPherson (*ibid.*) soutient également cette approche du point de vue de la recherche : « par une utilisation plus systématique de l'analyse discursive et grâce à une approche du développement professionnel des conseillers basée sur le discours, nous pourrions avoir un aperçu des facteurs contribuant à des entretiens de conseil réussis » (p.59-60).

Comme nous l'avons vu, la pratique du conseil en apprentissage de langues passe par l'utilisation de certains savoir-faire. Cependant, conseiller ne peut se résumer à utiliser invariablement ces savoir-faire. Dans leur étude, Pemberton *et al.* (2001) observent leurs propres pratiques de conseil afin de construire leur typologie, ils concluent :

An important outcome for us as advisers on this project has been that each of us has learned a considerable amount about how we advise, and the messages we send to learners. It's our belief that advisers (and for that matter, teachers) rarely find out so much about the way they interact and the language they use with learners. (Pemberton *et al.*, 2001 : 155)

Ainsi, si les typologies sont utiles pour la formation, elles ne doivent pas devenir le socle invariable de la pratique de tout conseiller. Il nous semble plutôt que les typologies doivent servir de répertoire de références aux conseillers en formation afin qu'ils puissent se construire leur propre pratique de conseil, leur propre « style de conseil » tel que le proposent Pemberton *et al.* (*ibid.*). Dans cette optique, si deux conseillers sont régulièrement amenés à apporter un soutien psychologique à des apprenants, l'un recourra par exemple à des encouragements directs tandis que l'autre préférera évoquer des analogies avec des expériences d'apprentissage réussies. Une grande variété de pratiques peut donc exister du moment que l'ensemble de ces pratiques relève des logiques formatives du conseil.

Après avoir décrit les compétences liées au conseil, nous allons à présent les intégrer à un modèle. Pour cette étude, nous avons choisi le modèle « dialogue, outils, et contexte » proposé par Mynard (2012) que nous allons maintenant présenter.

2.4 Le modèle « dialogue, outils, et contexte » du conseil en apprentissage de langues

Le modèle du conseil en apprentissage proposé par Mynard (2012) compte deux fondements théoriques majeurs : le constructivisme et la théorie socioculturelle. Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage considérant que toute nouvelle information ou expérience crée un état de déséquilibre (*state of disequilibrium*, Knight 2002). Lorsqu'une personne est en mesure de donner du sens à une connaissance nouvelle, elle peut alors réorganiser ses schèmes¹⁹ afin d'intégrer cette connaissance. Dans ce cadre, Mynard (2012 : 27) postule que « la reconstruction des schèmes et le mouvement de retour à l'équilibre est facilité par l'interaction avec d'autres individus qui peuvent proposer des perspectives différentes ». Le dialogue tient donc une place centrale et « s'engager dans un tel dialogue est un moyen très efficace d'offrir à l'apprenant des opportunités de construire ou reconstruire des schèmes existants » (*ibid.*). La théorie socioculturelle (ou socioconstructivisme) est une théorie

¹⁹ Piaget *et al.* (1957 : 47) définissent les schèmes comme l'ensemble structuré des « caractères généralisables des actions ».

de l'apprentissage et du développement mental. Elle est largement basée sur les travaux de Vygotsky (1978, 1986) et se focalise d'une part sur le contexte dans lequel l'apprentissage se déroule, et d'autre part sur le rôle que l'environnement social joue dans l'apprentissage. Cette théorie comporte quatre concepts clés selon Mynard (2012 : 29) : la médiation, la zone proximale de développement, le discours, et les outils. Pour Lantolf (2000 : 199), les outils (culturels et de nature élaborée) permettent d'opérer une médiation entre une personne et son environnement :

Mediation is the principle construct that unites all varieties of SCT²⁰ and is rooted in the observation that humans do not act directly on the world—rather their cognitive and material activities are mediated by symbolic artifacts (such as languages, literacy, numeracy, concepts, and forms of logic and rationality) as well as by material artifacts and technologies. The claim is that higher-order mental functions, including voluntary memory, logic thought, learning, and attention, are organized and amplified through participation in culturally organized activity.

Pour Mynard (2012), un aspect important du rôle du conseiller consiste à entraîner des prises de conscience et à inciter l'apprenant à recourir à des fonctions cognitives de haut niveau (l'apprentissage, la mémorisation, l'attention, la résolution de problèmes, la planification, l'évaluation) afin qu'il s'autonomise (c'est-à-dire qu'il développe d'autres fonctions cognitives liées à l'apprentissage de langue). Au cours des entretiens de conseil, ces différentes opérations se déroulent par l'intermédiaire du dialogue entre apprenant et conseiller, qui fait figure d'outil psychologique dans ce contexte.

En plus d'aider l'apprenant à s'autonomiser, le conseiller cherche également à l'assister dans l'élaboration d'une activité d'apprentissage optimale, c'est ici qu'intervient un autre concept clé de la théorie socio-culturelle : la zone proximale de développement. La Zone Proximale de Développement (désormais ZPD) est définie par Vygotsky (1978 : 86) comme « la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau potentiel de développement déterminé par la résolution de problème [...] en collaboration avec des pairs plus compétents ». Pour Mynard (2012 : 31), « dans le cas du conseil, l'assistance se matérialise sous la forme de tâche ou de questions appropriées au niveau de compétence de l'apprenant et qui permettent d'échafauder une activité d'apprentissage ». La

²⁰ *Socio-cultural theory.*

progression s'opère ainsi dans la ZPD grâce au dialogue apprenant-conseiller lequel permet le développement chez l'apprenant de nouveaux outils psychologiques dédiés à l'apprentissage.

Sur ces bases théoriques, trois principes émergent et fondent le modèle de Mynard (2012 : 26) : 1) le dialogue est crucial dans la construction des connaissances 2) les outils facilitent les processus réflexifs qui à leur tour favorisent le développement cognitif et métacognitif 3) l'environnement d'apprentissage et les facteurs contextuels jouent un rôle dans le processus d'apprentissage. Le modèle « dialogue, outils, et contexte » est représenté ainsi :

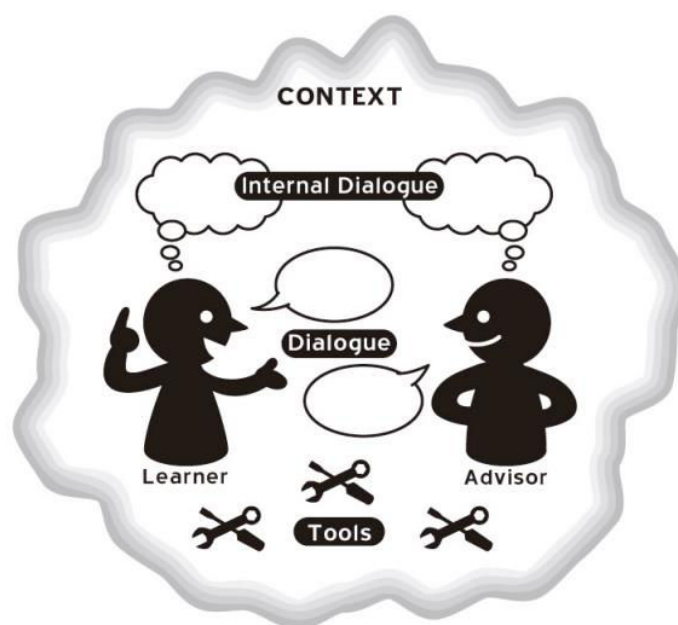


Figure 5 : Le modèle « dialogue, outils, et contexte » du conseil en apprentissage de langues (*dialogue, tools, and context model*) de Mynard (2012 : 33)

Ce modèle présente le conseiller et l'apprenant en cours d'entretien. L'apprenant s'exprime et le conseiller agit en réaction. Le conseiller réagit par l'écoute, par l'empathie, par des propositions d'alternatives, et utilise ainsi les compétences décrites dans la section précédente. Parallèlement, les interlocuteurs nourrissent un dialogue intérieur que Lantolf (2000 : 202) décrit comme « le principal moyen de réguler l'activité mentale ». Par ailleurs, dans une perspective constructiviste, le dialogue interne est également le lieu de la construction ou de la reconstruction des schèmes mentaux, « c'est pourquoi le silence est important », souligne Mynard (2012 : 4). Pour aider l'apprenant, le conseiller a recours à trois types d'outils (Mynard, 2012 : 34-35) :

- des **outils cognitifs** comprenant des pratiques telles que les portfolios ou les fiches d'auto-évaluation et qui permettent de stimuler des processus cognitifs et métacognitifs.

Ils servent essentiellement à améliorer la qualité de la planification de l'apprentissage et de l'apprentissage lui-même ;

- des **outils théoriques** définis comme des savoirs et théories permettant au conseiller d'assister l'apprenant efficacement. Ils comprennent également la connaissance des représentations et des croyances de l'apprenant, la connaissance de stratégies d'apprentissage efficaces et la conscientisation de compétences de conseil telles que l'écoute, la mise en mot d'états perçus chez l'apprenant, ou la reformulation.
- des **outils pratiques** qui permettent de faciliter l'organisation des entretiens de conseil. Ils peuvent comprendre des pratiques telles que l'enregistrement audio et permettent au conseiller de se concentrer pleinement sur son travail auprès de l'apprenant.

Dans ce modèle, le dialogue est également un outil, mais Mynard (2012) lui offre une place particulière en raison de son rôle central. En effet, les outils cognitifs, théoriques, et pratiques sont situés en dessous du dialogue mais passent nécessairement par celui-ci pour faciliter le processus d'apprentissage, particulièrement dans le cas des outils cognitifs et théoriques. Pour Mynard (2012 : 35), « une combinaison minutieuse de dialogue et d'outils est utilisée par les conseillers qualifiés pour stimuler la réflexion à travers le discours (et donc dans l'interaction sociale) ou à travers le discours intérieur ».

Le dernier élément de ce modèle, le contexte, comprend selon Mynard (*ibid.*) trois dimensions :

- le **contexte personnel** qui concerne la manière dont la rencontre est perçue par l'apprenant et le conseiller. Pour l'apprenant, cela concerne autant ses représentations sur le conseil que ce qu'il apporte lors de l'entretien (son passé d'apprenant, ses attentes, sa motivation, ses contributions cognitives et affectives). Chez le conseiller, cela se traduit essentiellement par une prise en compte du profil de l'apprenant (son niveau de compétence, ses connaissances sur l'apprentissage, etc.) qui modifient sa propre activité de conseil ;
- le **contexte physique** concerne la manière dont se déroule l'apprentissage. Le conseil peut ainsi s'ajouter à une formation traditionnelle en classe, se dérouler dans un centre de langue, ou encore avoir lieu à distance sous format numérique. Ces différentes approches sont susceptibles d'avoir un impact sur les potentialités de l'environnement et ainsi modifier la pratique du conseil ;

- les **pratiques contextuelles** sont proposées par Mynard (*ibid.*) et combinent les lieux d'engagement (*sites of engagement*) (Scollon, 2002) et les communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991). Mynard explique ainsi le concept (2012 : 36) : « les entretiens de conseil sont tous uniques en raison des nombreux facteurs impliqués. Cependant, il est utile de considérer que des similarités pourraient apparaître dans un contexte donné, particulièrement avec des apprenant aux bagages culturels similaires et à niveau d'avancement semblables. Des régularités sont susceptibles d'émerger dans certains contextes », ces régularités constituent alors des pratiques contextuelles.

Mynard (2012 : 36) représente le contexte par l'intermédiaire d'un entourage « volontairement inégal et flou ». Ce choix est pour elle justifié car il « suggère que le contexte (personnel et physique) et les pratiques contextuelles sont en évolution constante, en expansion, et redéfinis par de nouvelles possibilités explorées par l'apprenant et le conseiller » (*ibid.*).

Ce modèle alliant dialogue, outils, et contexte, nous semble adapté à notre étude pour trois raisons principales. Premièrement, il est compatible avec la dimension sociale de l'autonomie que nous avons décrite à l'aide du concept d'interdépendance discuté par Benson (2013) et Menezes (2013). Ainsi, l'apprenant en tant qu'agent inséré dans un dispositif d'apprentissage devient autonome d'une part à travers une coopération avec le conseiller, cette coopération assurant à l'apprenant et au conseiller une autonomie mutuelle, et d'autre part à travers le partage par l'apprenant de ses idées, de ses réflexions, et de ses décisions avec le conseiller (dans une forme d'affirmation de lui-même). Deuxièmement, la définition du contexte proposée dans ce modèle nous semble correspondre aux potentialités décrites par Gibson (1986) et insérées dans la vision complexe de Menezes (2013). Ainsi, dans un contexte en constante modification, le conseiller recourt à une combinaison de postures formatives, de compétences discursives, et d'outils psychologiques afin de répondre au besoin de l'apprenant de la manière la plus pertinente possible. Enfin, ce modèle est tout à fait cohérent avec notre cadre d'analyse des interactions que nous présenterons dans le chapitre suivant.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons décrit la profession de conseiller en apprentissage de langues dans le cadre de l'apprentissage autodirigé. Nous avons pour cela abordé les rôles du conseiller, la nature de sa relation avec l'apprenant, et les compétences nécessaires à la pratique

du conseil. La description de ces caractéristiques nous a permis de mettre en évidence l'émergence de cette profession à travers de nombreuses descriptions mais également grâce à des typologies de compétences et de savoir-faire liés au conseil. Nous avons ensuite présenté le modèle du conseil de Mynard que nous adoptons pour cette recherche. Ce modèle alliant outils cognitifs, théoriques, et pratiques donne une place importante au contexte et nous semble ainsi correspondre à la vision de l'autonomie précédemment décrite. Les descriptions proposées dans ce chapitre permettent ainsi d'envisager de quelle manière le conseiller peut être utile à l'apprenant non seulement dans son apprentissage de langue mais également dans son processus d'autonomisation. Après avoir précisé notre conception des rôles et compétences liés au conseil ainsi que le modèle du conseil adopté, nous allons à présent décrire l'entretien de conseil sur le plan interactionnel. Cette description nous permettra ainsi d'aborder la profession de conseiller dans son aspect langagier.

Chapitre 3 : Description interactionnelle de l'entretien de conseil

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur la description de l'interaction de conseil dans une perspective sociolinguistique. Nous présenterons tout d'abord l'approche adoptée dans l'objectif de décrire l'interaction. Nous décrirons ensuite la situation de communication du conseil, les rapports de place dominants et modulaires du conseil ainsi que les attentes des apprenants concernant le rôle du conseiller. Nous expliquerons l'importance des notions d'histoire conversationnelle (Golopentia 1988) et d'identité personnelle (Goffman 1963) dans l'établissement et dans le développement de la relation apprenant-conseiller. Pour finir, nous présenterons les différentes thématiques du conseil qui participent également de la structuration de cette interaction.

3.1 Approche des interactions verbales

Dans cette section, nous allons présenter l'approche que nous adoptons afin de décrire l'interaction de conseil. Nous avons choisi une approche nous permettant d'englober à la fois la relation interlocutive, la relation sociale, et l'aspect réflexif de ces deux éléments tel que décrit par Kerbrat-Orecchioni (2007 : 16) :

Le discours est une activité tout à la fois conditionnée (par le contexte), et transformative (de ce même contexte) ; donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels.

En adoptant cette approche, nous évitons ainsi de limiter le conseil à la simple co-présence du conseiller et de l'apprenant, ou comme le souligne Vion (1996), à un « moi-toi-ici-maintenant ». André (2014) propose l'approche suivante pour décrire une interaction :

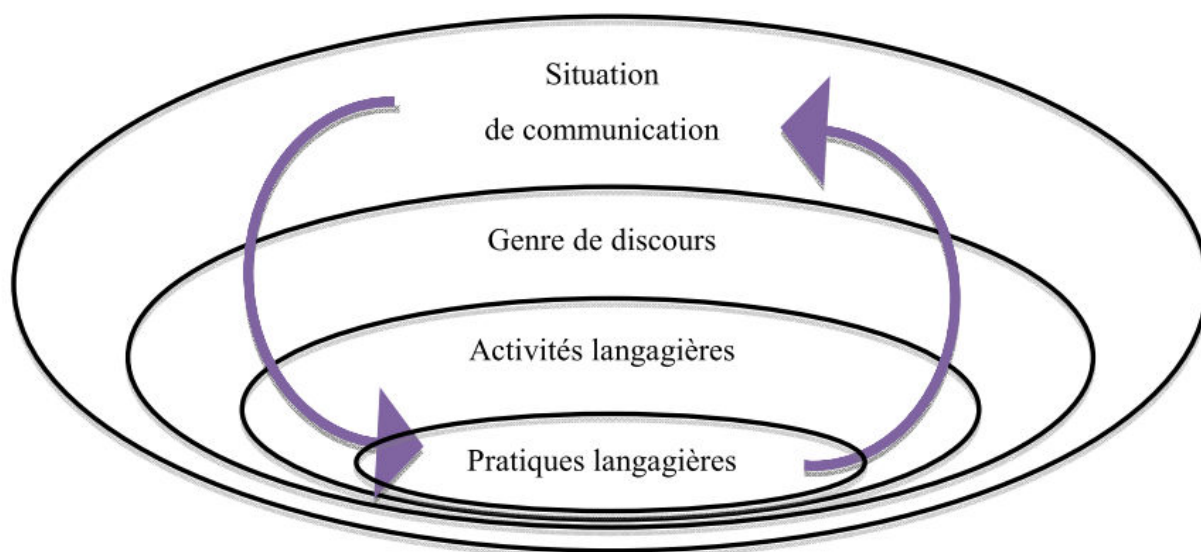


Figure 6 : Intrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours et situation de communication (André, 2014 : 1892)

Cette approche envisage les pratiques langagières comme des « productions linguistiques et interactionnelles » (*ibid.*) des locuteurs permettant d’accomplir des activités, s’inscrivant dans un genre de discours (l’entretien de conseil dans notre cas) et dans une situation de communication. La flèche descendante sur le schéma désigne ainsi l’impact du contexte social sur l’interaction. La flèche ascendante symbolise quant à elle l’influence des pratiques et activités langagières dont les combinaisons et les variations contribuent à modifier le genre de discours ainsi que la situation de communication, André (2014 : 1893) cite par exemple la relation entre les interactants, leurs rôles, leurs statuts, les objectifs de l’échange, ou encore les thèmes abordés.

Illustrons cette approche dans le contexte de l’entretien de conseil. Il s’agit d’une rencontre didactique entre un apprenant qui est également client dans notre cas, et un conseiller. Ces paramètres de la situation de communication contribuent ainsi à définir le déroulement de l’interaction sur le plan linguistique avec par exemple la présence de politesse et de déférence dans le discours du conseiller, au moins en début de parcours. Dans le sens inverse, l’apparition de certaines pratiques langagières contribue à redéfinir le genre de discours. Dans un contexte similaire au nôtre, Nassau *et al.* (2013) identifient par exemple la présence d’ordres dans le discours de conseillères lorsque celles-ci manipulent une plateforme numérique sur ordinateur avec l’apprenant. Ces observations contribuent ainsi à redéfinir le genre « entretien de conseil » et à légitimer la présence d’ordre dans certains contextes alors que cette activité langagière est

normalement considérée comme inadaptée (dans le cas de cet exemple, il s'agit d'ordre destinés à faciliter la navigation de l'apprenant sur la plateforme numérique).

Suite à la présentation de notre approche de l'interaction, nous allons décrire la situation de communication de l'entretien de conseil.

3.2 Situation de communication : discours professionnel et discours didactique

La situation de communication de l'entretien de conseil comporte pour nous deux aspects principaux : il s'agit d'une part d'une relation didactique entre un expert et un apprenant, et d'autre part d'une rencontre professionnelle entre un agent et un client (notre terrain de recherche étant un organisme privé). Nous allons maintenant décrire ces deux pendants de la situation de communication.

Pour décrire la relation didactique entre apprenant et conseiller, il convient tout d'abord d'identifier à quoi renvoie le terme « didactique ». Moirand (1993 : 10) attribue trois caractéristiques à la « didacticité » :

- L'une, situationnelle, inscrit la didacticité dans une situation de communication où l'un des producteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre, savoir qu'il est obligé ou qu'il désire faire partager à l'autre. On peut poser alors des différences entre les interactions professeur/étudiant ou employé/client.
- Une autre définition, formelle cette fois, définit « la didacticité » à travers ses manifestations linguistiques repérables à des procédés langagiers spécifiques (des catégories discursives ?) telles que définitions, exemplifications, explications, certaines traces prosodiques ou iconiques, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs particuliers, et dont on peut lister les variabilités lexicales et syntaxiques.
- La troisième définition, plus fonctionnelle, repère la visée mise en jeu dans un texte : s'agit-il de faire savoir ou de faire faire ? d'exposer ou de faire apprendre ? de faire voir ou de faire croire ?

Le conseiller étant expert en apprentissage de langues et mettant son expertise au service de l'apprenant, la première condition semble remplie. L'ensemble des compétences et des savoir-faire langagiers du conseil décrits dans le chapitre précédent²¹ indique que le conseil est également doté de ses propres procédés langagiers. Enfin, la nature du conseil et sa visée

²¹ Plus précisément dans la section 2.3.

autonomisante indiquent que la visée du conseil est bien didactique. Selon ces critères, le conseil propose donc une relation didactique entre apprenant et conseil. Cette relation didactique s'insère dans un autre cadre : celui du discours professionnel et de la relation de service. Pour aborder ces aspects, il convient tout d'abord de préciser l'importance de « la part langagière » (Boutet 1995) du travail des conseillers. Bronckart *et al.* (2004 : 97) apportent un éclairage sur cette notion :

La notion de part langagière du travail (Boutet 1995) vise à rendre compte du fait que, dans de nombreuses situations, les activités mécaniques ou corporelles tendent à être remplacées, accompagnées, voire déterminées par des activités d'ordre langagier [...] les pratiques à l'œuvre dans les interactions de service (dont les dialogues entre agent et usager constituent l'exemple-type) se développent considérablement.

En proposant un accompagnement pédagogique séparé de l'activité d'apprentissage, le conseil fait dès lors partie des professions pour lesquelles « les ressources et les compétences langagières en français sont [...] des composants indispensables » (Boutet, 2001 : 18). Comment ces compétences s'organisent-elles ? André (2006 : 60) souligne la combinaison du langage avec les dimensions pragmatique et praxéologique pour constituer des activités langagières complexes :

Au-delà de la dimension performative du langage qui permet d'accomplir des actes grâce à des énonciations (Austin, 1962 ; Searle 1972), certaines interactions verbales en situation de travail impliquent une dimension pragmatique et praxéologique en représentant de réelles activités. Ainsi, certaines activités au travail peuvent être de nature langagière voire de nature exclusivement langagière.

Si les conseillers sont par exemple tenus d'apporter des savoirs conceptuels aux apprenant, ou encore de les soutenir sur le plan psychologique, ces « gestes langagiers » (Jorro, 2006 : 9) peuvent se réaliser par l'intermédiaire de pratiques langagières multiples qu'il convient non seulement de maîtriser, mais également d'employer de manière adéquate. La maîtrise des savoirs portant sur l'apprentissage et leur application contextualisée constituent ainsi les compétences des conseillers.

Comme nous allons maintenant le voir, la relation entre apprenant et conseiller se structure dans l'interaction selon certains principes communicationnels qui sont intimement liés à la pédagogie qui sous-tend l'apprentissage autodirigé.

3.3 Quel(s) relation(s) entre apprenant et conseiller ?

Pour aborder la relation entre apprenant et conseiller, il convient tout d'abord de souligner son importance dans le cadre du conseil. Boutet (2005 : 16) parle de « relation de service » :

Les analystes des services s'accordent aussi sur l'aspect « relationnel » de ces professions. A des degrés divers et selon des modalités variées, elles supposent une relation avec le destinataire du service, c'est-à-dire le client ou l'utilisateur : production d'informations à un guichet de banque, production de connaissances dans les écoles, production de conseils dans un centre d'appels, production de soins dans un hôpital, etc. C'est en ce sens qu'on parle de « la relation de service » (voir Borzeix, 2000).

Comment définir la relation entre apprenant et conseiller ? Pour Ciekanski (2005 : 58), « l'entretien de conseil tend à établir une relation symétrique entre le conseiller et l'apprenant, en termes de statut dans le contrôle du déroulement de l'interaction »²². Ciekanski (*ibid.*) décrit également la relation entre apprenant et conseiller comme une relation horizontale en s'appuyant sur cette définition de Kerbrat-Orecchioni (1992 : 38) :

Cette dimension de la relation renvoie au fait que dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou « éloignés », cette distance étant fonction (1) de leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive), (2) de la nature du lien socio-affectif qui les unit, (3) de la nature de la situation communicative (plus ou moins familier).

Pour Gremmo (2009a : 160), ce rapport symétrique est susceptible de permettre à l'apprenant de s'exprimer plus librement :

As advising sessions are concerned with the reality of each learner's specific learning experience, they allow learners to talk openly about their personal learning practices, some of which they may have kept hidden from their language teachers for fear of disapproval. Thus the verbal interaction with the adviser allows them to give legitimate existence to these practices.

Si une relation symétrique entre apprenant et conseiller paraît présenter des avantages, celle-ci doit s'établir contre un déséquilibre « naturel » de cette interaction. Carette (2012 : 61) décrit l'entretien de conseil comme :

²² Ciekanski a ici recours à la définition de Kerbrat-Orecchioni (2002 : 499) des échanges symétriques : « des échanges égalitaires où les différents participants disposent en principe des mêmes droits et devoirs ».

Une activité sociale qui implique deux individus, dont les identités les placent dans une relation inégalitaire, étant donné l'objectif de l'activité : le conseiller (expert) aide une personne (plus ou moins novice) à apprendre comment apprendre une langue, dans le but qu'elle acquière à la fois des éléments de cette langue et la méthodologie utile pour le faire.

Ainsi, le conseiller se trouve dans une position supérieure en tant qu'expert mais cherche à rétablir une symétrie avec l'apprenant. Dès lors, comment éviter que ses conseils soient compris comme des ordres ? Des recherches telles que celle de Bailly *et al.* (2015) indiquent une présence forte de travail de face (Goffman 1955) et de modalisations qui semblent destinés à retrouver cette symétrie.

Si le conseil comprend cette relation symétrique « prototypique », il s'agit également d'une interaction complexe convoquant une pluralité de rapports entre interlocuteurs. Le rapport de place symétrique décrit jusqu'à présent correspond à ce que Vion (1992) nomme le « rapport de place dominant ». Ce rapport de place s'exprime lorsque les pratiques discursives correspondent à ce que Gremmo (2009b : 174) nomme la « prescription » du rôle de conseiller »²³. Cependant, Gremmo (*ibid.*) pose la question des pratiques réelles : « comment les conseillers “se débrouillent-ils” avec la prescription ? ». Pour elle, les conseillers peuvent, dans certaines situations s'éloigner momentanément des principes du conseil pour privilégier une meilleure adaptation à la situation de l'apprenant :

Cet engagement authentique des conseillers, la priorité qu'ils donnent à l'adaptation à l'apprenant peuvent même les amener à transgresser leurs principes, à des moments où ils jugent que cette transgression est favorable en termes d'efficacité immédiate et ne fait prendre aucun risque à leur objectif d'autonomisation. (Gremmo, 2009b : 181)

Dans le contexte du conseil, d'autres rapports peuvent effectivement émerger entre les interlocuteurs et constituer ce que Vion (1999 : 98-99) nomme des « modules » et qu'il définit ainsi :

²³ L'auteure fait ici référence à la distinction entre tâche prescrite et tâche effective proposée par Leplat et Hoc (1983). La tâche prescrite est la « tâche conçue par celui qui la commande » (p.52), et la tâche réelle « ce que fait effectivement le sujet » (p.55).

Nous proposons d'utiliser le terme de *module* pour référer à l'existence locale de types subordonnés au type plus général qui définit le cadre de l'interaction. Cette complexité compositionnelle n'invalide pas la notion de types d'interactions. Elle souligne au contraire la complexité des relations contractées par des sujets qui communiquent ainsi que la diversité des tâches conduites simultanément.²⁴

Cette notion nous paraît essentielle d'une part parce que le concept de module permet de rendre justice à la complexité de l'interaction de conseil en donnant un espace à d'autres rapports de place, et d'autre part, parce que les modules interactionnels ne sont pas des « tranches d'interaction » apparaissant aléatoirement au cours des entretiens, mais sont conformes eux aussi au cadre interactif de l'interaction : un module conversationnel « n'est pas autonome et se trouve influencé par ce cadre [le cadre interactif] en même temps qu'il l'influence » (Vion, 1999 : 99). Certains types de modules vont ainsi apparaître plus souvent dans le conseil tandis que d'autres paraîtront proscrits par leur rareté et contribueront également à définir l'interaction. Harootian et O'Reilly (2011 : 88) proposent un script composé de modules relevant du rapport de place dominant du conseil :

- se saluer et établir une relation ;
- communiquer le but de l'entretien de conseil ;
- collecter des informations générales ;
- discuter des problèmes rencontrés par l'apprenant ;
- questionner l'apprenant de manière à cibler un problème ;
- formuler un diagnostic de la situation ;
- proposer des stratégies ;
- offrir un suivi.

Ces différentes tâches génèrent des modalités discursives qui varient beaucoup de l'une à l'autre (« questionner », « proposer », « discuter », etc.) mais ne remettent pas en cause la symétrie entre conseiller et apprenant. Cependant, lorsque le conseiller juge que c'est adapté, il peut avoir recours à certaines activités langagières qui ne relèvent pas du rapport de place dominant. Voici deux exemples extraits de notre corpus :

²⁴ Italiques présents dans le texte original.

- Assister directement l'apprentissage : en fournissant une traduction à l'apprenant, ou encore en suivant la réalisation d'une activité d'apprentissage, le conseiller ne contribue pas à l'autonomisation de l'apprenant.
- Faire preuve de directivité : la conseillère décide d'une ressource que l'apprenant va utiliser, accepte d'évaluer les compétences de l'apprenant, ou prend les commandes du déroulement de l'entretien de conseil.

Ces comportements peuvent paraître comme des transgressions du rôle de conseiller, mais que dire s'ils répondent aux attentes des apprenants ? Dans certains cas, les conseillers acceptent de recourir à ce type d'activité afin de répondre à une situation particulière. Si ces pratiques ne relèvent pas du rapport dominant entre apprenant et conseiller, elles ne cessent pas pour autant d'exister et d'apparaître de manière occasionnelle dans les entretiens de conseil. Elles relèvent ainsi de l'entretien de conseil en tant qu'interaction complexe comprenant des rapports de place multiples.

A présent, nous allons évoquer la notion d'implicite social dans le cadre du conseil, une notion importante sur le plan interprétatif dont les répercussions sur la relation interlocutive sont importantes.

3.4 Rôle du conseiller : quelles attentes pour les apprenants ?

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, l'interaction de conseil constitue un bouleversement par rapport aux interactions formatives traditionnelles (où l'enseignant encadre les activités d'apprentissage, évalue les travaux, contrôle l'interaction). Ce bouleversement est susceptible de créer une confusion dans les rôles attribués aux interlocuteurs. Carette (2012 : 68) décrit la situation d'un apprenant lorsqu'il effectue ses débuts dans un dispositif d'apprentissage autodirigé :

L'apprenant [...] ne sait pas dans quel contexte de formation il entre, et sa référence principale pour agir est celle d'élève. Sans autres indications que les informations écrites ou orales venant des personnels administratifs ou du conseiller lors du premier entretien, comment identifie-t-il la situation, son propre rôle et celui de cette personne qui l'accompagne ? [...] L'apprenant doit opérer une nécessaire déconstruction d'une référence « traditionnelle » ou « conventionnelle » (je suis élève et je vais faire selon les instructions du professeur), et il doit reconstruire avec l'aide du conseiller une nouvelle référence, que l'on pourrait paraphraser en « je prends en charge mon apprentissage, et mon conseiller va m'aider à le faire ».

En effet, le conseil propose un rapport entre locuteurs et des modalités interactives qui diffèrent fortement des formations traditionnelles. Cinq aspects nous semblent marquer particulièrement cette différence :

- dans le conseil, l'apprenant déclenche l'interaction : à l'inverse de la plupart des formations hétérodirigées où des séances en classe sont fixées (et où souvent, l'apprenant est tenu d'être présent), l'interaction de conseil est fixée à la demande de l'apprenant ;
- le conseil est un face-à-face : en comparaison aux formations traditionnelles en classe où l'enseignant gère un polylogue, le conseil, qui est un dialogue, offre une fenêtre d'expression plus large à l'apprenant ;
- l'apprenant dirige l'interaction : pour Gremmo (2003 : 165), « c'est l'apprenant qui contrôle l'interaction », cela signifie qu'il définit les « thèmes abordés », « organise l'entretien », et « le termine ». C'est probablement ce point qui marque la plus grande différence entre le conseil et les interactions formatives traditionnelles où l'enseignant est responsable du déroulement de l'interaction ;
- le conseil est « focalisé sur le processus, bien plus que sur les contenus » (Gremmo, 2007 : 67) : le conseiller visant l'autonomisation de l'apprenant va privilégier des réponses permettant à l'apprenant de développer des capacités à répondre lui-même à ses propres besoins. L'enseignant est en revanche centré sur les contenus d'apprentissage, et va donc directement fournir de la « matière linguistique » à l'apprenant. Les finalités de l'interaction apparaissent donc comme différentes dans ces deux situations²⁵.

²⁵ Riley (1997 : 118) identifie six finalités pour l'interaction de conseil : l'information, le diagnostic, l'évaluation, la négociation, l'aide, et la consultation.

- Le conseil fonctionne « en réaction », et il est « non-programmable » (Gremmo, 2007 : 67) : là où certains enseignements peuvent être préparés (et éventuellement répétés par la suite), le conseil constitue un ajustement au discours de l'apprenant. Ainsi, le travail du conseiller dans les entretiens se fait en réaction et n'est donc pas planifiable de manière rigide²⁶.

L'implicite sociale est défini par Vion (1996 : 23) comme « le savoir dont dispose chaque sujet lui permettant d'adapter son comportement à l'idée qu'il se fait du cadre dans lequel il fonctionne ». Le conseil étant une profession en émergence, ce savoir est encore faible, voire inexistant chez les apprenants. Conscients de cela, Abe *et al.* (1981 : 82) assertent que le conseiller « est d'abord considéré comme un professeur de la langue à apprendre ». Vingt ans plus tard, Mozzon-McPherson (2001) souligne que le terme conseiller a encore différentes significations qui sont influencées par les attentes institutionnelles. Pour parer à un rattachement du conseil à l'enseignement ou au tutorat, Jamieson (2001 : 53) suggère une étape où le conseiller effectue la « mise en scène » (*setting de scene*) de l'entretien, l'objectif est alors « d'établir un rapport et une compréhension entre l'apprenant et le conseiller ». Ainsi, l'explicitation des rôles dès le premier entretien de conseil apparaît comme un moyen de réduire les erreurs d'interprétation.

Cependant, Pemberton et Toogood (2001 : 80-81) soulignent que même lorsque les rôles ont été explicités, les attentes peuvent continuer à différer : « nous ne devons pas nous attendre à ce que tous les apprenants partagent nos attentes liées aux rôles de conseiller et d'apprenant, et à ce que tous les conseillers partagent la même approche du conseil ». De plus, la conception des apprenants et des conseillers est susceptible d'évoluer au fur et à mesure des entretiens de conseil. Nous allons à présent aborder ces variations en utilisant les notions d'histoire interactionnelle (Vion 1992) et d'identité (Goffman 1963).

²⁶ Cela ne signifie pas pour autant que le travail de conseil ne dépasse pas l'entretien en lui-même, Hobbs et Dofs (2015 : 12) décrivent le travail réflexif du conseil sur deux niveaux : « en action » (*in action*) et « sur l'action » (*on action*). Le travail en action correspond à l'aide apportée au cours de l'entretien, et le travail sur l'action a lieu après l'entretien et consiste pour le conseiller à « noter des pensées quant à la situation de l'apprenant, des surprises au cours de l'entretien, des événements inattendus, ou des questions restées sans réponse » (*ibid.*). Le conseiller peut donc réfléchir à la situation de l'apprenant à la suite de l'entretien et ainsi préparer des éléments de contenu pour l'entretien suivant, mais il ne peut en aucun cas établir un script de l'interaction à venir.

3.5 Histoire conversationnelle et émergence de l'identité en interaction

Golopentia (1988) propose le terme d'« histoire conversationnelle » afin d'englober l'ensemble des interactions ayant eu lieu entre deux interlocuteurs. Dans notre cas, l'histoire conversationnelle permet d'envisager l'évolution de la relation entre l'apprenant et le conseiller. Chaque entretien de conseil engendre ainsi un développement et une complexification de la relation qui les lie.

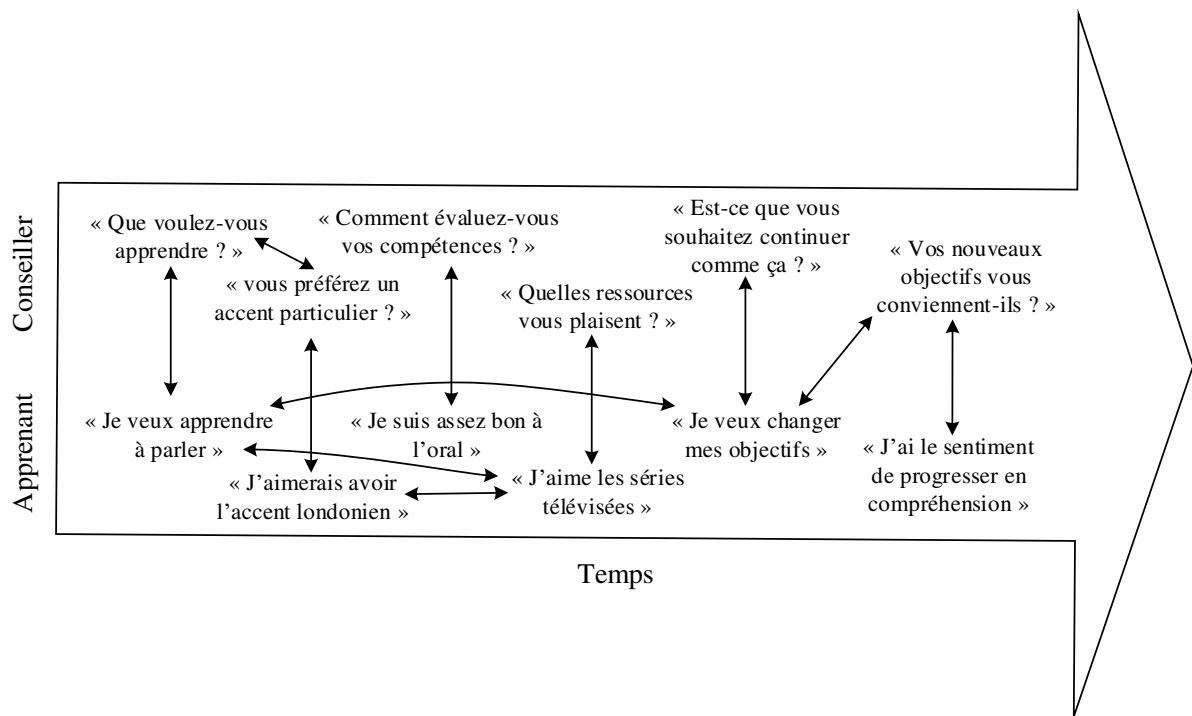


Figure 7 : Exemple d'histoire conversationnelle entre apprenant et conseiller

Dans ce schéma, nous proposons des exemples de discours qui pourraient être tenus au cours d'entretiens de conseil. Les flèches illustrent la relation de dépendance de certains discours par rapport à d'autres déclarations précédemment effectuées. Les discours tenus par les locuteurs nourrissent ainsi une relation de dépendance entre eux puisqu'ils se construisent les uns à partir des connaissances apportées par les autres. De ce point de vue, la relation entre apprenant et conseiller peut être considérée comme cumulative, chaque expérience contribuant à redéfinir cette relation.

Par ailleurs, l'apparition de « morceaux d'identité » dans leurs discours au cours des interactions contribue à faire émerger des identités. Goffman (1963 : 74) définit l'identité personnelle de la manière suivante :

Personal identity, then, has to do with the assumption that the individual can be differentiated from all others and that around this means of differentiation a single continuous record of social facts can be attached, entangled, like candy floss, becoming then the sticky substance to which still other biographical facts can be attached.

Ces faits sociaux enchevêtrés au cours du développement de l'histoire conversationnelle participent à la construction des identités personnelles du conseiller et de l'apprenant. Pour André (2006 : 75), l'identité personnelle est le résultat d'une combinaison, comme l'illustre la figure suivante :

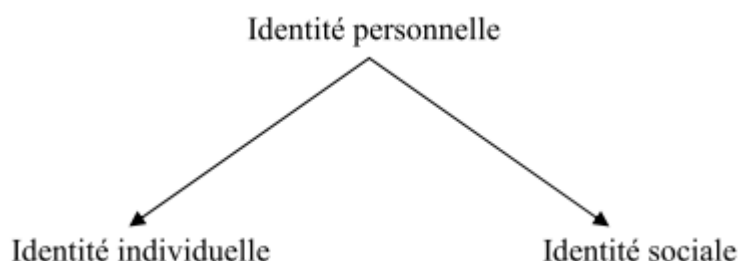


Figure 8 : Identité personnelle, identité individuelle et identité sociale (André 2006 : 75)

L'identité personnelle est ainsi composée de l'identité individuelle, « la définition de soi par soi-même », et de l'identité sociale, « la définition de soi par les autres » (*ibid.*). Au cours de l'entretien, l'apprenant et le conseiller envoient ainsi des informations sur eux-mêmes, et produisent des informations sur l'interlocuteur, participant de cette manière à la définition de leurs identités respectives. André (2006 : 74) nomme ces informations en circulations des « fragments identitaires ». Menezes (2013) parle de « fractales²⁷ » (*fractals*) qu'elle définit ainsi :

I understand identity as a fractal set because we do not have one identity, but a set of fractalized identities. As Sade (2009) argues, no matter which identity fractal is foregrounded – learner, son, football player and so on – the other identities will also be there, in the background.

Cette vision complexe permet de rendre compte de la complexité et de la fragmentation des différentes identités d'une personne, mais elle permet également de souligner l'émergence de l'identité lors des interactions, et leur caractère évolutif. Nous entendons qu'un locuteur ne cesse pas d'être ce qu'il est au cours d'une interaction, mais son identité est co-définie par les

²⁷ Au départ un adjectif désignant un objet « dont la forme est caractérisée par sa grande irrégularité, sa fragmentation » (définition du TLFi), fractal est devenu un substantif au cours des travaux de Mandelbrot (1982).

informations qu'il fait le choix de donner (et qu'il sélectionne donc, préférant laisser d'autres informations en latence), et ce que son interlocuteur perçoit de lui contribuent à forger une identité construite en cohérence avec leur histoire interactionnelle.

Dans notre contexte, l'histoire conversationnelle et la construction d'identités personnelles dans l'interaction influencent l'interaction de conseil de deux manières :

- Les informations s'accumulent chez les deux locuteurs : cela signifie pour le conseiller qu'il développe, au fur et à mesure des entretiens, une meilleure connaissance de la situation de l'apprenant, de sa personnalité, de ce qui l'intéresse, et qu'il est donc en mesure de proposer des conseils plus en cohérence avec ces caractéristiques. Pour l'apprenant, les entretiens de conseil permettent d'acquérir une culture de l'apprentissage / acquisition des langues qui en retour agit sur sa propre manière d'envisager l'apprentissage et de s'exprimer (par exemple, « je veux apprendre l'anglais » se précise et devient « j'ai des objectifs en expression et en compréhension orale ») ;
- Une relation de proximité s'installe : au fil des entretiens, on constate également une modification des comportements due à un rapprochement des locuteurs qui créent une relation parfois très personnelle²⁸. Cette relation permet aux interlocuteurs d'envisager des discours qui ne semblent pas possible en début de formation (nous avons par exemple constaté des situations où l'apprenant avoue n'avoir pas travaillé, ou se confie au conseiller sur sa vie personnelle).

Nous allons à présent nous intéresser à l'entretien de conseil du point de vue des thématiques évoquées, ces thématiques participant à la construction d'une structure de l'entretien.

3.6 Structure et déroulement thématique des entretiens de conseil

Comme nous l'avons vu, l'entretien de conseil est le fruit d'une relation complexe et évolutive entre apprenants et conseillers. Cependant, la description de cette relation ainsi que

²⁸ Au cours de notre formation au conseil dans un centre de langues, nous suivions des entretiens de conseil sans intervenir afin de développer nos connaissances de cette situation pédagogique. Avant un entretien avec une apprenante du centre, la conseillère responsable de notre formation nous a demandé de ne pas venir suivre cet entretien car elle avait développé une relation personnelle avec l'apprenante, et que les entretiens avec cette apprenante comportaient donc beaucoup d'apartés et des références liées à leur histoire conversationnelle. Nous précisons que cette apprenante ne connaissait pas la conseillère en début de formation.

la description des modalités interactives qui leur correspondent ne suffisent pas à compléter le portrait du conseil. Une autre dimension nous semble essentielle à une description précise du conseil : le déroulement thématique des entretiens de conseil. En effet, l'entretien de conseil se situe dans un périmètre thématique qui doit nourrir un lien avec l'apprentissage de langue en cours. Carette (2012 : 67) propose une liste de « thèmes de discussion incontournables dans une formation auto-dirigée ». Elle utilise ces thèmes afin d'étudier des entretiens de conseil provenant du dispositif d'apprentissage auquel nous nous intéressons pour cette recherche, ils sont donc particulièrement pertinents. Voici les thèmes qu'elle propose et qu'elle rassemble par proximité :

- besoins, objectifs, situations
- compréhension, expression, parler, écouter, lire, écrire
- langue, anglais, accent
- ressources, documents, site (référence à la plateforme numérique du centre de langue)
- rendez-vous, temps
- activités, exercices
- problèmes, difficultés
- découverte, entraînement, évaluation.

Dans leur étude, Carette *et al.* (2013) utilisent une autre liste de thèmes associés à l'entretien de conseil. Nous présentons les thèmes ci-dessous et proposons une définition rapide pour chacun d'entre eux :

- objectifs : l'apprenant et le conseiller discutent la définition, la révision, ou la suppression d'objectifs d'apprentissage ;
- méthodologie : l'apprenant et le conseiller discutent la méthode d'apprentissage (comprend l'aspect procédural mais aussi les idées générales) ;
- ressources : l'apprenant et le conseiller parlent des documents qui vont être utilisés pour l'apprentissage ou qui l'ont déjà été (pour discuter leur pertinence par rapport aux objectifs, pour en savoir plus sur la nature du contenu, etc.) ;
- rendez-vous avec le natif : l'apprenant et le conseiller discutent soit d'un entretien ayant eu lieu (*débriefing*) soit d'un entretien à venir (préparation en lien avec les objectifs) ;
- prochain entretien / prise de rendez-vous : l'apprenant et le conseiller se mettent d'accord sur le/les moment(s) où ils se reverront en lien avec leur emploi du temps respectif et les tâches d'apprentissage prévues ;

- gestion du temps : le déroulement de l'apprentissage du point de vue spatio-temporel est évoqué, l'apprenant et le conseiller discutent du moment et du lieu les plus pertinents pour l'apprentissage ;
- évaluation : l'apprenant évalue soit sa performance (d'apprentissage ou d'utilisation de la langue) soit une composante de son apprentissage (le lieu où se déroule l'apprentissage, telle ou telle ressource, etc.) ;
- passé d'apprenant : l'apprenant donne des informations sur des expériences vécues en apprenant la langue cible.

Ces deux listes de thèmes sont très cohérentes et indiquent indirectement, en plus des thèmes, certaines actions qui sont inhérentes à l'entretien de conseil (la définition d'objectifs, la sélection de ressources, la prise de rendez-vous, etc.). On remarque ainsi un lien fort entre les dimensions thématique et actionnelle de l'entretien de conseil (tel thème est abordé afin de réaliser telle tâche).

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes attaché à décrire l'interaction de conseil du point de vue interactionnel. Nous avons commencé par présenter notre approche sociolinguistique des interactions verbales (André 2014) dans laquelle des pratiques et des activités langagières s'inscrivent dans (et contribuent à définir) un genre de discours et une situation de communication. Nous avons tout d'abord cherché à décrire la réalité sociale englobant le conseil, nous avons ainsi abordé le discours professionnel et l'établissement d'une relation de service avec l'apprenant. Nous avons ensuite décrit la relation interlocutive en abordant les rapports de place dominant et modulaire entre apprenant et conseiller. Nous avons également évoqué l'implicite social encore faible qui entoure le rôle des conseillers. Par la suite, nous avons décrit le caractère évolutif de la relation entre apprenant et conseiller grâce aux notions d'histoire conversationnelle et d'identité personnelle. Dans cette dernière section, nous avons décrit l'entretien de conseil en tant qu'unité thématique, nous avons ainsi présenté les sujets principaux qui sont évoqués dans les entretiens de conseil. Bien que faisant l'objet de nombreuses descriptions, l'entretien de conseil apparaît encore comme un genre en définition. De manière générale, ce chapitre nous a permis de préciser de quelles manières les rôles du conseiller se réalisent dans les interactions avec les apprenants, témoignant de ce fait de l'importance de la part langagière dans le conseil.

Après avoir décrit le contexte de l'fdirigé et du conseil, nous allons maintenant aborder l'objet de cette recherche : les émotions dans le contexte de l'apprentissage autodirigé et du conseil. Nous allons ainsi présenter notre conception du fonctionnement émotionnel avant d'appliquer ce fonctionnement à notre contexte dans le dernier chapitre de cette première partie.

Chapitre 4 : L'émotion dans le contexte de l'apprentissage autodirigé et de l'entretien de conseil

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord la terminologie adoptée pour les phénomènes affectifs (distinction entre trait et état, distinction entre émotion, sentiment, humeur, etc.). Nous décrirons ensuite le cadre théorique de cette étude concernant les émotions. Pour cela, nous ferons appel à deux théories des émotions ainsi qu'aux notions de régulation et d'intelligence émotionnelles. Nous proposerons ensuite une revue des travaux portant sur les émotions dans le contexte de l'apprentissage autodirigé et de l'entretien de conseil.

4.1 Terminologie des phénomènes affectifs

Nous allons maintenant introduire les notions d'état et de trait affectifs. Nous précisons ensuite les différences que nous opérons entre le terme « émotion » et les termes « affect », « sentiment », et « tempérament ».

La distinction entre les traits et les états est de nature temporelle. Lazarus (1994 : 79) la décrit ainsi :

We say that someone is displaying or experiencing anger at a particular time and place; the state comes and goes with the circumstances. An emotion trait, on the other hand, usually refers to a disposition or tendency to react in a particular emotional way to an adaptational encounter. To speak of trait implies frequent recurrence of the state in diverse but specifiable circumstances.

Les traits sont donc des tendances permanentes à produire certains affects (*il est peureux*), alors que les états constituent des occurrences affectives (*il a eu peur*). Deux points importants permettent de préciser la nature du lien entre états et affects :

- premièrement, les traits ne sont pas observables puisqu'ils constituent des prédispositions à produire des états. Ce n'est donc que par l'observation de l'expression de ces états et de leur fréquence d'apparition qu'un trait peut être inféré (*je le vois souvent en colère, je suppose qu'il est colérique*) ;
- deuxièmement, les traits sont en majorité issus d'occurrences d'états : un état apparaît et (par sa force ou sa récurrence) fonde l'émergence d'un trait. Ce mécanisme est à la base de la construction de la vie émotionnelle, ou de ce que l'on pourrait nommer une « identité émotionnelle ».

Lazarus (1994 : 61) apporte une précision importante : qu'un affect « soit récurrent (trait) ou évanescent (état), c'est la relation entre la personne et l'environnement, plutôt que des variables personnelles ou environnementales qui permet une analyse complète du processus émotionnel ». L'identification des traits émotionnels ne peut donc pas nourrir une vision déterministe du fonctionnement émotionnel puisque celui-ci est déterminé pour sa plus grande partie par la relation à l'environnement.

Suite à cette distinction, nous allons maintenant présenter le terme « affect », ainsi que deux traits : le sentiment et le tempérament. Le terme « affect » et sa dérivation « affectif / affective » seront utilisés dans cette étude en tant qu'hyperonymes pour les phénomènes ayant trait à l'émotion. Lorsque nous évoquerons les affects, nous désignerons donc non seulement l'ensemble des variables psychologiques qui seront définies dans la présente section mais également l'émotion elle-même.

Concernant le terme « sentiment », nous reprenons la définition proposée par Frijda (1994 : 64) :

Human beings possess dispositions to respond affectively to particular objects or kinds of event. More precisely, we attribute affective dispositions to individuals to account for their propensities to respond affectively, and to account for individual differences in this regard. Such dispositions are called sentiments or emotional attitudes. They are usually referred to as "likes" or "dislikes".

Les sentiments ne sont donc pas des états affectifs, mais des dispositions à réagir affectivement à certaines situations. Frijda (1994 : 65) décrit deux structures possibles pour les sentiments, ils pourraient être soit « des dispositions cognitives à apprécier un objet d'une certaine manière », soit « des motivations latentes devenant actives lorsque l'on se trouve réellement ou possiblement confronté à l'objet pertinent ». Les sentiments sont donc centrés sur un objet, tout comme les émotions, mais sont des traits. Pour Frijda (1994 : 65), deux sources principales expliquent l'émergence des sentiments : les expériences passées (le contact avec le monde), et l'apprentissage social (le contact avec l'autre). Les sentiments sont donc en grande partie acquis²⁹.

Le tempérament, nommé « traits de personnalité émotionnelle » (*emotional personality traits*) par Frijda (1994) est défini de la manière suivante :

²⁹ Frijda (1994 : 64) évoque également la possibilité que certains sentiments soient innés et donne deux exemples : l'aversion pour la vue du sang, et l'aversion pour les surfaces instables.

Emotional personality dispositions can be understood as low thresholds for the response patterns characterizing different emotions: anger trait as a low threshold for aggressive behavior; trait anxiety as a low threshold for autonomic arousal and response inhibition. (Frijda, 1994 : 66)

Il s'agit donc à l'inverse des sentiments d'un phénomène affectif dépourvu de centration sur un objet mais qui, tout comme les sentiments, est plus stable dans le temps. Les traits affectifs constituent selon nous une partie de l'identité au sens de Goffman (1963), cela signifie que sur le plan émotionnel, le fonctionnement est déterminé par l'ensemble complexe des expériences passées auxquelles sont attachées les émotions ressenties. De manière formelle, nous pouvons résumer les différences entre ces affects en utilisant la centration sur un objet et la variabilité temporelle comme caractéristiques différentielles :

				Affects		
				Etat	Traits	
				Emotion	Sentiment	Tempérament
Centré sur un objet, une situation				Oui	Oui	Non
Stable dans le temps				Non	Oui	Oui

Tableau 3 : Présentation formelle de trois affects : l'émotion, le sentiment, et le tempérament

Après avoir déterminé le lexique utilisé pour notre étude, nous allons à présent décrire notre conception du fonctionnement émotionnel.

4.2 Conception du fonctionnement émotionnel

Dans cette section, nous présenterons notre conception du fonctionnement émotionnel. Pour cela, nous décrirons deux grands courants de recherche qui la sous-tendent : les théories de l'évaluation cognitive et la théorie des marqueurs somatiques.

4.2.1 Les théories de l'évaluation cognitive

Arnold (1960a, 1960b) est la première à utiliser le terme « d'évaluation cognitive » (*appraisal*) pour désigner le mécanisme à travers lequel la cognition influence le déclenchement des émotions. Brosch (2013 : 370) résume ainsi la vision d'Arnold :

Magda Arnold (1960) introduced the term “*appraisal*” to point out that the mere unmediated perception of an event is not sufficient to elicit an emotional response (as suggested by William James, 1884, in his famous bear example), but that some minimal cognition is needed to set in motion the physiological changes that are then experienced as emotion. This cognition serves to determine whether a perceived object or situation is relevant to the concerns of the observer. Similar to a radar antenna, the organism constantly checks whether significant stimuli are present or absent, beneficial or harmful, easy or difficult to deal with.

Lazarus (1966) reprend le terme d’*appraisal* proposé par Arnold, qu’il définit de la manière suivante (1993 : 12) : « l’évaluation cognitive est le procédé qui sert de médiateur – *je préférerais dire qui négocie activement* – entre, d’un côté, les demandes, les contraintes, et les ressources de l’environnement et, de l’autre, les objectifs hiérarchisés et les croyances propres d’un individu ». Arnold (1960a : 175) précise qu’à l’origine, l’évaluation cognitive est « un jugement perceptif immédiat de bonheur ou de malheur », de « nature non-réflexive, non intellectuelle, et automatique ». Lazarus complexifie l’évaluation cognitive en proposant deux niveaux (*primary and secondary appraisals*), Smith et Lazarus (1990 : 618) les définissent ainsi : « l’évaluation cognitive primaire définit si oui ou non et de quelle manière une rencontre est pertinente pour le bien-être d’une personne, l’évaluation cognitive secondaire définit les ressources et les options dont dispose cette personne pour faire face à cette rencontre ». Chacune de ces évaluations cognitives se subdivise en plusieurs composants. Dans la figure ci-dessous, nous schématisons l’ensemble des composants des évaluations cognitives primaire et secondaire décrites par Smith et Lazarus (1990 : 618-619). Pour chaque composante (en gras dans le schéma), nous proposons une illustration faite par le biais de questions :

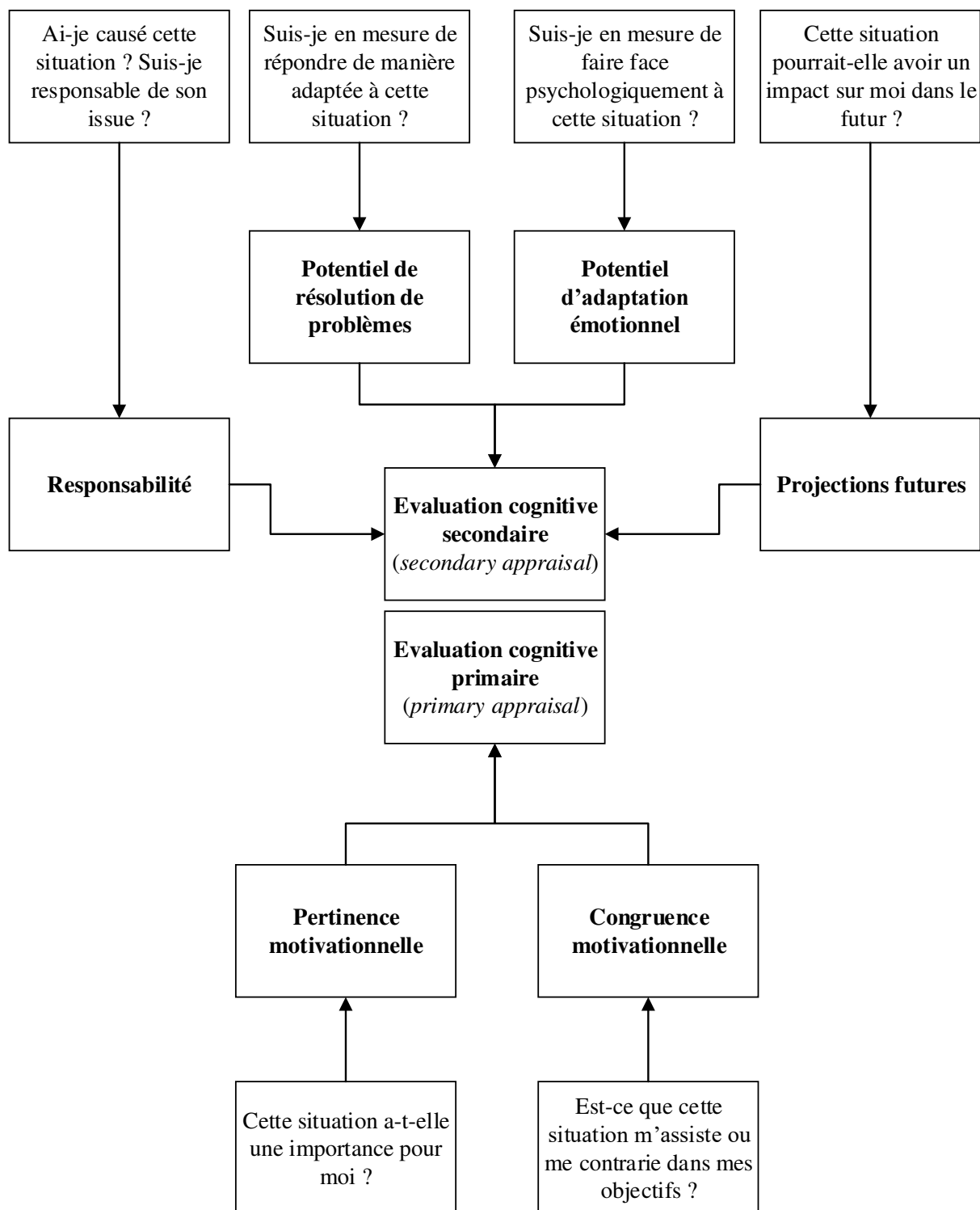


Figure 9 : Composants des évaluations cognitives primaires et secondaires selon Smith et Lazarus (1993 : 618-619)

L'*appraisal* s'effectue ainsi en prenant en compte l'implication positive ou négative d'une personne dans une situation, puis dans un second temps la nature de cette implication, les moyens techniques et émotionnels à disposition pour y faire face, et les projections futures associées. Lazarus et Folkman (1994 : 141) introduisent la notion de *coping* pour désigner

« l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'une personne ». Les réactions de *coping* sont donc les comportements mis en place afin de faire face à l'émotion (par exemple l'évitement par une personne de toute situation l'obligeant à s'exprimer à l'oral en langue car elle ne se sent pas capable de gérer le stress que cela provoquerait).

Un autre point important dans la théorie de l'évaluation cognitive concerne les tendances à l'action. Arnold (1960a) est également la première à proposer le terme (*action tendencies*) pour désigner la manière dont les émotions poussent à certaines formes de comportements. Fontaine et Scherer (2013 : 171) soulignent l'importance de la place des tendances à l'action dans ce cadre théorique :

In *appraisal* theories, an intimate relationship is postulated between the *appraisal* of the situation and the activation of action tendencies. It is assumed that a differentiated *appraisal* of the situation with respects to the needs, goals, and values of the individual is made in order to activate a differentiated adaptive response.

Dans ses travaux, Frijda (2003 : 16) donne une place centrale à ce concept, et souligne que les tendances à l'action ne sont « pas seulement des sentiments, des expériences intimes, ni seulement des pensées concernant ce qu'on voudrait faire. Ce sont des états d'être prêt à agir se prolongeant dans des préparations du corps ». Frijda (1986 : 88) propose ainsi une liste d'émotions à laquelle il attache des tendances à l'action :

Tendances à l'action	Emotion
1. Approche	Désir
2. Evitement	Peur
3. « Etre avec »	Plaisir, confiance
4. Participation	Intérêt
5. Rejet	Dégoût
6. Non-participation	Indifférence
7. Scepticisme	Colère
8. Interruption	Surprise, choc
9. Domination	Arrogance
10. Soumission	Humilité, résignation

Tableau 4 : Emotions de base et tendances à l'action associées selon Frijda³⁰ (1986 : 88)

Cette approche de l'émotion lie ainsi fortement le fonctionnement émotionnel à la préparation de certains types d'action. Cette dimension motivationnelle est à notre sens une composante essentielle de l'émotion puisqu'elle permet de créer du lien entre les émotions et certaines tendances à produire des comportements. Dans le cadre de cette étude, ces connaissances apparaissent comme importantes afin de définir si une émotion renforce ou affaiblit l'apprentissage en cours.

Nous présentons dans la figure ci-dessous l'épisode émotionnel et ses composantes tels qu'ils sont généralement conçus dans la théorie de l'évaluation cognitive :

³⁰ Notre traduction.

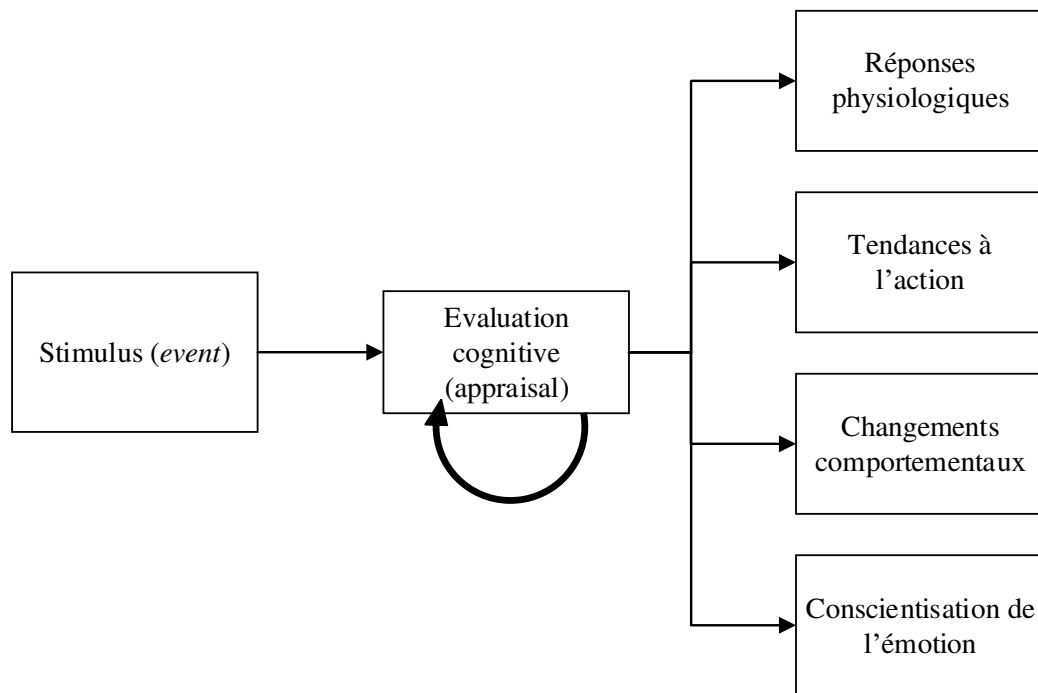


Figure 10 : Episode émotionnel selon la théorie de l'évaluation cognitive

Dans cette théorie, ce n'est pas directement le stimulus (objet ou situation) qui déclenche l'émotion³¹, mais l'étape d'évaluation cognitive qui se trouve entre le stimulus et l'émotion, et qui est en permanence actualisée. Lorsque l'*appraisal* déclenche une émotion, ce sont alors différentes composantes qui s'activent : des réponses physiologiques (accélération du rythme cardiaque, transpiration), des tendances à l'action (l'évitement, le rejet, approche), des changements comportementaux (la fuite, l'attaque), et une conscientisation de l'émotion (*j'ai peur*).

Dans le contexte de cette étude, deux points nous semblent importants concernant les théories de l'évaluation cognitive :

- les émotions peuvent être des précurseurs de l'action : le concept de tendance à l'action permet d'envisager une influence des émotions sur les processus cognitifs qui déterminent les prises de décision. Cela contribue à donner de l'importance aux émotions de par leur impact potentiel sur le comportement ;

³¹ La plupart des théories précédentes liaient directement le stimulus à la réponse émotionnelle, rendant impossible l'explication de différentes réactions à un même stimulus. C'est notamment le cas dans la théorie de James (1884), et dans celle de Cannon (1914).

- l'émotion est une réponse complexe : contrairement au réflexe stimulus-réponse, l'émotion *suggère* des pistes d'action sans pour autant les déterminer. Dans notre contexte, cela permet d'envisager la modification des comportements par le dialogue même dans le cas où la tendance à l'action n'est pas celle qui bénéficierait le plus à l'apprentissage.

Nous allons maintenant présenter une autre théorie des émotions à laquelle nous aurons également recours dans notre étude : la théorie des marqueurs somatiques.

4.2.2 La théorie des marqueurs somatiques

La théorie des marqueurs somatiques proposée par Damasio (1994) est plus proche des fonctionnements biologiques que la théorie de l'évaluation cognitive. Pour Damasio (1994 : 174), deux types d'émotions existent. Tout d'abord, des émotions qu'il appelle « primaires », ressenties dès le début de la vie, et fonctionnant grâce à un « système préprogrammé ». Damasio (1994 : 177) décrit les émotions primaires comme « innées, préprogrammées », il s'agit d'un « mécanisme fondamental » ne requérant aucune forme de cognition afin de fonctionner. A la suite des émotions primaires, « viennent ensuite des *émotions secondaires*, qui se manifestent à partir du moment où l'on commence à percevoir des émotions et à établir des *rappports systématiques entre, d'une part, certains types de phénomènes et de situations et, d'autre part, les émotions primaires*³² » (Damasio, 1994 : 177-178).

Damasio (1994) dénombre trois étapes lorsqu'une émotion secondaire se déclenche :

- 1) la « représentation consciente » d'une personne ou d'une situation est activée dans le cerveau et une « évaluation rationnelle des diverses données » que la situation engage a lieu. Cette première étape consiste principalement à recueillir des informations sur le contexte (Damasio, 1994 : 179) ;
- 2) les informations recueillies provoquent, à un niveau non conscient, l'activation de représentations qui concernent « la façon dont certaines situations ont généralement été couplées à certaines réponses émotionnelles au cours de l'histoire individuelle » (Damasio, 1994 : 180). Autrement dit, ce sont des représentations acquises qui s'activent.

³² Italiques présents dans le texte original.

- 3) de manière non consciente, les représentations activées provoquent des réactions physiologiques³³ mais également des réactions dans le tronc cérébral où les changements « affectent considérablement le style et l'efficacité des processus cognitifs » (Damasio, 1994 : 182).

Le fonctionnement émotionnel tel que décrit par Damasio nous semble particulièrement pertinent à deux égards : premièrement, il permet d'expliquer l'émergence d'associations entre les émotions et les situations au cours de la vie (c'est-à-dire l'émergence des « sentiments » que nous avons définis dans la section 4.1), et deuxièmement, il met en évidence l'impact important que les émotions peuvent avoir sur la cognition.

Pour expliquer l'émergence des sentiments, Damasio propose l'hypothèse dite des « marqueurs somatiques ». Il les définit ainsi :

Les marqueurs somatiques représentent un cas particulier de la perception des émotions secondaires, dans le cadre duquel ces dernières ont été reliées, par apprentissage, aux conséquences prévisibles de certains scénarios. Lorsqu'un marqueur somatique négatif est juxtaposé à un résultat prédictible particulier, il joue le rôle d'un signal d'alarme. Lorsque cette juxtaposition concerne un marqueur somatique positif, celui-ci devient au contraire un signal d'encouragement. (Damasio, 1994 : 225-226)

Damasio *et al.* (1996 : 1415) ajoute à l'émergence des sentiments un autre rôle important pour les marqueurs somatiques, ils permettraient d'améliorer l'efficacité des processus de prise de décision et de la cognition :

³³ Pour Damasio (1994 : 102), l'activation physiologique peut être perçue par le cerveau selon deux schémas : la boucle par le corps (*body loop*), et la boucle de simulation (*as if body loop*). Dans le premier cas, le cerveau envoie des signaux qui déclenchent des réactions physiologiques, les changements arrivés dans le corps sont ensuite détectés par le cerveau. Dans le second cas, ce sont les représentations des réactions physiologiques qui sont activées dans le cerveau, simulant la perception de ces changements. Le cerveau perçoit alors une activation sans qu'elles n'aient réellement lieu dans le corps.

Certain option-outcome pairs can be rapidly rejected or endorsed and, pertinent facts can be more effectively processed. The hypothesis thus suggests that somatic markers normally help constrain the decision-making space by making that space manageable for logic-based, cost-benefit analyses. In situations in which there is remarkable uncertainty about the future and in which the decision should be influenced by previous individual experience, such constraints permit the organism to decide efficiently within short time intervals.

Les marqueurs somatiques apparaissent ainsi comme des liens émotion-situation positifs ou négatifs qui permettent de faire émerger certains choix par rapport à d'autres dans le processus de prise de décision.

Ainsi, en plus d'expliquer l'émergence des sentiments, la théorie proposée par Damasio lie le fonctionnement cognitif et le fonctionnement émotionnel, rendant leurs fonctionnements séparés inenvisageable. En considérant d'un côté l'importance de la cognition dans le déclenchement émotionnel (à travers l'évaluation cognitive) et de l'autre, l'importance des émotions dans le fonctionnement cognitif (à travers les marqueurs somatiques), nous proposons les liens suivants entre émotion et cognition :

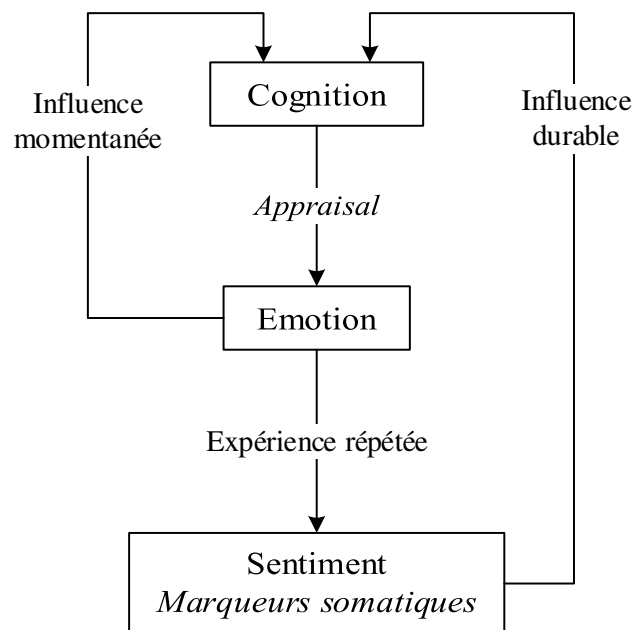


Figure 11 : Les liens entre émotion et cognition selon les théories de l'évaluation cognitive et des marqueurs somatiques

A travers l'*appraisal*, la cognition engage le déclenchement émotionnel. L'émotion suscitée a alors un impact immédiat et momentané sur des fonctions telles que la cognition et le langage (par exemple, un apprenant apeuré qui s'exprime en langue cible avec difficulté). Dans le cas où cette expérience émotionnelle positive ou négative vient à se répéter, un

marqueur somatique est alors créé, liant l'émotion éprouvée à la situation dans laquelle elle émerge (l'apprenant ressent alors systématiquement de la peur lorsqu'il doit s'exprimer en langue cible). Ce marqueur somatique constitue alors un sentiment qui va réapparaître au contact de la situation mais qui va également avoir un effet sur la cognition à plus long terme, notamment concernant la prise de décision où il avantagera ou handicapera certains choix par rapport à d'autres (en suivant notre exemple, l'apprenant pourrait plus ou moins consciemment écarter les situations où de l'expression orale est requise). L'émotion et la cognition ont ainsi une influence réciproque et, comme le souligne Arnold (1999 : 1) : « ni la cognition ni les affects n'ont le dernier mot, en fait, ils ne peuvent être séparés l'un de l'autre ».

Après avoir décrit le fonctionnement émotionnel, intéressons-nous à deux notions importantes dans le champ des émotions et pertinentes dans notre contexte : la régulation émotionnelle et l'intelligence émotionnelle.

4.2.3 Régulation et intelligence émotionnelles

Suite à la présentation de notre conception du fonctionnement émotionnel, nous allons maintenant nous intéresser à deux notions centrales dans ce champ. Nous présenterons donc la notion de régulation émotionnelle (Gross 1986) que nous décrirons avant de l'intégrer dans le cadre d'une compétence plus générale : l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey 1990).

4.2.4 La régulation émotionnelle

Pour Gross (1986 : 275), la régulation émotionnelle est « le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, et comment ils ressentent et expriment ces émotions ». Korb (2009 : 268) représente et exemplifie ainsi les différents types de régulation émotionnelle :

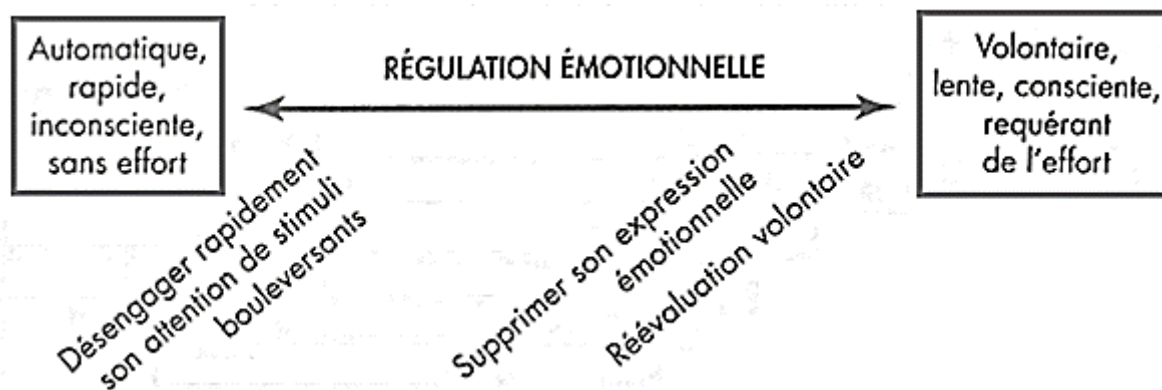


Figure 12 : Le continuum de la régulation émotionnelle (Korb, 2009 : 268)

Selon Korb (*ibid.*), certaines formes de régulation émotionnelles sont automatiques, rapides, inconscientes, et demandent peu d'efforts, elles seraient à l'origine de la possibilité de s'habituer à certains stimuli particulièrement propices à l'émotion. A l'autre extrémité de ce continuum se trouvent des formes de régulation émotionnelle plutôt « conscientes, volontaires et probablement aussi plus lentes et plus coûteuses en termes de ressources mentales et physiologiques » (p.269).

Dans notre contexte, l'existence de la régulation émotionnelle a une importance capitale puisqu'elle permet de considérer que les individus ne sont pas uniquement « victimes » de leurs émotions, mais peuvent, par divers moyens, tenter d'avoir une place active dans leur propre fonctionnement émotionnel (*j'ai peur mais je peux agir contre cette peur*). De plus, l'existence de stratégies conscientes et maîtrisées permet d'envisager des mécanismes par lesquels un soutien est apporté à la régulation émotionnelle dans le cadre d'une interaction. Dans notre contexte, les conseillers pourraient soutenir la régulation émotionnelle chez l'apprenant en suggérant des stratégies conscientes visant à améliorer la gestion des émotions (par exemple, compenser le stress lié à l'utilisation de la langue cible à l'oral par des conseils pour une préparation adaptée). Hurd (2008 : 231) soutient cette hypothèse : « les étudiants sans soutien réussissent à trouver des solutions pour faire face, mais bénéficieraient d'un guidage explicite en stratégies affectives ».

Dans la section suivante, nous intégrons la régulation émotionnelle au concept d'intelligence émotionnelle proposé par Mayer et Salovey (1990).

4.2.5 Intelligence émotionnelle

Le terme « intelligence émotionnelle », proposé par Salovey et Mayer (1990 : 189), est tout d'abord défini comme « la capacité à contrôler ses sentiments et émotions ainsi que ceux des autres, à faire la distinction entre ceux-ci et à les utiliser pour orienter ses pensées et son action ». Trois capacités définissent donc l'intelligence émotionnelle : la compréhension et l'expression des émotions, la régulation des émotions, ainsi que leur utilisation. Mayer et Salovey (1997) modifient par la suite leur conception et adoptent le modèle dit « à quatre branches » (*four-branch model*) en ajoutant la capacité à « faciliter la pensée par l'émotion » (*emotional facilitation of thinking*). Leur nouvelle définition est la suivante :

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and /or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Mayer et Salovey, 1997 : 10)

Cette définition de l'intelligence émotionnelle en quatre branches inclut pour chaque branche quatre sous-compétences représentées dans le schéma suivant que nous reproduisons de Mayer et Salovey (1997 : 11) :

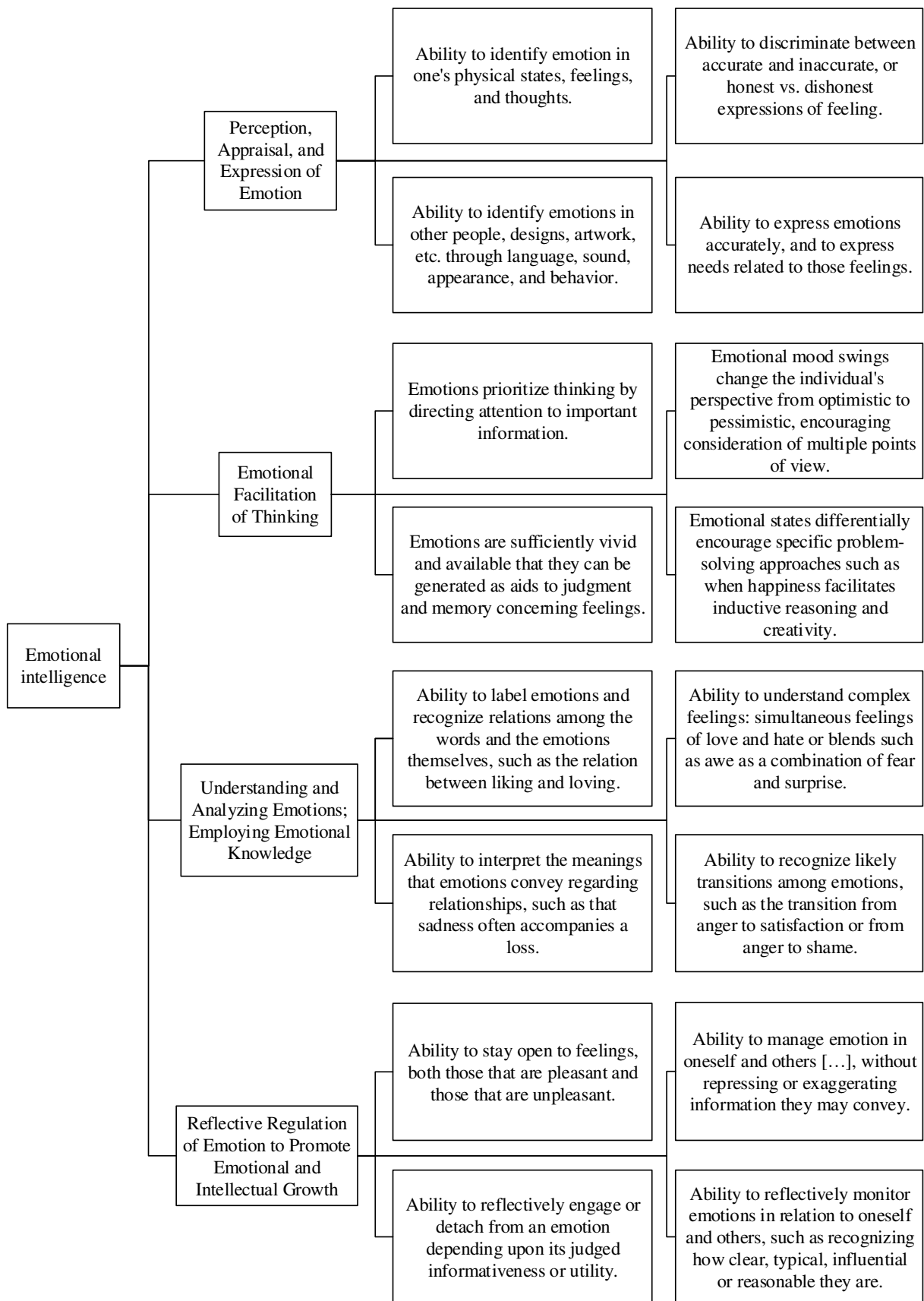


Figure 13 : Structure de l'intelligence émotionnelle, schéma de Mayer et Salovey (1997 : 11)

L'ensemble de ces composantes montre comment les compétences liées à l'émotion se déclinent dans de multiples domaines. Lopes *et al.* (2006 : 53) soulignent un point essentiel dans ce concept : les compétences émotionnelles « émergent à travers l'apprentissage et l'expérience, et peuvent être développées ». Dans le contexte de l'apprentissage autodirigé, une intelligence émotionnelle développable présente un intérêt majeur à la fois pour les apprenants et les conseillers. Comme nous l'avons souligné, la régulation émotionnelle peut être soutenue par l'acquisition de stratégies conscientes. Il en va de même pour la compréhension et l'expression des émotions que les conseillers peuvent soutenir en amenant les apprenants à exprimer leurs états émotionnels puis à discuter leur gestion (compétence elle-même améliorable chez les conseillers par une formation adaptée). Dès lors, notre objectif porte sur les stratégies de soutien permettant de développer ces compétences efficacement du côté des apprenants dans leur apprentissage autodirigé, et du côté des conseillers grâce à une amélioration de leur formation sur ce point.

Dans ce chapitre, nous avons jusqu'à présent introduit différentes théories du fonctionnement émotionnel que nous avons associées afin de proposer une conception mieux adaptée à notre contexte. Nous avons ensuite décrit différentes compétences liées au fonctionnement émotionnel, incluant par-là la possibilité d'améliorer ces compétences chez les apprenants et les conseillers. A présent, nous allons évoquer des travaux portant sur les émotions dans le contexte de l'apprentissage autodirigé et de l'entretien de conseil.

4.3 Apprentissage autodirigé : un rôle accru des émotions ?

Intéressons-nous à présent aux recherches menées sur l'émotion dans le contexte de l'apprentissage autodirigé. Sur ce point, Hurd (2008 : 218) souligne à la fois le manque de travaux et le besoin d'en savoir plus sur les besoins d'un « groupe en forte croissance » :

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

Dans les travaux concernant l'apprentissage des langues, les affects sont le plus souvent évoqués en lien avec les stratégies d'apprentissage. Oxford (1990) identifie deux types de stratégies : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Elle classe les stratégies affectives parmi les stratégies indirectes, c'est-à-dire celles ayant un effet de « soutien à l'activité d'apprentissage » sans en faire directement partie. Oxford (1990 : 135) identifie trois types de stratégies affectives :

- les stratégies de réduction de l'anxiété : méthodes de relaxation et de respiration profonde, musique, rire ;
- les stratégies d'auto-encouragement : bilans positifs, prise de risque mesurée, récompenses ;
- les stratégies de gestion des émotions : utilisation de listes de contrôle, rédaction d'un carnet de bord, partage social des émotions.

Dans le cadre de l'apprentissage à distance, Hurd (2006) s'intéresse aux stratégies utilisées par les apprenants pour maintenir leur motivation, et pour faire face à l'anxiété. Elle identifie des stratégies récurrentes chez les apprenants, nous présentons ces stratégies dans le tableau ci-dessous :

Stratégies de maintien de la motivation	Stratégies de contrôle de l'anxiété
<ul style="list-style-type: none"> • Discours positif à soi-même • Définition d'objectifs • Maintien du contact avec des locuteurs natifs • Utiliser un système de récompenses • Parler avec des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de risques • Auto-encouragement • Techniques de relaxation • Partager ses préoccupations avec des tuteurs ou des pairs • Cocher les tâches effectuées (liste) • Révision and répétitions pour soutenir la confiance • Joindre un groupe d'entraide en langue cible • S'engager dans des activités de loisir

Tableau 5 : Stratégies de maintien de la motivation et de contrôle de l'anxiété (Hurd 2006)

On remarque plusieurs stratégies communes entre les typologies d'Oxford et de Hurd. Oxford (1990: 140) ajoute que « le côté affectif de l'apprenant est probablement d'une très grande influence sur la réussite ou l'échec de son apprentissage de langue ». Pour Hurd (2008 : 219), un « consensus est en train d'émerger sur la primauté des affects dans l'apprentissage », elle (*ibid.*) ajoute que « l'apprentissage des langues est grandement amélioré par la prise en compte des aspects affectifs ».

Dès lors, comment les affects interviennent-ils dans l'apprentissage des langues ? Pour Ehrmann (1996 : 138), « la dimension affective influence l'efficacité avec laquelle les apprenants utilisent ce qu'ils ont. Par exemple, une forte motivation tend à aider les apprenants à mobiliser leurs atouts et leurs compétences, tandis qu'une motivation faible ou une anxiété intense interfèrent avec leurs capacités à utiliser leurs compétences et leurs capacités ». Pour Valdivia *et al.* (2011 : 91), « les émotions influencent la manière dont l'information est encodée dans le cerveau et rappelée par la suite, les types de stratégies cognitives qui seront utilisées, l'attention et la mémoire de travail, et la motivation ». Pourquoi l'aspect émotionnel est-il particulièrement pertinent dans le cadre de l'apprentissage autodirigé ? Tassinari (2016 : 76) souligne l'importance particulière de l'autonomie dans ce contexte :

In autonomous learning processes, the role of emotions is even more relevant, since, in order to be able to act autonomously, learners need to feel autonomous (Aoki, 1999). This means that in order to be able to make informed and reflected decisions about one's own learning, and to be able to self-regulate the learning process, overcoming possible difficulties or doubts, learners have to be agents of their own development, and, among other things, be aware of affective aspects and of the way these aspects may promote their learning process or hinder it.

Tassinari décrit ici le pendant psychologique de l'autonomie. Reinders (2010 : 50) souligne le choc que peut représenter l'apprentissage autodirigé sur le plan affectif pour des apprenants ne connaissant pas cette modalité :

The affective aspect of learning is [...] crucial to success, especially in independent learning, where the traditional classroom environment with its regular feedback and contact with other learners is replaced with, for many learners, a less-familiar context where learners are themselves responsible for maintaining their interest and motivation. Independent learning is likely to challenge learners' beliefs about what language learning entails, and may lead to frustration.

Cette description est tout à fait cohérente avec notre représentation de l'impact qu'un marqueur somatique négatif peut avoir dans la vie émotionnelle. Dans notre analyse, le repérage d'associations entre l'émotion, ou des émotions définies, et certaines situations peut se révéler d'un grand intérêt en ce qui concerne la pratique d'accompagnement de l'apprenant, et ainsi la formation des conseillers. Pour chacun des extraits étudiés, nous chercherons à identifier un éventuel lien émotion/situation qui permettra une analyse ultérieure du profil émotionnel des apprenants et conseillers. De cette manière, nous pourrions éventuellement identifier des régularités émotionnelles chez les apprenants et conseillers.

Chateau et Candas (2015 : 396) soulignent également que les émotions concernent l'aspect psychologique de l'autonomie tel que développé par Little (1991), et le sentiment d'auto-efficacité décrit par Bandura (1997)³⁴. En nous inscrivant dans cette réflexion, un rapprochement semble envisageable entre autonomie d'apprentissage et intelligence émotionnelle, nous rendons ce rapprochement explicite dans la figure suivante :

³⁴ Ces travaux ont été évoqués plus en détail dans les sections 1.4 pour le sentiment d'auto-efficacité, et 1.5 pour l'aspect psychologique de l'autonomie.

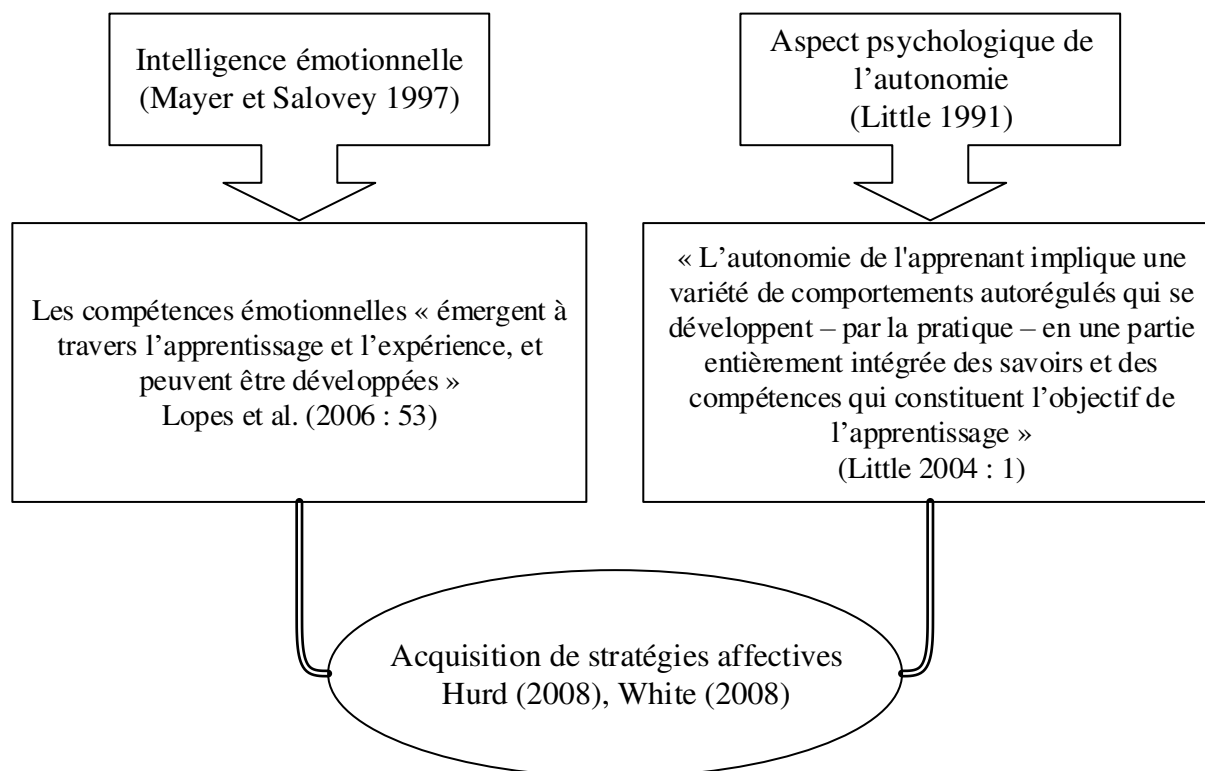


Figure 14 : Développement de l'intelligence émotionnelle et de l'autonomie psychologique de l'apprenant par l'acquisition de stratégies affectives

Les capacités liées à l'intelligence émotionnelles et à l'autonomie de l'apprenant sont décrites comme développables dans les deux champs. Dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, l'acquisition de stratégies affectives semble permettre d'améliorer l'intelligence émotionnelle et par cet intermédiaire, constitue un soutien à l'autonomisation psychologique de l'apprenant. Hurd (2008 : 232) dresse cependant une critique des catégorisations séparant les stratégies cognitives et les stratégies affectives :

Learners clearly found that certain cognitive and metacognitive strategies, for example skipping or re-reading text, keeping going regardless, consulting the *Corrigés* or a dictionary, making notes, taking a break when in difficulty, and checking back for reassurance, helped them to manage their emotions, underlining the integral link between cognition and affect, and lending support for the need to review current classifications or abandon them, and concentrate more on intended goals and underlying processes.

S'ils ne soutiennent pas l'abandon des classifications actuelles, Candas et Eneau (2010 : 159) émettent également une critique vis-à-vis de la place donnée aux stratégies affectives dans certaines classifications :

Il semble [...] que le rôle des émotions dans le processus d'autoformation, et probablement dans l'apprentissage en général, soit grandement sous-estimé. Il pourrait même paraître légitime d'interroger la pertinence de classifications telles que celles proposées par R. Oxford ou M. Hrymiec, qui incluent les dimensions affectives dans les stratégies indirectes ou de soutien, alors que la place des émotions semble au contraire primordiale, contribuant à guider les choix de l'activité, le rythme ou encore l'abandon du travail en cours, en particulier lorsque l'apprenant est amené à en piloter lui-même la majorité des étapes dans un contexte d'autoformation.

Si nous ne soutenons pas l'abandon de la classification d'Oxford, nous souscrivons en revanche à une modification de la place accordée aux stratégies affectives et à un reclassement en tant que stratégies directes³⁵. Candas et Eneau (2010) citent par exemple des stratégies affectives telles que l'évitement de ressources ennuyeuses, et le choix de ressources par intérêt ou par plaisir. Ces stratégies nous paraissent avoir un effet direct sur l'apprentissage puisque le facteur émotionnel modifie directement l'activité d'apprentissage.

Les stratégies affectives ne sont pas uniquement utilisées par l'apprenant, mais peuvent aussi l'être par les conseillers comme le soulignent Valdivia *et al.* (2011). Dans leur étude portant sur un centre de langue, ils (*ibid.*) soulignent l'intégration du facteur émotionnel dans les différents modules proposés aux apprenants. Trois modalités apparaissent (p.93) :

- l'intégration d'une unité « stratégies affectives » dans le module premiers pas du centre (*first step module*) afin de présenter des solutions de maintien de la motivation et de réduction de l'anxiété ;
- l'intégration des affects dans la planification de l'apprentissage par l'utilisation du modèle SURE+E (*Study-Use-Review—Evaluate- Enjoy*). Les apprenants sont ainsi poussés à veiller à ce que leur activité d'apprentissage soit non seulement efficace mais également plaisante ;
- l'apport de soutien par les conseillers. En plus des entretiens de conseil, les conseillers écrivent aux apprenants et commentent leurs travaux à l'écrit. Les commentaires ont pour objectif de penser l'apprentissage avec plus profondeur, d'activer des processus cognitifs, et de maintenir la motivation de l'apprenant.

³⁵ Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation et de l'analyse de nos données qui nous permettront d'argumenter ce point de vue.

Ces trois points soulignent la possibilité d'un soutien de l'autonomie psychologique de l'apprenant par l'intermédiaire du dispositif d'apprentissage et du soutien des conseillers. Valdivia *et al.* (2011 : 93) précisent d'ailleurs la nature des stratégies affectives utilisées par les conseillers dans leurs commentaires pour soutenir l'apprenant :

- montrer de l'intérêt pour la vie de l'étudiant, pas seulement pour son apprentissage ;
- partager ses sentiments et réactions par rapport aux travaux effectués par l'apprenant ;
- faire un commentaire spécifiquement lié au travail effectué par l'apprenant ;
- utiliser des mots encourageants.

L'apprentissage en autonomie ne signifie donc pas nécessairement un isolement psychologique pour l'apprenant. Le dispositif d'apprentissage ainsi que le soutien des conseillers peuvent servir d'appuis à l'autonomisation de l'apprenant. Intéressons-nous maintenant à la place des émotions dans les entretiens de conseil.

4.4 La place des émotions dans l'entretien de conseil

Si les émotions ont une place importante dans l'apprentissage en autonomie, « le conseil constitue un espace privilégié pour aborder, en plus des aspects cognitif et métacognitif, l'aspect affectif de l'apprentissage de langue », comme le souligne Tassinari (2016 : 71). Plusieurs recherches se sont intéressées au contenu émotionnel de l'entretien de conseil et ont permis d'identifier des régularités thématiques dans le déclenchement émotionnel, ainsi que des dynamiques interpersonnelles. Nous allons tout d'abord nous intéresser aux contextes d'apparition des émotions en lien avec l'apprentissage, puis nous relaterons des recherches contribuant à identifier des mécanismes émotionnels apprenant-conseiller au cours des entretiens.

4.4.1 Emotions dans l'entretien de conseil : des émotions et des contextes récurrents

Les recherches portant sur l'émotion dans le contexte de l'entretien de conseil ont permis d'identifier certaines régularités quant au déclenchement émotionnel. Ces régularités sont tout d'abord d'ordre thématique, certains thèmes précis liés à l'apprentissage de langue se prêtant plus à l'apparition d'émotions que d'autres.

En procédant à une discrimination humaine des émotions par l'intermédiaire de juges, Carette *et al.* (2013) observent deux séries d'entretiens de conseil. Sur le plan thématique, ils établissent plusieurs associations entre des émotions et les thèmes évoqués au cours des entretiens (2013 : 183-184) :

- la culpabilité, la déception ou l'apitoiement apparaissent notamment dans le discours de l'apprenant et sont essentiellement liées soit au manque de travail effectué (culpabilité), soit à l'autoévaluation des compétences langagières pendant l'entretien initial, où l'apprenant se montre souvent découragé ou abattu et s'apitoie sur lui-même ;
- l'agacement est manifesté spécifiquement par l'apprenant lors des premiers entretiens quand il découvre le dispositif innovant ;
- la crainte est plutôt liée au rôle du conseiller, lorsqu'il s'inquiète de l'appropriation de ses conseils méthodologiques.

Dans une recherche faisant suite à celle-ci et en recourant à la même méthodologie, Carette *et al.* (2015 : 51) décrivent les régularités suivantes :

A great variety of emotions are involved during learner-counsellor interactions and change. During the first *one-to-one* discussion, emotions can be linked to the novelty of the learning paradigm, to the *one-to-one* situation, or to requests for personal involvement that can be experienced as anxiogenic, or exciting, by the learner.

Les deux études de Carette *et al.* (2013, 2015) apportent de nombreuses informations sur le déclenchement émotionnel dans les entretiens de conseil et mettent notamment en lumière le caractère émotionnel de la découverte et de l'appropriation du dispositif d'apprentissage chez les apprenants observés. Tassinari et Ciekanski (2013 : 272) procèdent également à l'analyse de l'aspect émotionnel d'entretiens de conseil et identifient une présence forte d'émotions et de subjectivité lorsque l'apprenant évalue ses progrès et ses échecs, et lorsqu'il planifie son apprentissage. Tassinari (2016 : 88) identifie comme « séquences de discours les plus émotionnelles » celles où l'apprenante observée « effectue un rapport de son apprentissage antérieur et planifie l'apprentissage ultérieur ». Ces recherches permettent ainsi d'identifier des thèmes plus propices au déclenchement émotionnel dans le cadre du conseil.

Le deuxième type de régularités observé concerne la nature des émotions repérées, leur valence ou encore leur intensité. Sur ce point, Carette *et al.* (2013) observent les régularités suivantes :

- « le mode émotionnel le plus fréquent est une expression empathique (positive) qui est peu distante en valence et en activation de la neutralité [...] Chez l'apprenant, deux modes dominant avec les catégories « empathique » (à l'égard du conseiller) et « content, satisfait, à l'aise » (à l'égard de la situation d'entretien) » (p.181) ;
- « dès lors que la valence positive ou négative des émotions est plus affirmée, les fréquences d'occurrence chutent considérablement pour ne plus guère excéder les 2 % » (p.181) ;
- Toutes les émotions ne sont pas représentées. Les auteurs notent l'absence de dégoût, de colère intense, et de bouleversement (p.181) ;
- Les émotions négatives sont plus présentes chez les apprenants que chez les conseillers (p.181) et leur présence diminue au des fils des rencontres entre les apprenants et les conseillers (p.185).

Si l'ensemble des informations présentées dans cette section permettent de préparer les conseillers en formation à l'éventualité plus ou moins forte de l'apparition d'émotions selon les contextes, elles n'incluent pas l'aspect dynamique de l'émotion dans l'entretien de conseil. Tassinari (2016 :75) souligne cette caractéristique importante des émotions dans le contexte de l'entretien de conseil :

A key characteristic of emotions and feelings is that they are dynamic and unstable throughout the learning process, influenced both by the learner's beliefs, states of mind and motivation and also by the interaction with peers, teachers or partners involved in the learning and communication process.

Les questions qui suivent ce constat concernent donc les différentes dynamiques qui peuvent être observées dans les entretiens de conseil. Quelle sont les intentions des apprenants et des conseillers vis-à-vis de l'émotion ? Des phénomènes interactifs liés à l'émotion sont-ils observables ? Nous allons maintenant présenter des recherches ayant décrit les dynamiques sociales de l'émotion dans le conseil.

4.4.2 Dynamiques sociales des émotions dans l'entretien de conseil

La mise en avant des dynamiques interpersonnelles dans l'entretien de conseil s'inscrit dans le cadre interactif du conseil, et doit donc prendre en compte le statut des interlocuteurs qui influence leur comportement pendant les entretiens. Ainsi, Tassinari (2016 : 86) décrit une « présence rare d'émotion dans le discours du conseiller en comparaison avec le discours de

l'apprenant ». Carette *et al.* (2015 : 58) font un constat semblable en décrivant des émotions moins intenses chez les conseillers, et expliquent cette différence ainsi : « Il se pourrait que le conseiller soit influencé par la réserve professionnelle attendue de son rôle social ». Le statut de discours professionnel semble donc influencer la quantité d'émotions manifestées par les conseillers.

Carette *et al.* (2015) étudient deux séries de cinq entretiens de conseil (deux apprenants, deux conseillères) en recherchant des dynamiques interpersonnelles au niveau des émotions³⁶. Leurs résultats concernant la valence émotionnelle témoignent d'une influence de l'état émotionnel des conseillères sur celui des apprenants. Les évaluations faites par des juges ont été rassemblées par couples de tours de parole (apprenant t0 – conseiller t1, plus de trois mille paires en tout) afin de mettre en évidence un éventuel effet de l'état émotionnel des conseillères sur celui des apprenants. Les auteurs identifient cinq situations récurrentes dans leurs données. Dans la figure ci-dessous, ils présentent ces cinq situations (pour t0 et t1) et présentent le tour de parole suivant t2 chez les apprenants (moyenne) :

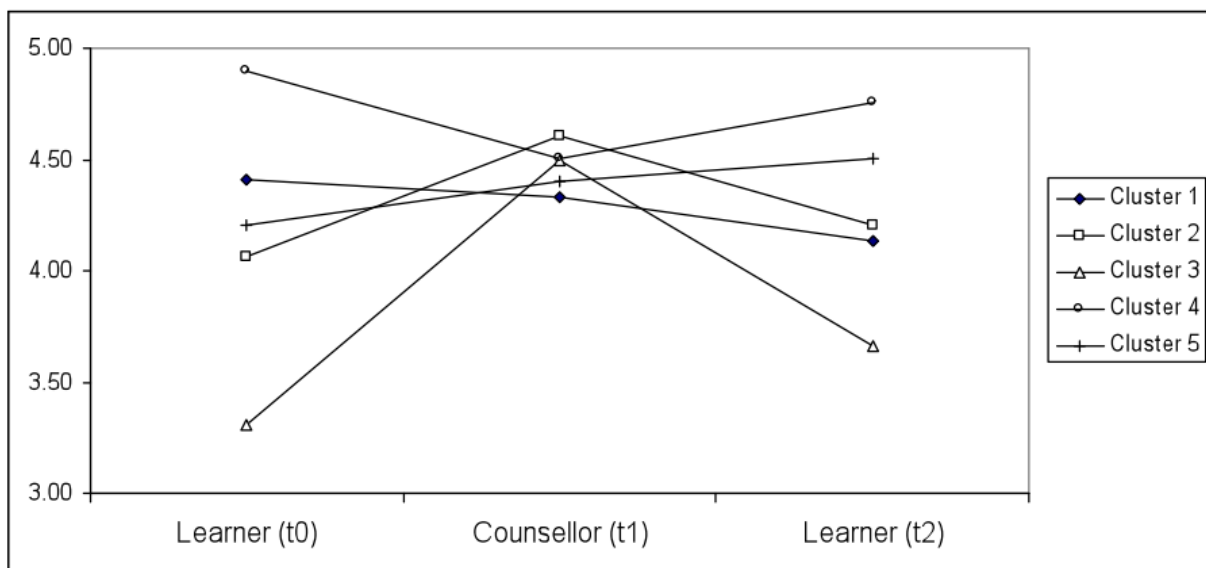


Figure 15 : Variations de la valence émotionnelle de l'apprenant (t2) dépendantes des classes de relations entre l'apprenant (t0) et le conseiller (t1)³⁷

³⁶ La méthodologie utilisée est semblable à celle de Carette *et al.* (2013), à savoir un recours à des juges pour identifier les émotions.

³⁷ Concernant l'échelle de ce schéma, la valence des émotions est évaluée entre 1 et 7, 4 étant une émotion « neutre ».

Cette figure permet de constater que lorsque les émotions des apprenants sont positives ou négatives, celles des conseillers vont dans le sens inverse. Ainsi, les conseillers ne semblent pas « accompagner » l'apprenant dans l'expression d'émotions à valence prononcée. L'impact de cette réponse des conseillères est visible en t2 où les apprenants s'approchent alors d'une émotion légèrement positive. Les auteurs apportent les conclusions suivantes :

When asked about the ambiance counsellors try to promote consciously in their interviews, they all think they try to be positive to motivate their learners. However, at an unconscious level (the level of emotional processes), they seem to 'act' differently [...] everything seems to happen as if the counsellor was trying to draw the fluctuating emotional state of the learner towards a more neutral position. (Carette *et al.* 2015 : 57)

Les auteurs établissent un lien entre cette neutralité des conseillères et leur statut de professionnelles rendant un service dans cette interaction. Ils ajoutent que ce mécanisme pourrait s'expliquer par une meilleure propension à remplir les tâches liées à l'entretien de conseil lorsque l'émotion est plus faiblement présente.

Si les conseillers expriment peu leurs propres émotions, la question du discours portant sur les émotions de l'apprenant est soulevée par Tassinari et Ciekanski (2013 : 263) :

The increasing interest in the literature on the affective and subjective dimensions of learning places an obligation on us to pay attention to and to integrate these aspects into language advising. What if a learner mentions negative feelings? What if negative emotions are not explicitly mentioned but come to the surface? What if positive emotions prevent learners from adopting a more objective focus on their own learning? We would have to admit that for most language advisors, with a background based more on pedagogy than on psychology, dealing with feelings and emotions presents a challenge.

Tassinari (2016 : 71) confirme « la nécessité pour les conseillers » d'être en mesure d'aborder les émotions avec les apprenants. Sur ce point, elle décrit une conseillère qui « façonne son discours en fonction du discours de l'apprenant ». Cette description correspond à celle du conseil proposée par Ciekanski (2011 : 13) : un travail « en réaction ». En quoi ce travail en réaction consiste-t-il ? Tassinari (2016 : 86) identifie plusieurs moyens d'action chez les conseillers : contrebalancer les émotions fortes de l'apprenant, atténuer la frustration de l'apprenant, demander des exemples concrets permettant de mieux comprendre sa situation, faire preuve d'empathie avec l'apprenant et faire écho à ses émotions, ou encore apporter des sujets plus concrets et orientés vers l'action si l'apprenant semble capable de faire face à des

émotions fortes. L'ensemble de ces actions indique une volonté des conseillers d'influencer l'état psychologique des apprenants.

Les tentatives d'influencer l'état émotionnel de l'apprenant afin de contribuer à sa satisfaction s'apparente à du travail émotionnel. Le travail émotionnel est théorisé par Hochschild (1983 : 5-6) qui l'introduit en utilisant l'image suivante :

How could the worker in the wallpaper factory tell when his job was done? Count the rolls of wallpaper; a good has been produced. How can the flight attendant tell when her job is done? A service has been produced; the customer seems content. In the case of the flight attendant, the emotional style of offering the service is part of the service itself, in a way that loving or hating wallpaper is not a part of producing wallpaper. Seeming to "love the job" becomes part of the job; and actually trying to love it, and to enjoy the customers, helps the worker in this effort. In processing people, the product is a state of mind.

Hochschild (1983 : 7) définit le travail émotionnel comme requérant « d'induire ou de supprimer ses propres sentiments afin de maintenir un visage extérieur permettant de produire un état approprié chez les autres ». Plusieurs niveaux de travail émotionnel sont identifiés par Hochschild (p.35) :

- un travail émotionnel correspondant au travail des faces théorisé par Goffman (1955) qu'elle appelle le « jeu superficiel » (*surface acting*) ;
- un travail émotionnel « jeu en profondeur » (*deep acting*) où « l'acteur ne tente pas de *paraître* content ou triste mais exprime spontanément [...] une émotion réelle auto-induite »³⁸.

Bailly *et al.* (2015) s'intéressent au travail émotionnel et analysent quatre séries d'entretiens de conseil. Ils identifient deux phénomènes qui s'apparentent à du travail émotionnel :

- la présence de stratégies de soutien. Dans les deux séries observées, les auteurs identifient les activités langagières suivantes dans le discours des conseillères : valorisation des résultats, minimisation des difficultés / des échecs, généralisation d'une difficulté, mise en évidence de la difficulté d'une tâche, dépersonnalisation d'une difficulté / d'un échec, encouragement ;

³⁸ Italiques présents dans le texte original.

- l'adoucissement des actes menaçants pour la face de l'apprenant. En identifiant les actes de parole menaçants pour l'apprenant, les auteurs remarquent que ceux-ci sont régulièrement adoucis : « lorsque les conseillères adoucissent les actes de parole menaçants, elles le font en utilisant un nombre élevé d'adoucisseurs pour chaque acte menaçant, en d'autres termes, elles effectuent beaucoup de travail de face » (p.40).

Ainsi, le travail émotionnel semble présent dans les entretiens de conseil par deux modalités : une atténuation des situations menaçantes (adoucissement, minimisation d'échecs, etc.) et une recherche d'affects positifs chez les apprenants (encouragement, valorisation des réussites, etc.).

Conclusions de chapitre et de partie

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord défini la terminologie utilisée pour cette recherche, puis nous avons présenté les théories du fonctionnement émotionnel qui sous-tendent notre étude. Nous avons ensuite présenté des recherches portant sur les émotions dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, et dans le cadre du conseil. La plupart de ces recherches indiquent un rôle de premier plan joué par les émotions dans l'apprentissage des langues, particulièrement dans le cas de l'apprentissage autodirigé. Dans l'entretien de conseil, les émotions apparaissent de manière inégale et semblent s'associer avec certains thèmes. Par ailleurs, plusieurs dynamiques sociales semblent présentes dans le cadre de l'entretien de conseil : les recherches décrites illustrent ainsi plusieurs types d'influence des conseillers sur l'état émotionnel des apprenants (travail émotionnel, promotion de stratégies affectives). De manière générale, l'émotion apparaît comme dans notre contexte un élément « pertinent et parfois dominant » (Tassinari, 2016 : 88).

Dans cette première partie, nous avons abordé plusieurs sujets essentiels dans notre recherche. Tout d'abord, nous avons présenté notre conception de l'autonomie dans l'apprentissage de langues : une capacité à la fois technique et psychologique s'inscrivant dans un contexte plus ou moins favorable (en termes de potentialités et d'interdépendance). Nous avons ensuite abordé le rôle du conseiller en apprentissage de langues dont nous avons décrit les rôles, les compétences, mais également la relation avec l'apprenant. Nous avons ainsi mis en évidence l'émergence de cette profession à travers diverses recherches proposant des descriptions du conseil. Nous nous sommes ensuite intéressé à l'entretien de conseil en tant

qu'interaction. Nous avons pour cela décrit le cadre social dans lequel le conseil s'inscrit (discours professionnel, service) et les différents rapports existants entre l'apprenant et le conseiller. Nous avons également abordé l'aspect évolutif et cumulatif de la relation apprenant-conseiller grâce aux notions d'histoire conversationnelle et d'identité personnelle. Pour finir, nous avons décrit l'objet de cette recherche, les émotions, que nous avons ensuite présenté dans le cadre de l'apprentissage autodirigé, et de l'entretien conseil. Les recherches relatées décrivent un rôle central des émotions tout en soulignant le malaise de certains conseillers à l'idée de devoir gérer cet aspect de l'apprentissage et de leur relation avec l'apprenant pour lequel la formation des conseiller n'inclut pas encore de matériels adaptés.

Dans la seconde partie, nous allons présenter le contexte de notre étude, notre corpus de travail, notre méthodologie de recherche et d'analyse, ainsi que les hypothèses de notre recherche.

Partie 2 : Contexte de l'étude, recueil de données, méthodologie de recherche et d'analyse, hypothèses

Dans cette seconde partie, nous allons présenter tout d'abord notre terrain d'enquête, le recueil des données, puis leur traitement. Nous décrirons ensuite le protocole de recherche que nous avons constitué et qui comprend plusieurs étapes. Enfin, nous décrirons les hypothèses qui sous-tendent notre recherche.

Chapitre 5 : Présentation du contexte, recueil et traitement des données

Dans ce chapitre, nous allons présenter le contexte dans lequel notre recueil de données a eu lieu : le centre de langue privé EnglishMania. Nous décrirons tout d'abord ce contexte en abordant la création du centre en lien avec le CRAPEL, puis nous décrirons le dispositif d'apprentissage du centre de langue. Nous nous intéresserons ensuite au recueil et au traitement des données, et nous présenterons notre corpus ainsi que les participants. Enfin, nous décrirons plus précisément la plateforme numérique du centre de langues qui tient une place importante dans l'apprentissage et dans le suivi opéré par les conseillères.

5.1 Présentation du dispositif d'apprentissage EnglishMania

Dans cette section, nous allons présenter le contexte dans lequel notre recherche a été réalisée. Nous aborderons tout d'abord la filiation entre notre terrain d'enquête et le CRAPEL afin de mettre en évidence l'appartenance de notre terrain à l'école de conseil du CRAPEL. Nous décrirons ensuite les caractéristiques principales du dispositif d'apprentissage EnglishMania en nous concentrant sur ses spécificités et sur les innovations proposées.

5.1.1 Filiation avec le SAAS et le CRAPEL

Le centre de langue EnglishMania est le produit d'une rencontre entre des chercheurs du CRAPEL, et un entrepreneur. Comme le résumant Carette *et al.*(2012 : 26) :

L'entrepreneur cherche un produit, « une bonne méthode », susceptible d'être commercialisée dans des centres privés. Il ne partage ni nos concepts, ni notre culture, étant un professionnel du management. Il est pourtant séduit rapidement par la notion d'autonomie définie comme capacité d'apprendre, et par l'idée de concevoir un véritable centre de ressources, plutôt qu'une méthode de langue.

Suite à cette rencontre, une convention est signée avec l'Université de Lorraine³⁹ en Juillet 2007. Entre ce moment et l'ouverture du centre de langue en avril 2010, l'équipe du CRAPEL va participer à la conception du dispositif et à la formation des conseillères. Les travaux de développement de ce dispositif vont ainsi s'inscrire dans la continuité des travaux du CRAPEL, que Guély-Costa (2012 : 159) décrit comme un « promoteur de pratiques visant le développement de l'autonomie de l'apprenant, à travers ses actions de formation, d'accompagnement à la mise en place de dispositifs de formation, ou le développement de supports d'apprentissage ». A ces diverses actions s'ajoute la publication de travaux de recherche dans la revue *Mélanges*⁴⁰ depuis 1970.

Auteur d'une première expérience de réalisation d'un dispositif d'apprentissage en autonomie, le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (désormais SAAS), le CRAPEL a pu s'inspirer de cette première expérience. Le SAAS avait été conçu autour de plusieurs principes didactiques développés à la création du CRAPEL par Yves Chalon en 1969 : l'utilisation de documents authentiques, la séparation des aptitudes langagières, l'autonomisation de l'apprenant, et une conception modulaire des matériels pédagogiques comprenant les phases de découverte, d'entraînement et d'utilisation. Ces principes ont donc fondé l'école didactique du CRAPEL dont les premiers pas ont eu lieu en 1972/73. Carette, Guély, et Pereiro (2012 : 28) présentent le SAAS comme le « modèle de départ » pour la réalisation du Centre de langue EnglishMania, et décrivent la structure du SAAS ainsi :

³⁹ Université Nancy 2 à l'époque.

⁴⁰ La revue a précédemment été nommée *Mélanges Pédagogiques*.

- **SYSTEME / STRUCTURE**
- **APPRENTISSAGE**
- **AUTODIRIGE avec**
- **SOUTIEN**

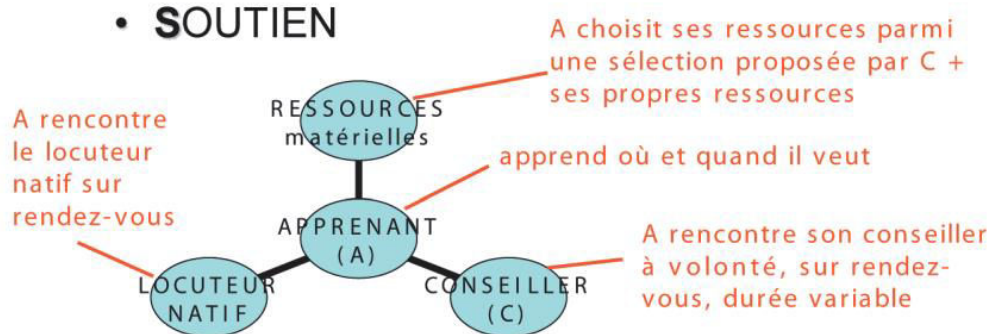


Figure 16: Structure du SAAS par Carette, Guély, et Pereiro (2012 : 28)

Le SAAS ayant déjà été amplement décrit (voir Abe et Gremmo 1981, Ciekanski 2005, Guély-Costa 2012), nous présenterons rapidement son organisation afin de pouvoir introduire au mieux le dispositif qui nous a servi de terrain de recherche.

Comme la figure ci-dessus l'illustre, l'apprenant se trouve au centre du dispositif d'apprentissage et effectue son apprentissage dans les conditions qu'il définit lui-même. Pour effectuer cet apprentissage, il a accès à des ressources matérielles qu'il choisit mais peut également utiliser ses propres ressources. L'apprenant peut, s'il le souhaite, rencontrer un locuteur natif qui lui permet de s'entraîner à l'oral mais également de vérifier des travaux de compréhension ou d'expression écrite, il est donc en mesure d'aider tout apprenant. Pendant cet apprentissage, il est également possible pour l'apprenant de rencontrer autant de fois qu'il le souhaite un conseiller qui va accompagner l'apprentissage ainsi que l'autonomisation. Dans ce cadre, l'autonomisation apparaît comme un objectif à part entière qui s'ajoute à l'acquisition linguistique. Tout au long de l'apprentissage, ce processus cyclique s'appuie sur l'expérience d'apprentissage en autonomie comme l'illustre Reinders (2010 : 51) :

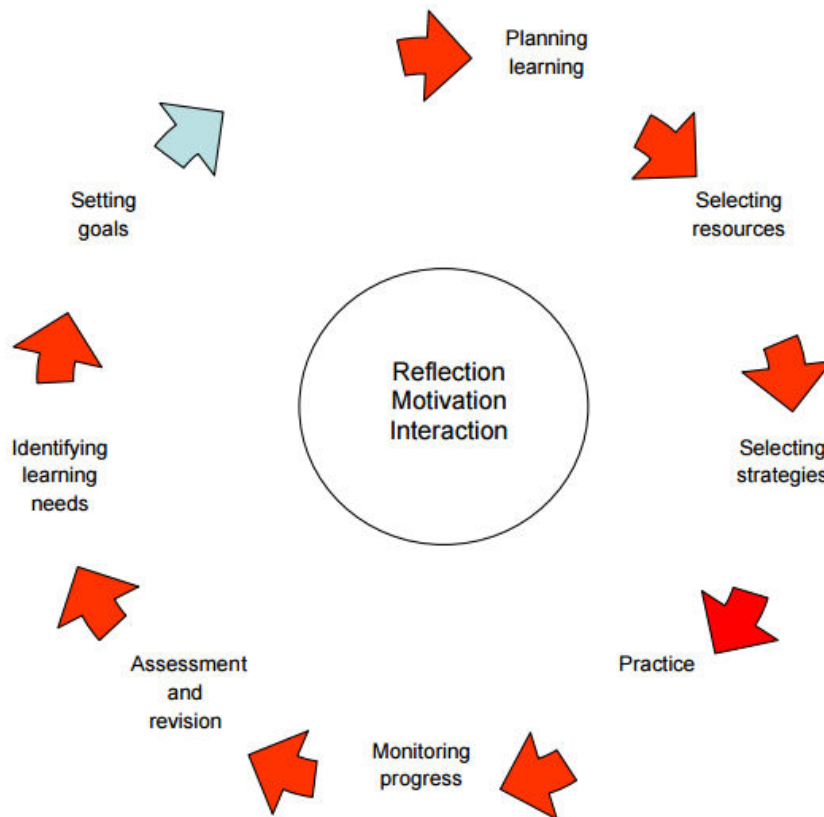


Figure 17 : La nature cyclique du processus d'autonomisation selon Reinders (2010 :51)

Ce schéma comprend des tâches associées à l'apprentissage en autonomie que nous avons précédemment décrites (définition d'objectifs, sélection des ressources, évaluation, etc) mais il illustre également la dimension cyclique de l'apprentissage autodirigé. Ainsi, l'autonomisation n'apparaît pas comme le fruit d'une action particulière à un moment précis, mais elle émerge lentement de la répétition de ce cycle d'apprentissage en autonomie dans le dispositif qui inclut cette trajectoire.

En résumé, le SAAS donne à l'apprenant une place centrale en mettant à sa disposition des ressources ainsi que les compétences du natif et du conseiller. L'apprenant peut alors recourir comme il le souhaite à ces ressources à l'aide qui lui est proposée. L'expérience de l'apprentissage en autonomie lui permet ensuite d'entrer dans un cycle d'autonomisation.

Dans notre étude, le lien entre le CRAPEL et notre terrain est important puisqu'il permet de situer les pratiques de conseil dont il est question. En effet, Wenger (1998) parle de « communauté de pratique » pour désigner un groupe de personnes partageant un engagement, une entreprise conjointe, et un répertoire commun. Mozzon-McPherson (2001 : 15) identifie le CRAPEL comme faisant partie du « contexte européen » dans lequel il a permis des

« développements majeurs ». Holec (2000 : 9) identifie des caractéristiques de la didactique du CRAPEL et les qualifie de « crédo », il cite ainsi la promotion de l'autonomie, l'utilisation des documents authentiques, l'intégration à l'apprentissage des nouvelles technologies, le rejet de la description behavioriste du processus d'acquisition, ou encore la séparation entre aptitudes langagières. Kodate et Foale (2012 : 293) effectuent une analyse d'une communauté de pratiques dans le contexte japonais, ils concluent :

It [the study] [...] highlights the ways in which practice shapes identity and vice-versa. It also suggests a potential wealth of untapped knowledge within communities of practice which, if utilized well, may support better practice, more effective professional development and the advancement of advising for language learning as a legitimate and more broadly recognised profession in the field of language acquisition.

Suite à cette présentation des recherches du CRAPEL et du SAAS, nous allons maintenant présenter le dispositif d'apprentissage au sein duquel nous avons constitué notre corpus : le centre de langue EnglishMania.

5.1.2 Caractéristiques du dispositif d'apprentissage chez EnglishMania

Tout comme le SAAS, le dispositif d'apprentissage du centre de langue EnglishMania place l'apprenant en son centre. Nous décrivons ce dispositif dans la figure suivante :

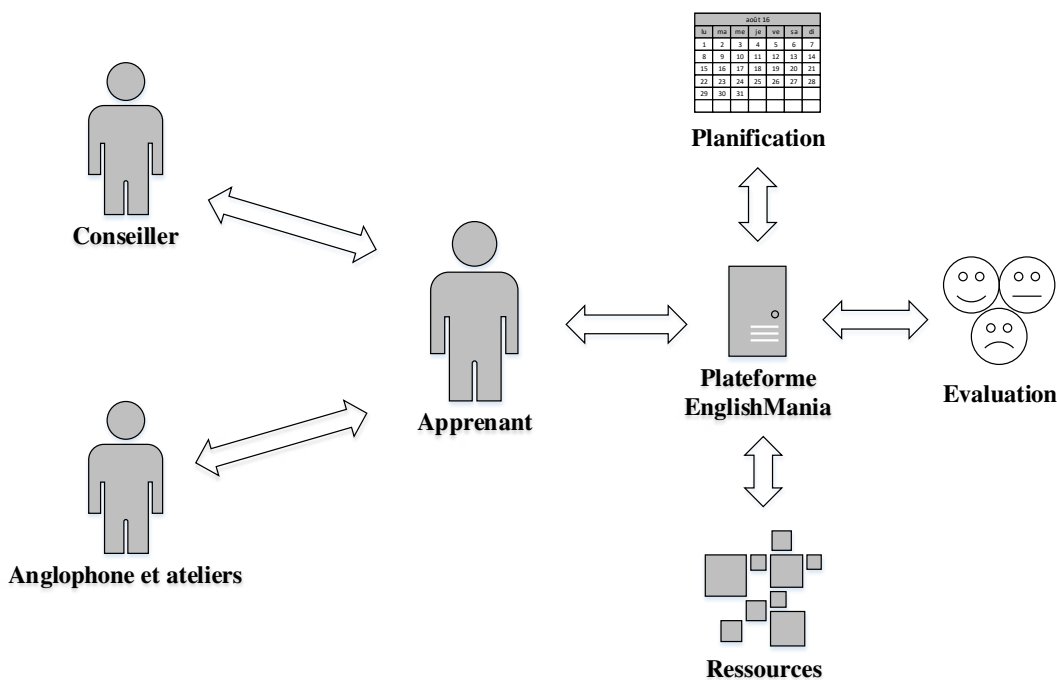


Figure 18 : Dispositif d'apprentissage EnglishMania construit autour de l'apprenant

Tout comme dans le SAAS, l'apprenant a accès à des conseillers et au natif du centre. Dans le dispositif EnglishMania, ces services sont toutefois limités en termes de durée des entretiens : comme le précisent Carette *et al.* (2012 : 29), le premier entretien est limité à une heure, puis les autres à une demi-heure, le nombre total d'entretiens étant conditionné à la formule commerciale choisie. En plus des entretiens avec le natif, des ateliers de discussion sont proposés aux apprenants. Lors de réunions de groupe comprenant jusqu'à huit apprenants, le natif anime une discussion ou un débat sur un thème prédéfini. Ces ateliers permettent aux apprenants de s'entraîner à l'oral dans un contexte autre que celui des *one-to-one*⁴¹. Au préalable, les apprenants discutent avec leur conseiller de la meilleure manière de participer à l'atelier, puis y prennent part en apportant du contenu et en s'étant préparés sur le plan linguistique.

Comme l'illustre le schéma, l'accès aux ressources se fait par une plateforme numérique. Cette plateforme n'est pas seulement prévue comme un outil de travail mais comme un environnement numérique complémentaire au centre lui-même :

La conception de l'environnement visait d'une part à créer les conditions favorables à l'autodirection de l'apprentissage pour les apprenants, en leur offrant ressources, documents de soutien, et environnement de travail dans un espace numérique cohérent, et d'autre part à s'intégrer pleinement au dispositif général défini, en donnant une place aux échanges prévus en présentiel dans les centres de formation c'est-à-dire les ateliers, et les rendez-vous avec conseillers et locuteurs natifs. (Guély-Costa, 2012 : 181)

Ainsi, dès sa conception, le centre propose ses ressources ainsi que des services par l'intermédiaire de la plateforme numérique qui constitue un point d'ancrage pour toutes les activités du centre (prise de rendez-vous, lecture des compte-rendu de *one-to-one* et d'entretiens de conseil, section de conseils, définition et évaluation des besoins et objectifs, etc.). Cet environnement est lui-même pensé dans un esprit modulaire comme le décrit Guély-Costa (2012 : 184) :

⁴¹ *One-to-one* est le nom donné aux rencontres entre l'apprenant et un natif dans le dispositif EnglishMania.

Toutes les fonctions ne sont pas conçues pour être utilisées par tous les apprenants, ni dès le début d'une formation. C'est une matrice contenant et proposant de nombreux éléments, qui prend son sens dans la médiation opérée en particulier par le conseiller et avec l'activité effective de l'apprenant.

Les multiples possibilités offertes par la plateforme en font une partie essentielle du centre et également des entretiens de conseil au cours desquels les apprenants et les conseillères l'utilisent afin de sélectionner des ressources, d'évaluer les progrès, de lire le retour du natif suite à un *one-to-one*, etc. Nous allons maintenant décrire la plateforme afin de comprendre comment celle-ci s'intègre aux entretiens de conseil.

5.2 Méthode de recueil et de traitement des données

A présent, nous allons détailler la manière dont notre recueil de données a été organisé. Nous présenterons ensuite notre méthodologie de transcription et de préparation de nos analyses.

5.2.1 Recueil des entretiens de conseil

Pour cette étude, le recueil des entretiens de conseil a été effectué à l'aide d'enregistreurs numériques gérés par les conseillères du centre. Les liens entre EnglishMania et les recherches de l'Université de Lorraine étant assumés par le centre de langue, les apprenants n'étaient pas étonnés de se voir systématiquement demander si leurs entretiens pouvaient être enregistrés⁴². Notre recueil de données a bénéficié de ce fonctionnement de deux manières. Premièrement, il s'est effectué dans des conditions que l'on peut qualifier de « naturelles » : le corpus de cette étude résultant d'un enregistrement systématique des entretiens, rien d'exceptionnel au sens de « sortant de l'ordinaire » n'arrive pour l'apprenant pendant cet enregistrement. Nous préservons ainsi notre terrain de recherche de tout impact que notre présence pourrait avoir, évitant ainsi les effets du paradoxe de l'observateur décrit par Labov (1972).

Le deuxième argument soutenant cette méthodologie de recueil est lié à notre volonté d'éviter un biais. En effet, certaines autres méthodologies d'observation des émotions en contexte d'apprentissage passent par des moyens expérimentaux que l'enregistrement des entretiens de conseil afin d'obtenir des données. Bown et White (2010 : 440) citent par exemple

⁴² Le centre s'engageait en contrepartie à ne pas communiquer les informations personnelles permettant l'identification des apprenants.

les « rappels stimulés » pour lesquels « des épisodes spécifiques sont enregistrés puis présentés à l'apprenant tandis que les chercheurs lui demandent de raconter ce qu'il/elle pensait ou ressentait ». D'autres solutions telles que les questionnaires écrits ou des entretiens extérieurs à la formation peuvent être envisagés pour obtenir des informations sur la place de l'émotion dans ce contexte. Cependant, ces moyens ont le désavantage de favoriser le biais de désirabilité sociale : l'apprenant, constatant qu'on évoque la question de l'émotion, peut être amené (consciemment ou inconsciemment) à exagérer la place de celle-ci dans son apprentissage. Dans notre cas, l'ensemble des entretiens de conseil est utilisé afin d'aborder la question de l'émotion, l'apprenant ne connaît donc pas le sujet de la recherche qui est ainsi préservée de ce biais. En ne suscitant pas le discours sur l'émotion par une demande directe, nous entreprenons donc de restituer plus fidèlement la part émotionnelle des apprentissages de langue telle qu'exprimée et vécue par les apprenants.

Notre corpus d'entretiens a donc été recueilli par les conseillères EnglishMania au cours d'entretiens de conseil normaux faisant partie des formations auxquelles les apprenants avaient souscrit⁴³. Nous allons maintenant présenter les données recueillies.

5.2.2 Présentation des participants et du corpus

Nos données concernent trois apprenants du centre de langue dont nous avons suivi les formations. Nous allons maintenant présenter les données disponibles concernant chacun d'entre eux. Dans le tableau suivant, nous présentons les informations concernant l'âge, le sexe, et la profession de chacun des trois apprenants ainsi qu'une courte présentation de leur situation avec la langue cible en début de formation⁴⁴ :

⁴³ Nous avons-nous-même exercé le conseil au centre de langue EnglishMania mais pour les mêmes raisons de préservation de l'interaction et d'évitement de biais, nous n'avons pas souhaité faire partie du corpus de cette étude.

⁴⁴ Ces informations ont été récoltées à l'écoute des entretiens de conseil.

Identifiant anonyme⁴⁵	Catégorie d'âge	Profession	Expériences précédentes en langue cible
A1	45-50	Assureur	- Formation initiale en collège / lycée + B.T.S. - Voyages en Irlande et aux Etats-Unis suite à la scolarité (années 80)
A7	30-35	Informaticien	- Formation initiale en collège / lycée - Travaux réguliers en langue cible à l'écrit dans le domaine professionnel
A13	45-50	P.D.G. d'entreprise	- Formation initiale en collège / lycée - Quelques conférences suivies en langue cible dans le domaine professionnel

Tableau 6 : Informations concernant le profil des apprenants A1, A7, et A13

Le choix de ces apprenants a été fait afin de neutraliser le plus possible les variations de profil : les trois apprenants sont des hommes ayant entre 30 et 50 ans, très actifs sur le plan professionnel, et ayant des objectifs d'apprentissage plutôt dans le domaine professionnel. Par ailleurs, les trois apprenants ont suivi une formation initiale en collège / lycée en langue cible. Voici le profil des deux conseillères présentes dans les séries recueillies :

Identifiant anonyme	Age	Expérience	Formation
C1	30-35	Moins de 3 ans Expérience intensive	C.R.A.P.E.L.
C4	25-30	Moins de 3 ans Expérience intensive	C.R.A.P.E.L.

Tableau 7 : Informations concernant le profil des conseillères C1 et C4

Le profil des conseillères est également homogène puisque C1 et C4 sont deux femmes ayant une différence d'âge faible et une formation et une expérience de quelques années mais intensives (plusieurs entretiens de conseil par semaine).

⁴⁵ Ces identifiants ont été choisis car les séries d'entretiens de conseil transcrites pour cette recherche seront par la suite intégrées au corpus de français oral TCOF, nous avons donc adopté le modèle d'anonymisation de ce corpus. Le corpus TCOF est disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/> [dernière visite le 06/09/2016].

Nous allons maintenant présenter des informations relatives au suivi de chacun des trois apprenants par les conseillères du centre de langue⁴⁶. L'apprenant A13 effectue une formation de juin 2010 à août 2011, soit 14 mois au sein du centre de langue. Pendant cette période, l'apprenant effectue douze entretiens de conseil à propos desquels voici les informations disponibles⁴⁷ :

Entretiens de conseil	Date	Durée de l'entretien	Conseillère	Nom des fichiers son/transcription associés ⁴⁸
1	28/06/2010	53min.	C4	C4_A13_1
2	07/07/2010	25min.	C4	C4_A13_2
3	12/07/2010	6min.	C4	C4_A13_3
4	25/08/2010	71min.	C4	C4_A13_4
5	18/10/2010	15min.	C1	C1_A13_5
6	19/11/2010	30min.	C1	C1_A13_6
7	14/01/2011	30min.*	C1	Indisponible
8	31/03/2011	51min.	C1	C1_A13_8a C1_A13_8b
9	11/04/2011	21min.	C1	C1_A13_9a C1_A13_9b
10	28/04/2011	30min.*	C1	Indisponible
11	14/06/2011	30min.*	C1	Indisponible
12	22/08/2011	23min.	C1	C1_A13_12

Tableau 8 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A13

L'apprenant A13 participe en moyenne à un entretien de conseil tous les 38 jours pendant sa formation. Au total, la durée des neuf entretiens de conseil disponibles est de quatre heures et cinquante-cinq minutes.

⁴⁶ Pour qualifier l'ensemble des entretiens de conseil d'un apprenant, nous parlerons de « série » d'entretiens.

⁴⁷ Pour les trois tableaux présentant les informations sur les entretiens de conseil, les étoiles placées à côté des durées signifient que ces entretiens n'ont pas pu être enregistrés pour des raisons techniques (le plus souvent à cause d'une batterie défaillante en raison de la forte sollicitation de ces enregistreurs dans le centre). Dans ces cas, les durées présentées sont indicatives et correspondent au temps théorique alloué aux entretiens de conseil.

⁴⁸ Certains des enregistrements ont été effectués en deux fois en raison d'une pause dans l'entretien de conseil.

Concernant l'apprenant A1 sa formation débute en novembre 2010 et se termine en septembre 2011, elle dure donc environ 11 mois. Voici les informations disponibles concernant les huit entretiens de conseil effectués par l'apprenant A1 :

Entretiens de conseil	Date	Durée de l'entretien	Conseillère	Nom des fichiers son/ transcription associés
1	18/11/2010	49min.	C1	C1_A1_1a C1_A1_1b
2	09/12/2010	30 min.*	C1	Indisponible
3	16/12/2010	23 min.	C1	C1_A1_3
4	03/03/2011	22 min.	C1	C1_A1_4
5	29/03/2011	46 min.	C1	C1_A1_5
6	09/06/2011	30 min.*	C1	Indisponible
7	04/08/2011	31min.	C1	C1_A1_7
8	15/09/2011	30min.*	C1	Indisponible

Tableau 9 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A1

L'apprenant A1 participe à un entretien de conseil en moyenne tous les 43 jours pendant sa formation. La durée cumulée des entretiens de conseil disponibles est de deux heures et cinquante-et-une minutes.

Concernant l'apprenant A7, sa formation début en octobre 2010 et se termine en avril 2011, soit 6 mois de formation. Sur cette période, l'apprenant participe à cinq entretiens de conseil :

Entretiens de conseil	Date	Durée de l'entretien	Conseillère	Nom des fichiers son/ transcription associés
1	11/10/2010	46min.	C1	C1_A7_1a C1_A7_1b
2	29/10/2010	40min.	C1	C1_A7_2
3	01/12/2010	37min.	C1	C1_A7_3
4	08/02/2011	29min.	C1	C1_A7_4
5	18/04/2011	30min.*	C1	Indisponible

Tableau 10 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A7

L'apprenant A7 participe à un entretien de conseil tous les 47 jours durant sa formation. La durée totale des entretiens de conseil disponibles est de deux heures et trente-deux minutes.

Dans le tableau suivant, nous résumons les propriétés générales de notre corpus :

Nombre d'apprenants	3
Nombre d'entretiens de conseil	18
Durée totale	10 heures et 38 minutes
Nombre de mots transcrits	137 458

Tableau 11 : Informations générales relatives au corpus

Après avoir présenté les participants ainsi que nos données, nous allons maintenant décrire de quelle manière nous avons traité notre corpus.

5.2.3 Transcription et préparation des données

Nous avons choisi d'utiliser le logiciel Trasciber⁴⁹ dans la mesure où il permet un alignement texte-son mais également plusieurs possibilités d'exportation des données dans des formats accessibles (notamment .html et .txt). Dans un premier temps, les entretiens de conseil

⁴⁹ Trasciber est un logiciel de transcription libre et gratuit. Il est disponible à cette adresse : <http://trans.sourceforge.net/> [dernière visite le 10/08/2016].

ont donc été transcrits à l'aide du logiciel Transcriber en utilisant les conventions du projet TCOF⁵⁰.

Suite à l'analyse des différentes possibilités pour traiter les données de notre corpus, nous avons opté pour le logiciel Excel. Ce choix s'est opéré afin de répondre à plusieurs besoins importants :

- la nécessité d'un traitement permettant de repérer et de mettre en surbrillance des signaux de manière automatique (la fonction macros⁵¹ d'Excel répondant à ce besoin) ;
- la possibilité d'un traitement complexe permettant premièrement, la création de relations de dépendance à l'intérieur des données, deuxièmement, la réalisation de calculs automatisée une fois une étendue de formules rédigée, et troisièmement, la possibilité de faire cohabiter des contenus de types très différents (discours, calculs mathématiques, formules logiques, identifiants de classification, etc.) ;
- un traitement stable et sécurisé par l'intermédiaire de sauvegardes automatisées ;
- l'intégration d'un système de présentation graphique évitant le recours à un logiciel extérieur à cette fin.

En plus de répondre à l'ensemble de ces attentes, Excel présentait l'avantage d'une compatibilité accrue avec nos logiciels de rédaction et de schématisation⁵². Nous avons donc opté pour ce logiciel qui présentait cependant un défaut lié à sa multi-modalité : il n'avait pas été conçu pour des analyses linguistiques⁵³. Nous avons donc dû effectuer une étape de préparation de nos données afin de pouvoir débiter nos analyses. Ainsi, le décompte des mots, l'identification des tours de parole au sein du corpus et de l'entretien concerné, l'identification de l'entretien lui-même, l'identification du locuteur, la réalisation d'emplacements dédiés au

⁵⁰ Le projet TCOF a développé ses propres conventions de transcriptions disponibles à cette adresse : <http://cnrtl.fr/corpus/tcof/TCOFConventions.pdf> [dernière visite le 10/08/2016] et en annexes.

⁵¹ Une macro est un petit programme rédigé en code Visual Basic sous Excel et qui permet d'effectuer automatiquement certaines opérations.

⁵² Respectivement Microsoft Word et Visio faisant tout deux partie de la Suite Office.

⁵³ Nous signalons que nous avons suivi une formation au logiciel NVivo au cours de notre doctorat. A nos yeux, NVivo présentait deux avantages : permettre à l'analyse de débiter immédiatement car il avait été pensé pour de l'analyse linguistique, et permettre des combinaisons complexes de variables à analyser. Cependant, plusieurs défauts importants nous ont empêché d'opter pour ce logiciel : son instabilité (plantage avec perte des données), une grande complexité d'utilisation (système de « nœuds » peu accessible), et des capacités limitées en termes de représentation graphique. Nous avons donc écarté ce choix au bénéfice d'Excel.

différents signaux recherchés et le traitement statistique qui s’ensuivait ont nécessité la préparation du fichier Excel avant le traitement des données. Dans la figure ci-dessous, nous représentons la feuille principale d’un fichier Excel de notre corpus portant sur une série d’entretiens de conseil :

Nom de colonne	N°	TDP entretien	Entretien	Nb. mots	Transcription	Locuteur	Différents signaux recherchés					Traitements Statistiques		
Nature du contenu	Numéro	Numéro TDP	Identifiant d’entretien	Nombre de mots du TDP	Texte des TDP	Apprenant ou Conseillère	Nb. d’occurrences pour chaque signal					Formules		

Tableau 12 : Préparation du logiciel Excel avant l’analyse (un tableau contient une série entière d’entretiens d’un apprenant)

L’ensemble des catégories présentes dans le tableau ci-dessus (nous présenterons dans les sections à venir ce que sont les signaux recherchés ainsi que les différentes formules utilisées) est donc réalisé par nos soins afin de permettre l’analyse des interactions.

5.3 Description de la plateforme numérique EnglishMania

La plateforme numérique est utilisée par les apprenants au cours de l’apprentissage (consultation des ressources, prise de notes, consultation de conseils, etc.), mais elle accompagne également les entretiens de conseil. Les tâches effectuées au cours des entretiens de conseil influencent donc le déroulement de l’interaction.

Lors du premier entretien de conseil, l’apprenant et la conseillère commencent par discuter des besoins en langue cible de l’apprenant, ces besoins débouchant finalement sur des objectifs d’apprentissage. La plateforme accompagne cette phase de réflexion en proposant des choix. Voici une capture d’écran de ces différentes phases associées aux besoins et aux objectifs d’apprentissage sur la plateforme numérique :

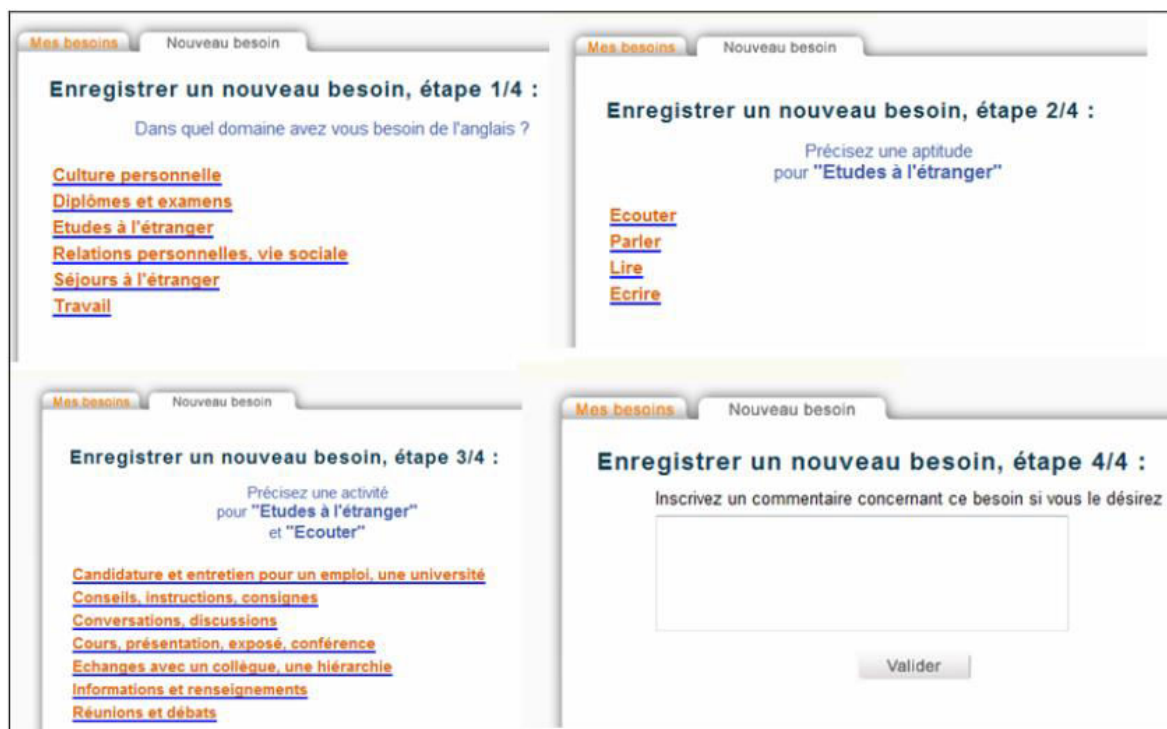


Figure 19 : Sélection des besoins et des objectifs sur la plateforme numérique EnglishMania, capture d'écran réalisée par Guély-Costa (2012 : 182)

Quatre étapes sont définies afin de partir des besoins et d'aller jusqu'à des objectifs d'apprentissage concrets :

- le choix d'un domaine parmi les propositions suivantes : culture personnelle, diplômes et examens, études à l'étranger, relation personnelle et vie sociale, séjours à l'étranger, travail ;
- le choix d'une aptitude : écouter, parler, lire, écrire ;
- le choix d'objectifs d'apprentissage précis parmi une liste qui résulte du croisement entre le domaine et l'aptitude choisis (ici études à l'étranger avec l'aptitude écouter) ;
- lors d'une dernière étape, l'apprenant peut ajouter des objectifs d'apprentissage qu'il n'aurait pas trouvé dans la liste de propositions.

Ce moment⁵⁴ est décrit par Guély-Costa (2012 : 183) comme une manière de « contractualiser » les objectifs puisque les résultats de l'apprentissage devront par la suite être évalués sur la plateforme. Après cette étape, l'apprenant est invité à consulter les ressources qui

⁵⁴ Cet étape peut être répétée autant de fois que l'apprenant identifie des besoins.

correspondent à ses besoins, aptitudes, et objectifs enregistrés en allant sur une catégorie nommée « mes ressources ». Le premier entretien est également un moment de familiarisation avec la plateforme numérique, la conseillère présentant les différents outils au fur et à mesure qu'ils deviennent utiles pour l'apprenant.

Lors des entretiens suivants lorsque l'apprenant a défini ses objectifs et maîtrise la plateforme, celle-ci est alors utilisée pour accompagner le cycle d'apprentissage autodirigé précédemment décrit :

- la sélection de ressources adaptées aux objectifs de l'apprenant : la conseillère connaissant mieux les ressources, elle a souvent des suggestions à faire à l'apprenant et la plateforme est alors utilisée ;
- la prise de rendez-vous avec la conseillère et le natif qui a lieu lors de chaque fin d'entretien. L'inscription aux ateliers de discussion se fait également sur la plateforme et parfois lors des entretiens de conseil sous l'impulsion de la conseillère ;
- la lecture des compte-rendu de *one-to-one* : cette étape intervient le plus souvent dans l'objectif de faire un point sur une performance ou d'utiliser le retour du natif afin de préparer la suite de l'apprentissage (*quels points ont posé problème ?*);
- la validation des objectifs : un espace dédié permet de valider les objectifs définis en début de formation. Leur validation intervient le plus souvent lors d'entretiens de conseil et déclenche alors la définition de nouveaux objectifs.

L'ensemble de ces tâches est effectué régulièrement au cours des entretiens de conseil et contribue à définir le cadre dans lequel l'interaction a lieu. Par ailleurs, la plateforme numérique comprend une partie « administration » uniquement accessible aux membres de l'équipe EnglishMania. Elle permet premièrement l'ajout et l'édition des ressources présentes sur la plateforme, ainsi, les conseillers peuvent éventuellement corriger ou compléter la description de certaines ressources et en ajouter d'autres selon les besoins des apprenants. Deuxièmement, elle permet d'accéder à des informations portant sur l'activité des apprenants. Au niveau quantitatif, sont consultables :

- le temps de travail total qui peut se décomposer pour obtenir les dates et durées des entretiens de conseil, des *one-to-one*, des ateliers, des connexions à la plateforme numérique ;
- les objectifs définis ou validés ;

- les comptes-rendus d'entretiens de conseil et de *one-to-one* ;

L'ensemble de ces informations constitue un socle sur lequel le conseiller va pouvoir s'appuyer afin de préparer les entretiens avec l'apprenant. Lors des entretiens, il arrive ainsi que les conseillères acquiescent des informations données par l'apprenant en signalant qu'elles y avaient déjà eu accès. Le suivi de l'apprenant s'effectue donc pendant mais également entre les entretiens de conseil.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons décrit le contexte dans lequel le recueil de données a eu lieu pour cette recherche. Nous avons pour cela abordé la filiation du centre de langues concerné avec la tradition de recherche et de pratique en conseil au CRAPEL. Nous avons par la suite présenté la méthodologie de recueil et de transcription des données orales de l'étude, et nous avons présenté le profil des différents participants. Pour finir, nous avons présenté la plateforme numérique du centre de langues qui tient un rôle important à la fois dans l'activité d'apprentissage des apprenants, mais également dans le suivi de cette activité par les conseillères. Suite à la présentation du contexte et de nos données de recherche, nous allons poursuivre la description du cadre méthodologique de notre étude.

Chapitre 6 : Principes et protocole de recherche

Dans cette section, nous allons présenter les principes théoriques sur lesquels s'appuie notre méthodologie de repérage des épisodes émotionnels, puis le protocole de recherche que nous avons adopté. Nous justifierons ainsi tout d'abord l'existence de deux étapes dans notre analyse, puis nous présenterons en détails les observations opérées lors de ces étapes. Nous précisons que les deux premières étapes ont été effectuées uniquement pour la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A13. Les énoncés d'émotion ont quant à eux été recherchés dans l'ensemble du corpus.

6.1 La recherche de l'émotion dans le discours : les voies directe et indirectes

Le terme « reconstruction » est proposé par Plantin (2011 : 142) pour qualifier l'ensemble des moyens d'accéder à l'émotion à partir du discours d'une personne. Pour lui, trois voies dont une directe et deux indirectes offrent un accès à l'émotion. Il représente ainsi ces trois voies menant à l'émotion :

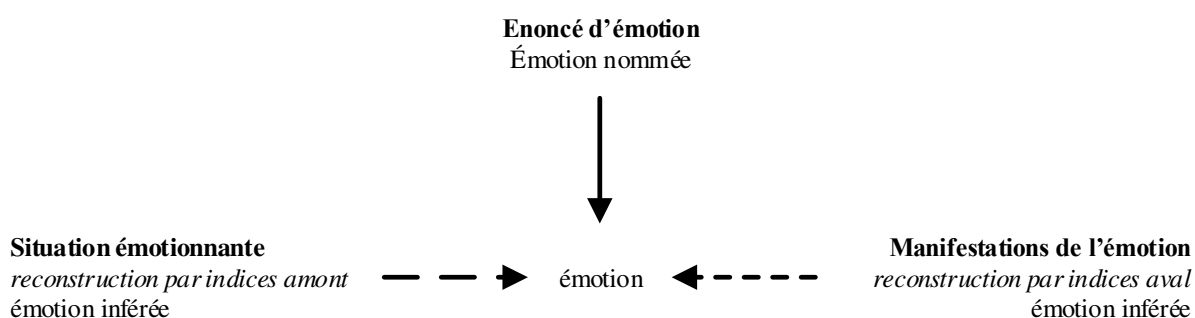


Figure 20 : Accès direct et indirects à l'émotion selon Plantin (2011 : 144)

Par la voie directe, l'observateur constate que « l'émotion est déclarée, affichée, dans un énoncé d'émotion » (p.143). Par les voies indirectes, l'émotion est inférée soit par des « signaux aval de l'émotion, c'est-à-dire des rapports sur les états physiques et des modes de comportements perceptibles caractéristiques d'une personne émotionnée », soit par des « signaux amont de l'émotion, c'est-à-dire des traits qui rapportent la situation sous un format narratif-descriptif propre à induire telle ou telle classe d'émotions » (p.144).

Au cours de cette étude, nous chercherons à reconstruire les épisodes émotionnels des apprenants en adoptant une méthodologie fondée sur le modèle proposé par Plantin. Les deux voies indirectes offrant un accès plus fragile à l'émotion, nous proposons de les combiner afin

de d'obtenir une voie d'accès à l'émotion plus robuste. Deux chemins nous permettront ainsi de reconstruire l'émotion :

- La méthode indirecte : à partir de l'observation des variations en effectifs d'un certain nombre de signaux associés à l'émergence d'une émotion, celle-ci est inférée et les séquences de conversation sont isolées. Sur la base des descriptions faites de l'*appraisal* dans les théories de l'évaluation cognitive, des questions de nature pragmatique sont posées concernant la situation lors de ces séquences de conversation (*le locuteur est-il fortement impliqué ? Les perspectives futures sont-elles positives ou négatives pour lui ?*). Ces questions structurent un effort intersubjectif de recherche d'indices. La présence éventuelle de ces indices (lexicaux, vocaux, etc.) confirme l'existence d'une situation émotionnante, et valide alors la première inférence. L'épisode émotionnel est dès lors considéré comme avéré.
- La méthode directe : une recherche d'énoncés d'émotion est conduite dans l'ensemble du corpus. Autoattribuée ou hétéroattribuée, toute émotion nommée est comptabilisée.

Pour effectuer un parallèle avec le mode de présentation de Plantin, notre méthodologie pourrait être schématisée de la manière suivante :

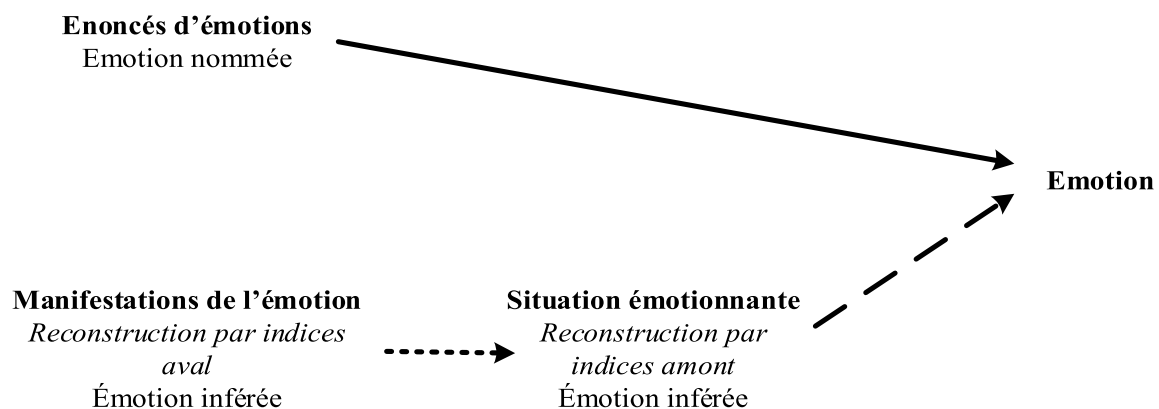


Figure 21 : Proposition de structuration méthodologique pour la recherche des émotions dans notre corpus

La différence entre nos deux voies de reconstruction de l'émotion réside dans la distinction relevée par Plantin (2011 : 139) entre la communication émotive et la communication émotionnelle :

Cette distinction a été proposée par Marty (1908) ; Caffi & Janney la présentent comme suit (1994b : 348). La communication *émotive* est « the intentional strategic signaling of affective information in speech and writing (e. g. evaluative dispositions, evidential commitments, volitional stances, relational orientations, degrees of emphasis, etc.) in order to influence partner's interpretation of situations and reach different goals » ; la communication *émotionnelle* est « a type of spontaneous, unintentional leakage or bursting out of emotion in speech. ».

Plantin (2011 : 141) rend plus claire cette distinction en proposant une série d'oppositions intuitives entre communication *émotive* et *émotionnelle*⁵⁵ :

Communication émotionnelle	Communication émotive
Communication <i>de</i> l'émotion	Communication <i>par</i> l'émotion
Signaux, réponses ; émotion conditionnée	Signes
Irruption des émotions	Usage intentionnel, stratégique des émotions
Emotion vécue, éprouvée	Emotion affichée, exprimée, sémiotisée, signifiée
« Désorganisation inorganisée »	« Désorganisation organisée »
Politesse comme barrière à l'émotionnel	Politesse comme structuration de l'émotif
Emotion privée, public <i>overhearer</i>	Emotion publique, public destinataire

Tableau 13 : Communication émotionnelle et communication émotive selon Plantin (2011 :141)

La nature des indices aval choisis pour cette étude (présentés en section 6.2.2) fait de notre reconstruction indirecte des émotions un outil tourné plutôt vers le repérage d'épisodes émotionnels. Ainsi, la phase de repérage des énoncés d'émotion nous permet de repérer également la communication *émotive* où l'émotion est affichée, exprimée. Nous ambitionnons ainsi de rassembler un maximum d'informations quant au contenu *émotionnel* et *émotif* présent dans notre corpus.

⁵⁵ Italiques présents dans l'original.

Avant d'aborder plus en détail notre méthodologie, explicitons la terminologie de notre étude concernant les termes « séquence » et « épisode » :

- le terme « séquence » sera utilisé pour faire référence à du discours. Lorsque nous parlerons de séquence, nous ne ferons donc pas référence à l'aspect émotionnel du discours. Le terme « séquence potentiellement émotionnelle » sera utilisé pour qualifier les séquences de discours issues de la première phase de notre étude, et non encore considérées comme contenant des épisodes émotionnels ;
- le terme « épisode émotionnel » sera quant à lui utilisé pour désigner une séquence de discours où une émotion est inférée à la suite de notre seconde phase d'analyse.

Dans les sections à venir, nous allons présenter tout d'abord la phase de reconstruction par l'aval, phase de recherche quantitative qui nous permettra d'isoler certaines séquences de discours. Nous présenterons ensuite notre phase de reconstruction par l'amont où nous considérerons ces séquences du point de vue pragmatique. Enfin, nous présenterons notre recherche des énoncés d'émotion.

6.2 Première étape : recherche quantitative sur la base d'indices verbaux

Nous allons maintenant présenter la première partie de notre méthodologie d'analyse. Nous débuterons par une explication du principe qui sous-tend l'inférence d'émotion dans notre corpus, nous décrirons ensuite les indices qui nous permettent d'effectuer cette inférence, puis nous détaillerons le protocole de sélection de séquences discursives.

6.2.1 Emotion et cognition : une concurrence qui surgit dans le discours

Kerbrat-Orecchioni (1998 : 60) souligne l'émergence des recherches sur la composante émotionnelle dans le discours :

Si les phénomènes de politesse, après avoir été relégués en coulisse (et généralement réduits aux formes d'adresse et à quelques formules), ont aujourd'hui conquis la place qu'ils méritent sur la scène linguistique, il est une autre composante « oubliée » du langage qui se trouve depuis quelques années projetée à son tour sous les feux de la rampe : c'est la composante affective, à laquelle certains linguistes commencent enfin à s'intéresser — et ce n'est que justice, car la strate émotionnelle joue dans le fonctionnement des interactions humaines un rôle fondamental, même s'il n'est pas très commode en effet de l'appréhender avec les outils linguistiques habituels.

Dans cette section, nous allons décrire le principe adopté pour la construction de notre méthodologie d'observation des émotions. Pour Saheer et Potard (2013 : 80), quatre paramètres influencent la perception des émotions dans le discours :

- des paramètres vocaux : entre autres, le ton, la durée et l'intensité de la voix ;
- des paramètres sémantiques : le contenu du discours tel qu'opposé à sa forme ;
- des paramètres contextuels : comme le disent les auteurs (*ibid.*), « les gens comprennent habituellement les émotions à partir du contexte complet, et non seulement à partir de phrases extraites » (p.80) ;
- des paramètres spécifiques aux langues-cultures : différentes cultures représentent différemment les émotions, et l'intention de produire telle émotion peut être perçue très différemment, même concernant des discours très similaires.

Si ces quatre paramètres nous semblent effectivement pouvoir servir la perception de l'émotion, il nous semble qu'un cinquième puisse s'ajouter à cette liste. Ce cinquième paramètre concernerait la qualité de la production discursive, cette qualité s'évaluant par rapport au discours moyen de chaque locuteur. Cowie et Cornelius (2003 : 10) relatent un principe proche :

There is a common stereotype that pure emotion leaves people either speechless or incoherent. If that were so, it would be unsurprising that people who are actually talking tend to be in emotional states that are moderate and mixed. Theoretically, the stereotype makes some sense: it suggests that full-blown emotion competes for control with the cognitive systems that underpin fluent speech.

Dans leur étude, Cowie et Cornelius (*ibid.*) considèrent deux catégories : le discours « clair, sans chevauchement », et la « communication dégradée » qui rassemble chevauchements, soupirs, sanglots, exclamations inarticulées, silence, et le discours trop incohérent pour être compris. En codant des extraits de la base de données de Belfast (*Belfast*

*naturalistic database*⁵⁶) avec ces deux catégories, la distribution des moments où les émotions étaient perçues (par des juges) concernait significativement plus de moments de « communication dégradée » comme le montre la figure ci-dessous :

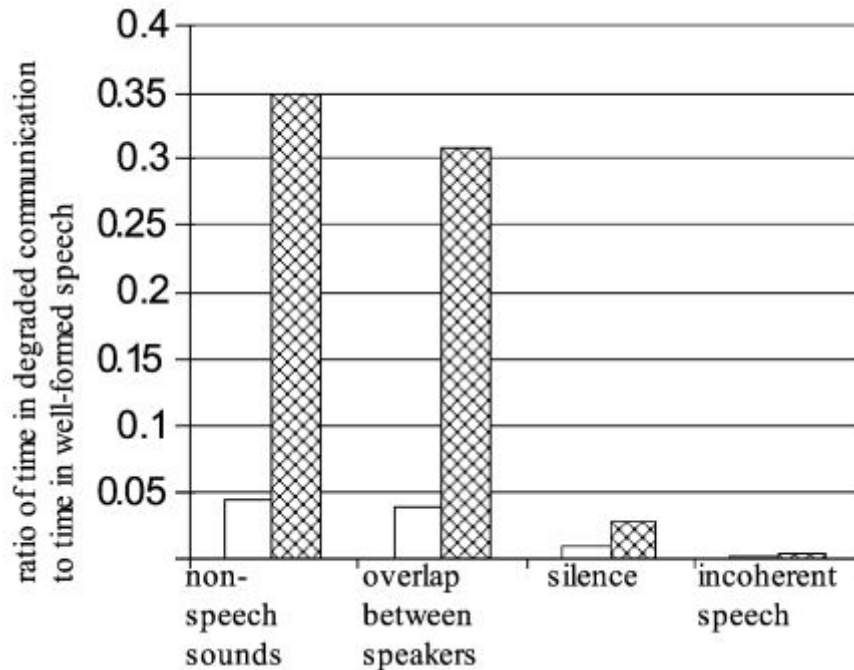


Figure 22 : Ratios de temps de communication dégradée par rapport au temps de discours clair et sans chevauchement, pour des clips sélectionnés pour représenter du discours non-émotionné (blanc) et émotionné (quadrillée). (Cowie et Cornelius, 2003 : 11)

L’hypothèse sous-tendant les travaux de Cowie et Cornelius est qu’une émotion forte provoque une détérioration complète ou partielle de la production discursive. L’implication de cette hypothèse est exprimée comme suit par les auteurs (*ibid.*) : « lorsque les signaux d’émotion sont intégrés au discours plutôt qu’en train de le perturber, l’émotion en question est susceptible d’être plutôt modérée et maîtrisée » (p.11). De manière générale, nous sommes en accord avec les descriptions de Cowie et Cornelius. Cependant, le contexte de notre étude nous amène à considérer une catégorie d’indices différente de la leur, bien que proche. L’observation des silences, des sanglots ou encore du discours incohérent nous semble adaptée à l’étude d’émotions fortes pour lesquelles le discours se trouve stoppé ou très perturbé. D’autres indices

⁵⁶ La base de données de Belfast rassemble des données audiovisuelles présentant des épisodes émotionnels authentiques. Elle est accessible en ligne à l’adresse suivante : <http://emotion-research.net/toolbox/toolboxdatabase.2006-09-26.3936825048>.

nous ont semblé permettre d'envisager la détection d'émotion moins intenses. L'observation préalable de notre corpus ainsi que notre connaissance du terrain de recherche nous indiquent que les entretiens de conseil ne sont que très rarement le théâtre d'émotions très fortes, et que la construction d'un autre ensemble d'indices pourrait s'avérer plus adaptée à notre terrain de recherche. Duez (2001) retrace la recherche concernant la fonction émotive de ce qu'elle nomme les « hésitations ». Elle cite notamment les travaux de Mahl (1956a, 1956b) qui utilisa les catégories suivantes : ah (équivalent de euh en français), les corrections de phrase, les phrases incomplètes, les répétitions de mots, le bégaiement, la production de son(s) incohérent(s), les erreurs (néologismes, substitutions, transpositions.), et les omissions de mots ou de parties de mots. Mahl nommait « perturbations » (*disturbances*) l'ensemble de ces phénomènes et calculait leur fréquence en rapport avec le nombre de mots prononcés dans chaque tour de parole (*disturbance ratio*). Mahl (1963) réalise une étude assez proche en les indices suivants : interjections, ruptures de construction, bégaiements, omissions d'une partie d'un mot ou d'un mot entier, inachèvement d'une phrase, lapsus, intrusions sonores incohérentes. En utilisant également le *disturbance ratio*, il parvient à corrélérer celui-ci à un état d'anxiété en mesurant la température de surface de la peau. Une réaction de stress entraînant un afflux de sang vers les organes vitaux, la température de la peau en surface est réduite. Cette expérience, menée sur des sujets sensibles passant un entretien volontairement anxiogène, permet d'établir une corrélation entre l'abaissement de la température en surface de la peau, et le *disturbance ratio*. La figure suivante présente les résultats pour l'un de ces entretiens :

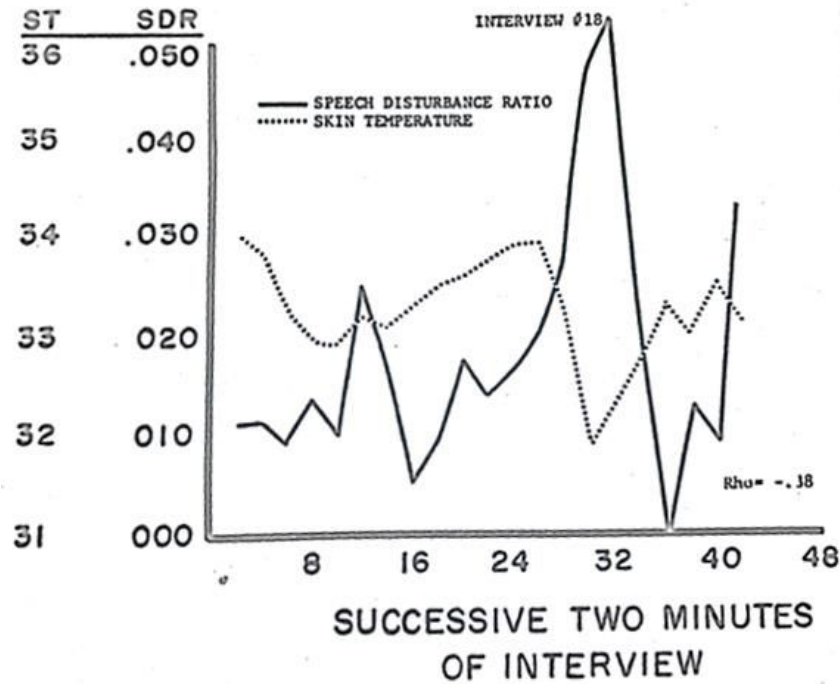


Figure 23: Corrélation entre disturbance ratio et état d'anxiété dans un entretien anxiogène (Mahl 1963 : 86)

Ce type de méthodologie est encore aujourd'hui utilisée pour étudier les émotions, bien qu'on préfère s'appuyer sur la conductance électrique de la peau en surface pour des raisons de précision (voir Aue 2014). Si la liste des indices utilisée à l'époque par ces chercheurs nous semble mériter une actualisation, elle est en revanche clairement plus proche de la gamme d'émotions que nous cherchons à identifier : assez forte pour toucher le discours sur le plan de sa structuration, c'est-à-dire augmenter la production d'hésitations et de petites interruptions, sans pour autant l'interrompre totalement, ou provoquer des pleurs. Elle correspond ainsi mieux à la réalité de notre terrain de recherche. Plus récemment, Quignard *et al.* (2016) proposent une analyse multimodale en recherchant des « indices *a priori* » considérés comme portant de l'émotion. Leur méthodologie comprend 8 dimensions parmi lesquelles les « bruits-sons » et les répétitions. Les indices sont ensuite accumulés afin de mettre en évidence certaines séquences, comme l'indique la figure suivante :

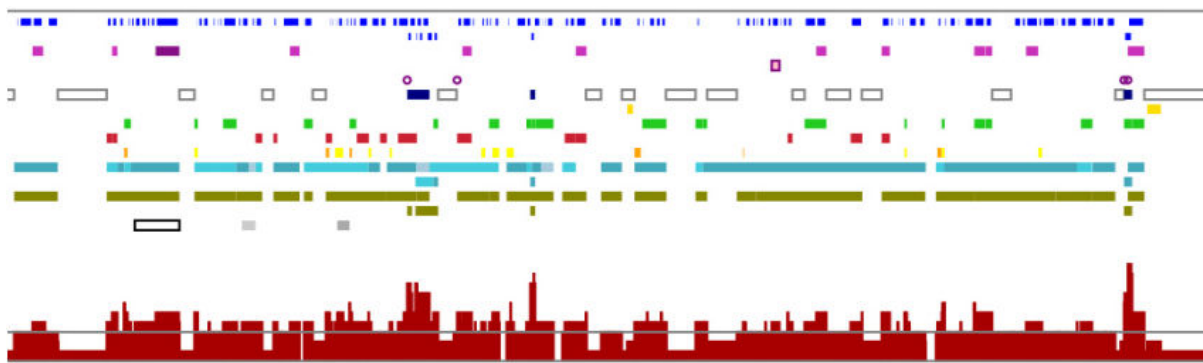


Figure 24 : Frise représentant les annotations dans le temps et la fonction d'accumulation (Quignard *et al.* 2016)

En haut du schéma, les 8 dimensions observées sont indiquées, et leur accumulation est présentée en bas de la figure en rouge (la ligne grise indique la moyenne). Le principe méthodologique s'accumulation des indices est ici très proche de celui de notre étude, la différence principale résidant dans la nature des indices pris en compte.

Avant de présenter la liste des indices considérés pour cette étape de notre observation, nous souhaitons faire quelques précisions concernant notre méthodologie. Premièrement, si l'accumulation d'hésitations permet de désigner des séquences de discours, ces séquences ne sont pas considérées comme des épisodes émotionnels mais comme des séquences potentiellement émotionnelles. L'ensemble des séquences ainsi obtenues n'a d'ailleurs pas pour implication de considérer qu'aucune émotion n'est présente dans le reste du corpus, nous considérons que notre méthodologie est pensée pour indiquer des épisodes où l'activation émotionnelle est assez forte pour perturber le discours. Par ailleurs, et comme le précisent Bortfeld *et al.* (2001), la présence de nombreuses perturbations dans le discours (il les nomme « disfluences »⁵⁷) peut également être due à la surcharge cognitive liée à la complexité d'une tâche ou d'une situation à laquelle le locuteur est confronté. Nous veillerons donc également à inscrire cet aspect dans la seconde partie de notre analyse.

6.2.2 Description des indices recherchés et protocole d'observation

A présent, nous allons décrire chacun des indices recherchés dans le corpus, et présenter le protocole utilisé pour l'observation de ces indices.

⁵⁷ A nos yeux, le terme « disfluence » connote négativement certaines caractéristiques pourtant naturellement présentes dans la construction du discours à l'oral, nous n'y recourons donc que lorsqu'il est utilisé dans les recherches que nous relatons.

Afin de procéder à une inférence basée sur le principe de reconstruction des émotions par l'aval, nous avons sélectionné un ensemble d'indices qui sont le plus souvent rassemblés sous le terme de « disfluences » dans les recherches actuelles (Bortfeld *et al.* 2001, Corley & Stewart 2008, Shriberg 2001), ils apparaissent également sous le terme « hésitations » (Duez 2001, Pallaud & Henry 2004). Comme le soutiennent Bortfeld *et al.* (2001 : 123), « la conversation spontanée est notoirement disfluente », ce qui fait sens par opposition à l'écrit où l'ensemble de la planification est opérée avant l'expression. Nous opterons donc plutôt pour le terme « hésitations » qui nous semble mieux répondre aux problématiques de l'oral où les locuteurs sont en constante construction et reconstruction de leurs énoncés. Nous appellerons en revanche « disfluent » le discours d'un locuteur dans lequel une proportion inhabituellement élevée d'hésitations témoigne d'une vraie difficulté (éventuellement émotionnelle) à produire ce discours.

« euh »

Le premier type d'hésitation que nous avons recherché est les *euh*, dont Candea (2000 : 73) recense les nombreuses appellations : « phénomène d'hésitation », « pause sonore », « pause non silencieuse », « pause remplie », « pause pleine ». N'étant pas assuré que les *euh* témoignent forcément soit de la volonté d'une pause, soit d'une réelle hésitation de la part du locuteur, nous les nommerons tout simplement *euh*, tels que nous les avons transcrits. Concernant la transcription, nous avons considéré comme *euh* deux types de phénomènes : tout d'abord les *euh* classiques correspondant phonétiquement à \emptyset , mais également les *euh* dont la fin est labialisée, que nous transcrivirions phonétiquement par $\emptyset m$. Dans le corpus, qui a été traité sous Excel pour notre étude, une macro nous a permis de mettre en surbrillance l'ensemble des *euh* précédemment transcrits. Par la suite, une formule Excel nous a permis de recenser le nombre de *euh* compris dans chaque tour de parole, ce pour l'ensemble du corpus. Enfin, une vérification finale permet de valider le décompte en observant la correspondance entre le nombre de *euh* en surbrillance et le décompte affiché.

Répétitions

Le second indice recherché a été les répétitions. Nous avons ainsi adopté la définition suivante d'une répétition : réitération d'une séquence de discours par le même locuteur (chaque réitération étant une répétition). Pour décompter les répétitions, nous avons eu recours à deux macros mettant en surbrillance les répétitions d'un terme (*je je viens*) et de deux termes (*je serai*

je serai là demain). Les répétitions d'un ou de deux termes séparées par des *euh* ou d'autres mots typiques de l'oral⁵⁸ ont été décomptées manuellement, il en va de même pour les répétitions de trois mots (*il y a il y a trois ans*) et les répétitions opérées entre deux tours de parole. Comme le précise Kurdi (2003 : 24), « la répétition n'est pas toujours une redondance. Elle peut aussi avoir une fonction communicative [...] la répétition est un moyen pragmatique assez fréquent pour marquer une affirmation ou une insistance ». Nous supprimons donc par la suite la mise en surbrillance de certains termes dont la répétition est systématiquement une répétition d'insistance (*euh, oui, non, ouais, d'accord, bien sûr, hop, voilà, très*) ou faisant partie de formulations normales (type *ça* dans « *ça, ça va, j'aime bien* »⁵⁹). L'ensemble des informations automatiquement détectées est ensuite vérifiée par une écoute du corpus qui est généralement l'occasion de retirer d'autres répétitions perçues comme des répétitions d'insistance⁶⁰. Lors de cette écoute, nous renseignons également une colonne du tableau sur le décompte de répétitions pour chaque tour de parole.

Faux-départs, mots hachés, sons incohérents

Le troisième indice recherché représente plutôt une « classe d'indices » que nous avons rassemblés pour des raisons méthodologiques, il s'agit des faux départs, des mots hachés, et des sons incohérents. Nous définissons les faux-départ comme l'abandon de la prononciation déjà commencée d'un mot (*bi- bien sûr*), ils peuvent être suivis du même mot prononcé entièrement, ou de termes qui ne leur ressemblent pas sur le plan phonologique. Les mots hachés sont des mots contenant une pause durant la production (*c'était comp- -pliqué*), ils ont été transcrits en utilisant des tirets, une méthodologie volontairement proche de celle des faux-départs afin de faciliter leur traitement. Enfin, les sons incohérents sont des productions non identifiables (rarement plus longs qu'un son ou qu'une syllabe) qui ont été transcrites telles que comprises (*il y a beaucoup de ou- de séminaires en ligne*). Un tiret leur a systématiquement été accolé afin également de faciliter leur repérage et leur décompte. Nous avons choisi de rassembler ces trois phénomènes, notamment les faux-départs et les sons incohérents, en raison de leur proximité et de la difficulté à les distinguer. Ainsi, si nous avons conscience qu'il peut exister une différence

⁵⁸ Nous comptons les termes ou expressions suivantes qui servent souvent d'articulateurs : enfin, voilà, donc, du coup, ouais, non, mais, euh, tu vois,

⁵⁹ Dans cet exemple et dans certains autres à venir, nous avons ajouté des virgules afin de faciliter le travail d'interprétation de l'extrait.

⁶⁰ Voici un exemple tiré du corpus : « il y a un moment où ça s'accumule ça s'accumule ».

entre ces productions (l'une est l'arrêt de la production d'un terme bien défini, l'autre la production involontaire d'un son ou d'une syllabe dans le cours d'un énoncé), il nous semble que l'exercice de séparation donnerait inévitablement des surinterprétations. Par ailleurs, les deux phénomènes faisant partie de notre liste d'indices, cette différenciation n'est donc pas essentielle à nos observations, pour lesquelles un décompte général d'une classe nommée « faux-départs, mots hachés, sons incohérents » est satisfaisant. Dans une colonne portant le nom de cette classe, nous opérons un décompte à l'aide d'une formule Excel⁶¹.

Entassements paradigmatiques, aller-retours sur l'axe syntagmatique, incidentes

Les trois dernières catégories de notre analyse sont composées par des entassements paradigmatiques, des allers-retours sur l'axe syntagmatique, et par certains types d'incidentes. Ces trois types *d'étapes de confection* de la langue parlée, tels qu'elle les nomme, sont décrits par Blanche-Benveniste (1997). Pour notre étude, nous les avons adaptés à nos besoins et nous allons à présent en décrire les occurrences que nous avons recherchées dans le corpus.

Les entassements paradigmatiques concernent l'axe paradigmatique tel que décrit par Saussure, mais à la différence que dans ce cas, comme le précise Blanche-Benveniste (1997 : 17), « les éléments du paradigme sont tous présents à la fois ». Ainsi, le locuteur hésitant sur le terme approprié enchaîne plusieurs termes jusqu'à satisfaction ou abandon. Cependant, « Il n'y a pas de grande différence de forme entre la recherche du mot comportant des étapes erronées et l'effet de style qui consiste à passer d'une caractéristique à une autre, pour affiner le trait » (Blanche-Benveniste, 1997 : 20). Ainsi, le locuteur peut adopter des formes proches de celles d'un entassement paradigmatique pour en réalité apporter de la précision à son propos de manière volontaire. Nous ajouterons également à ce cas les énumérations, et les entassements paradigmatiques traduisant une insistance du locuteur, ces deux formes pouvant être tout à fait semblables sur le plan verbal sans pour autant traduire une hésitation. Ainsi, c'est à l'écoute du corpus qu'il nous a été possible de différencier les entassements paradigmatiques dus à l'hésitation des entassements stylistiques et d'insistance, et des énumérations. Au fur et à mesure de l'analyse, nous avons renseigné les effectifs d'entassements paradigmatiques d'hésitation dans une colonne dédiée.

⁶¹ Cette formule opère un décompte du nombre d'occurrence de la série « tiret + espace » pour chaque tour de parole. L'espace ajouté permet d'éviter de compter les traits d'union (comme dans *au-dessus*, ou *peut-être*).

Les allers-retours sur l'axe syntagmatique sont, pour Blanche-Benveniste (1997 : 21), la possibilité pour un locuteur de « revenir en arrière sur un syntagme déjà énoncé, soit pour le compléter, soit pour le modifier ». Dans cette catégorie d'indices, nous décomptons les allers-retours ayant pour objectif la complétion ou la modification d'un syntagme précédent, nous adoptons donc précisément la même définition que Blanche. Nous relevons les allers-retours au cours d'une écoute et nous décomptons les effectifs d'allers-retours sur l'axe syntagmatique dans chaque tour de parole.

Nos derniers indices relevés sont les incidentes⁶². Blanche-Benveniste (1997 : 22) les présente comme la possibilité pour les locuteurs « d'interrompre le fil de leur discours, mettre en mémoire la partie déjà dite, placer les incidentes et reprendre le fil ». Sorte de parenthèses, les incidentes peuvent avoir de nombreuses utilisations, et celles qui nous intéressent pour cette étude concernent la difficulté à produire le discours. Sur ce point, Blanche-Benveniste décrit trois types d'incidentes pertinentes : « Dans le même temps où ils produisent leur discours, les locuteurs commentent abondamment leur difficulté à trouver des mots [...] ils approuvent ou récusent explicitement le choix du lexique [...] ils disent leur perplexité devant un choix de mot dont ils ne sont pas sûrs » (1997 : 18). Nous rechercherons donc ces incidentes auxquelles nous ajouterons ce que nous nommons les incidentes d'excuses concernant des choix lexicaux (*j'ai travaillé mardi, euh mercredi pardon, et c'était dur*). De même que pour les autres catégories d'indices, une colonne nous a permis de comptabiliser le nombre d'incidentes liées à des difficultés de production du discours.

Dans la figure ci-dessous, nous proposons une illustration de nos observations dans la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A13 :

⁶² Les incidentes sont également appelées « incisives » ou « parenthèses ».

	Hésitations ("euh")	Répétitions	Entassements paradigmatiques d'hésitation	Allers- retours entre syntagmes	Incidentes liées à des difficultés discursives	Faux départ, mots hachés, sons incohérents
A13: les occasions de parler ouais >	0					0
C4: hum les occasions de parler bon ben < là-dessus	0					0
A13: et donc euh ce qui me manque le plus et je m'en aperçois c'est ça quoi	1					0
C4: beaucoup par l'écrit la grammaire > hum hum hum	0					0
A13: c'est plus plus à partir de la la euh j'ai une euh une éducation de l'anglais qui était strictement euh enfin vous connaissez la problématique < euh scolaire français par l'écrit par l'écrit euh le texte la liste de textes	5	3		2		0
C4: hum > hum hum	0					0
A13: ça c'est le > premier euh le premier degré si vous < voulez	1	1				0
C4: < hum hum	0					0
A13: comprendre et puis être capable de euh d'être capable de converser	1			1		0
C4: hum >	0					0
A13: les aspects conversation compréhension compréhension orale déjà < première chose	0					0
C4: hum >	0					0
A13: m- moi c'est plutôt les aspects oraux c'est-à-dire < euh	1					1
C4: et euh par rapport à ça est-ce que vous vous ressentez des besoins prioritaires comment dire des choses avec lesquelles vous auriez envie de démarrer ou sur lesquels vous auriez envie de progresser euh le plus rapidement possible je dirais	2				1	0

Figure 25 : Extrait de l'entretien C4_A13_1 où les indices sont indiqués

Lorsque la phase d'observation est terminée (elle est opérée sur la série d'entretien de l'apprenant A13 entière), nous passons à une phase de traitement statistique des données obtenues, nous allons à présent décrire cette phase.

6.2.3 Sélection statistique de séquences de discours

La sélection statistique que nous opérons est proportionnelle à la quantité de discours par tour de parole, il s'agit donc dans un premier temps d'opérer un décompte du nombre de mots compris dans chaque tour de parole. Cette tâche est opérée automatiquement sous Excel à l'aide d'une formule. Dans un nouvel onglet⁶³, nous calculons la présence de certains éléments que nous cherchons à retirer du décompte de mots (les ouvertures de chevauchement, les fermetures de chevauchement, les rires) car ils ne constituent pas des unités lexicales à part entière. La formule de décompte final correspond donc au nombre de mots⁶⁴ auquel le total de ces éléments est retiré. Les indices que nous avons présentés dans la section précédente sont quant à eux inclus dans le décompte.

A la manière de Mahl (1963), nous cherchons ensuite à rendre le total d'hésitations repérées dépendant de la longueur des tours de parole. Cependant, le *disturbance ratio* présente le désavantage de s'appuyer sur le tour de parole en tant qu'unité de calcul. Comme le soulignent Carette *et al.* (2015 : 58), les tours de parole sont « problématiques car ils ne correspondent pas nécessairement à ce que nous appelons les “émotionèmes” (terme que nous proposons pour définir des unités d'émotion caractérisées par une homogénéité de contenu et de durée dans le temps) ». Pour Ekman (1994 : 56), les émotions durent de « quelques secondes à quelques minutes », le calcul du ratio d'hésitation doit alors prendre en compte la possibilité d'un épisode plus long qu'un tour de parole. Pour répondre à cette problématique, nous avons opté pour un élargissement du calcul du ratio d'hésitation sur plusieurs tours de parole. La durée moyenne des tours de parole oscillant entre 6 et 7 secondes dans notre corpus, nous avons choisi d'élargir la base de calcul du ratio d'hésitation à 11 tours de parole (un tour central accompagné des cinq tours précédents et suivants). Un autre avantage de cette solution est qu'elle permet d'éviter la surreprésentation de tours de parole courts contenant un indice (du type « euh oui » ou « dem- demain »). En effet, lorsque le nombre de mots est très faible, la présence, même

⁶³ Pour les trois séries, cet onglet est nommé « compteur mots ».

⁶⁴ Le nombre de mots est calculé grâce à une formule décomptant les espaces dans les tours de parole.

faible, d'indices résulte dans un ratio très élevé comparativement à des tours de parole plus longs. Le ratio d'hésitation correspond dans notre étude au total de mots compris sur 11 tours de parole divisé par le total d'indices repérés sur ces mêmes 11 tours de parole.

Afin de rendre observable la différence de qualité entre un ratio d'hésitation calculé sur 11 tours de parole et sur 1 tour de parole, nous présentons dans la figure ci-dessous ces deux ratios pour un entretien de notre corpus :

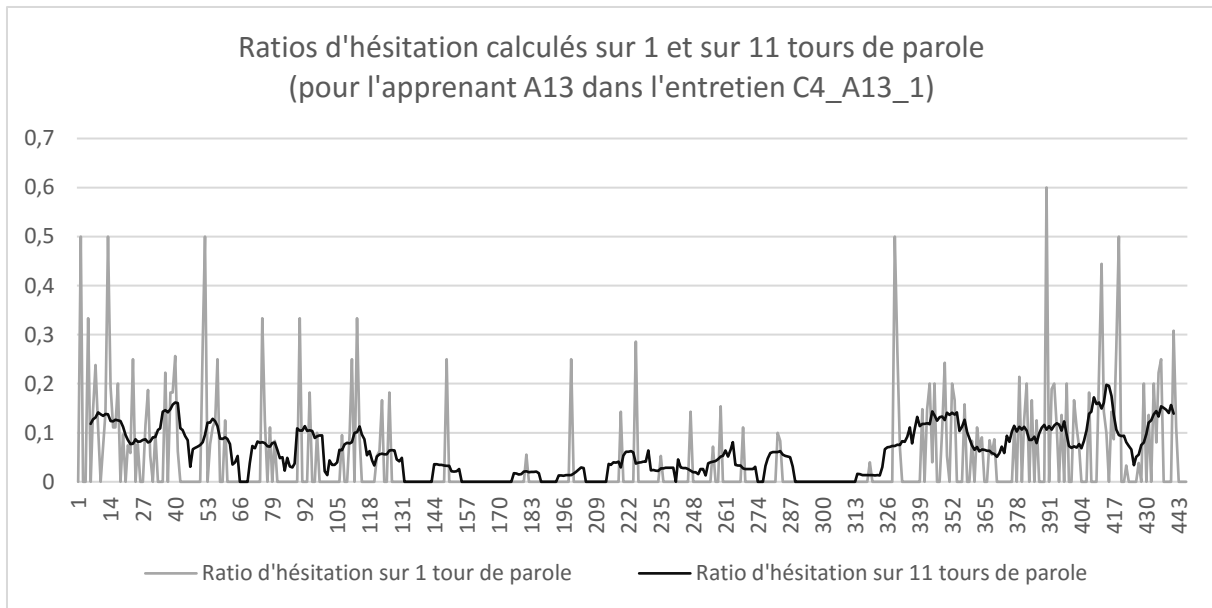


Figure 26 : Ratios d'hésitation calculés sur 1 et sur 11 tours de parole (pour l'apprenant A13 dans l'entretien C4_A13_1)

Cette figure permet de constater une différence de fluctuations, celles-ci sont plus adoucies lorsque l'on considère le ratio d'hésitation sur 11 tours de parole dont l'empan est plus large. On notera au passage que cet indicateur commence et se termine avec 5 tours de parole de retard en début d'entretien, et 5 d'avance en fin d'entretien en raison de cet empan.

Le ratio d'hésitation calculé, il convient alors d'interpréter cet indice de fluctuations en vue d'extraire des séquences que nous nommons à cette étape « séquences potentiellement émotionnelles ». L'interprétation consiste alors à fixer une limite en termes de hauteur des fluctuations de la moyenne mobile nécessaire pour engager tel ou tel extrait dans la seconde phase de notre analyse. Comme nous l'avons précisé, nous souhaitons isoler les émotions à l'activation relativement forte, il convient donc de fixer notre échelle à un niveau assez élevé. Afin de respecter au mieux les données, nous avons choisi un indicateur statistique basé sur les

données elles-mêmes, le décile⁶⁵. Pour isoler les séquences où le ratio d'hésitation était le plus élevé, nous avons donc calculé la valeur du neuvième décile du ratio d'hésitation pour chaque entretien, celui-ci rassemblant les 10% d'effectifs aux valeurs les plus élevées. Nous avons ainsi désigné comme potentiellement émotionnelle toute séquence de discours dont la moyenne mobile dépassait la valeur du neuvième décile des ratios d'hésitation de l'entretien concerné. Afin d'illustrer cette sélection, voici un graphique présentant le ratio d'hésitation pour le discours de l'apprenant ainsi qu'une ligne définissant le neuvième décile des ratios d'hésitation, le tout pour un entretien de notre série :

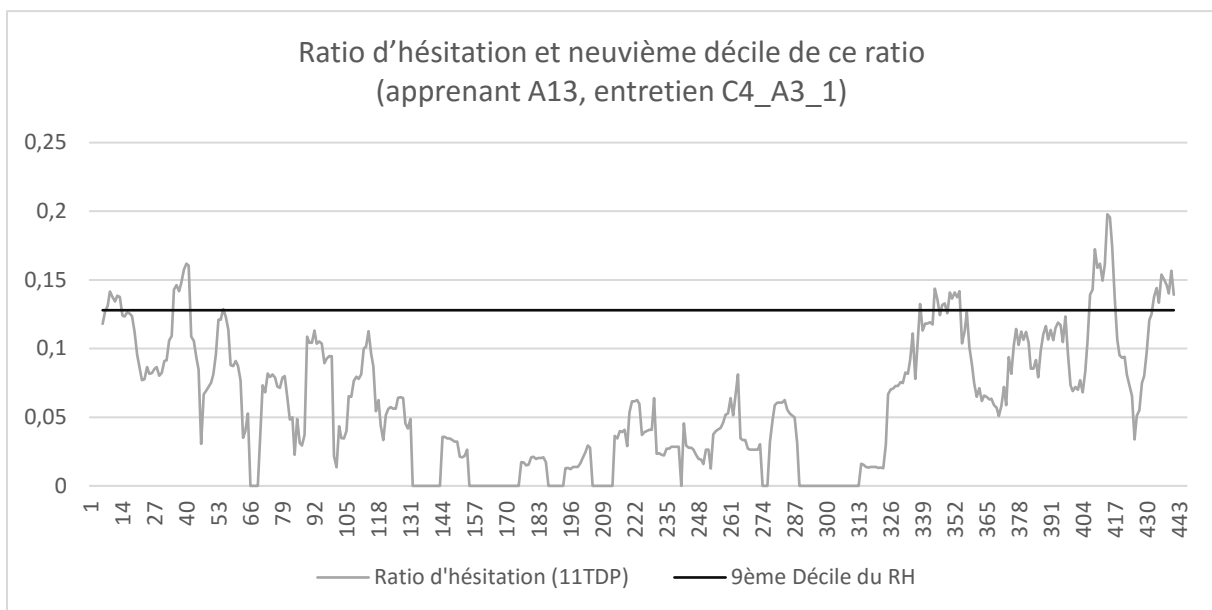


Figure 27 : Ratio d'hésitation et neuvième décile de ce ratio (apprenant A13, entretien C4_A13_1)

A noter que cette méthodologie est sujette à des erreurs de nature statistique : lorsque le nombre de mots considérés sur la période de onze tours de parole est faible, le nombre d'indices, même faible, fait émerger un ratio d'hésitation anormalement élevé. Dans ce cas, nous considérons que c'est la faible quantité de discours, plutôt qu'une forte présence d'indices qui fait émerger la séquence. Pour parer à cela, nous avons décidé qu'un minimum de mots devait s'appliquer pour la période de chaque séquence de discours dépassant le neuvième décile. Après observations de ces cas dans le corpus, l'application d'une moyenne minimum de dix mots par tour de parole dans les périodes concernées nous permet d'écarter la plupart de ces cas de notre

⁶⁵ En statistiques descriptives, les déciles sont des valeurs permettant de partager l'effectif d'une série en dix groupes de même taille mais aux valeurs croissantes (le premier décile rassemble les 10% de valeurs les plus basses, le dernier décile rassemble les 10% de valeurs les plus élevées).

corpus. Nous garderons cependant à l'esprit la possibilité d'une surreprésentation statistique dans la seconde phase de notre analyse afin de la corriger en écartant les séquences concernées.

A la suite de ces calculs et de la sélection de séquences potentiellement émotionnelles, nous avons souhaité opérer ce que nous appelons un « adoucissement thématique » dans la sélection de ces séquences. Décrivons maintenant cette étape.

6.2.4 Adoucissement thématique des sélections statistiques

Suite à la sélection statistique basée sur le repérage d'hésitations, nous avons souhaité effectuer une opération intermédiaire entre notre étude quantitative et notre étude qualitative. Les extraits ayant été sélectionnés à partir d'indices concernant leur forme et non leur contenu, nous obtenons des séquences de discours qui ne sont pas toujours cohérentes sur les plans thématique et pragmatique.

Nous avons donc pensé qu'il était nécessaire d'opérer un ajustement dans la construction des séquences qui émergeaient de notre première phase de sélection quantitative. Sur le plan méthodologique, cela était envisageable puisque les tours de parole ayant été statistiquement sélectionnés l'avaient été en considérant un empan de onze tours de parole, ouvrant la voie à une sélection thématique dans les limites de cette période. Chaque séquence ayant émergé au niveau statistique s'appuyait sur du discours environnant (5 tours de parole précédents et 5 suivants), rendant légitime une « édition » dans ce discours environnant. Dans le schéma suivant, nous illustrons l'ensemble de la première phase de notre étude, et nous situons cette dernière étape :

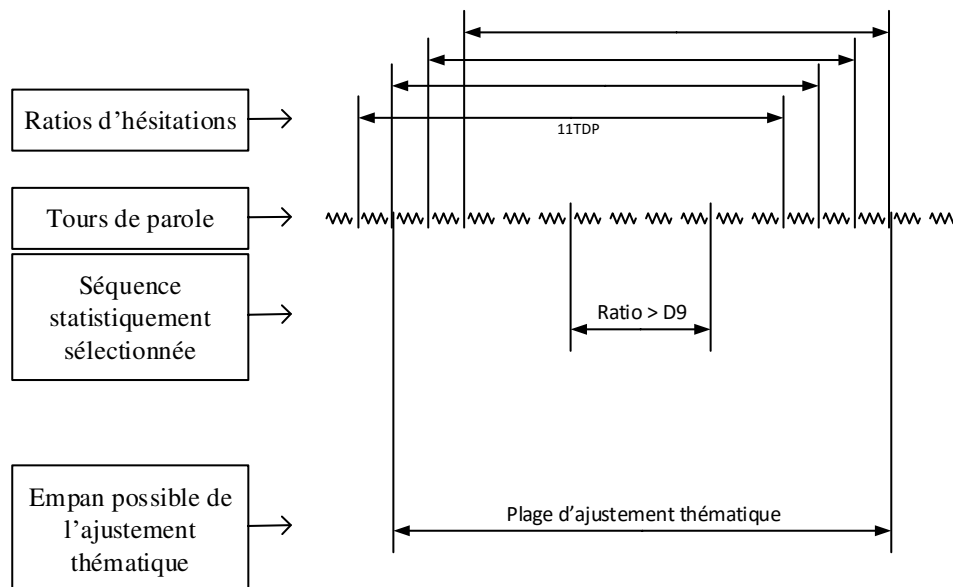


Figure 28 : Ensemble de la première phase d'observation quantitative⁶⁶, puis ajustement thématique

Au centre du schéma, les tours de parole contenant les indices rendent possible le calcul du ratio d'hésitations sur 11 tours de parole. Lorsque le ratio d'hésitation fait partie du neuvième décile, la séquence discursive est isolée⁶⁷. Suite à cette sélection, nous observons la séquence discursive sans l'extraire du corpus et nous la délimitons sur les plans thématiques (sujet abordé) et pragmatique (acte de langage en cours) dans la limite des cinq tours de paroles précédant et suivant respectivement les premier et dernier tours de parole de la séquence. A noter que pour la seconde phase de l'analyse, le discours des deux locuteurs sera considéré pour chaque extrait, nous analyserons ainsi l'interaction et non plus le discours d'un locuteur afin de mieux cerner certains enjeux contextuels.

Cette étape essentielle nous permet de passer d'une phase de recherche quantitative à une phase de recherche qualitative. Il s'agit donc d'un « tampon » entre ces étapes dont l'objectif principal est de corriger les données brutes obtenues suite à nos travaux statistiques. Les extraits obtenus à la suite de cette étape sont plus cohérents dans leur contenu et facilitent ainsi une étude qualitative. Nous allons maintenant présenter de la seconde phase de notre recherche de séquences émotionnelles.

⁶⁶ Ratio > 9D signifie que pour ces tours de parole, le ratio d'hésitation est supérieur à la valeur du neuvième décile des ratios d'hésitation de cet entretien.

⁶⁷ Si plusieurs tours de parole sont sélectionnés avec un écart de moins de 10 autres tours de parole, nous les rassemblons afin d'en faire une seule séquence à analyser dans notre seconde phase.

6.3 Seconde étape : analyse qualitative de séquences potentiellement émotionnelles

Dans cette section, nous chercherons en analysant une à une les séquences obtenues, à confirmer ou à infirmer le statut d'émotion potentielle résultant de la première partie de nos travaux. Pour cela, deux étapes seront nécessaires : la reconstruction de l'émotion au niveau pragmatique, et l'analyse de l'émotion dans l'interaction. Nous allons à présent décrire ces deux étapes.

6.3.1 Reconstruction de l'émotion par l'amont : évaluation cognitive, tendances à l'action, et marqueurs somatiques

Afin de structurer notre recherche d'indices, nous avons procédé à la déconstruction de trois concepts répandus en psychologie des émotions et déjà évoqués dans la présente étude : l'évaluation cognitive, les tendances à l'action, et les marqueurs somatiques. Décrivons maintenant de quelle manière nous les mettons au service de notre analyse.

Comme nous l'avons vu plus tôt, la description de Smith et Lazarus (1993 : 618-619) des deux phases de l'évaluation cognitive (qui déclenche ou non l'émotion) se compose de six considérations que nous résumons par les questions suivantes pour l'évaluation primaire :

- Cette situation a-t-elle une importance pour moi ?
- Est-ce que cette situation m'assiste ou me contrarie dans mes objectifs ?

Et par les questions suivantes pour l'évaluation secondaire :

- Ai-je causé cette situation ou suis-je responsable de son issue ?
- Suis-je en mesure de répondre de manière adaptée à cette situation ?
- Suis-je en mesure de faire face psychologiquement à cette situation ?
- Cette situation pourrait-elle avoir un impact sur moi dans le futur ?

Ces questions de perception nous permettent d'analyser les séquences conversationnelles isolées et ainsi de pouvoir structurer une analyse des significations du contexte pour le locuteur. Cette analyse, basée sur un effort d'intersubjectivité de notre part ne peut s'opérer que dans le cas où nous possédons un maximum d'informations sur la situation de l'apprenant. Pour cela, nous procédons tout d'abord à une écoute nous permettant d'établir un résumé de chaque entretien et un profil général de l'apprenant qui se concentre sur les points suivants : son histoire d'apprenant, ses objectifs et les raisons pour lesquelles il les fixe, les

points sur lesquels certains problèmes d'ordre personnels le gênent (comme une organisation temporelle difficile, ou une difficulté à s'exprimer dans la langue cible à l'oral), et d'autres informations connexes à sa formation (comme la compétence en informatique qui est importante aux vues de la plateforme utilisée dans le centre). Du côté des conseillères, cela se traduit par une connaissance du dispositif d'apprentissage, une connaissance de la formation suivie par les conseillères auprès du CRAPEL, et enfin, une connaissance des enjeux de la formation de l'apprenant et de la réussite de l'accompagnement pédagogique.

A partir de l'ensemble de ces informations, nous recherchons des extraits de discours où l'apprenant fournit des éléments de réponse dans les séquences conversationnelles résultant de la première partie de notre analyse. La première étape consiste à identifier ce que Frijda (1994 : 64) nomme l'objet de l'émotion, c'est-à-dire la chose ou la situation qui, perçue d'une certaine manière par l'apprenant, provoque une émotion chez lui. La réponse aux deux questions constituant l'évaluation primaire permet de définir une activation ou non de l'émotion et si oui, sa valence (positive, négative, ou neutre pour la surprise). Les questions liées à la seconde étape de l'évaluation cognitive permettent d'identifier l'engagement potentiel de l'apprenant et du conseiller ainsi que leurs ressources en termes de réponse à l'émotion.

Suite à cette étape, nous cherchons à identifier une tendance à l'action qui se dégagerait du discours du locuteur, de son attitude, ou de la situation dans laquelle le locuteur se trouve. Pour rappel, les différentes tendances à l'action décrites par Frijda (1986 : 88) sont les suivantes :

- l'approche qu'on retrouve dans le désir ;
- l'évitement qu'on retrouve dans la peur ;
- « l'être avec » qu'on retrouve dans le plaisir, la confiance ;
- la participation, l'ouverture, qu'on retrouve dans l'intérêt ;
- le rejet qu'on retrouve dans le dégoût ;
- la non-participation qu'on retrouve dans l'indifférence ;
- le scepticisme qu'on retrouve dans la colère ;
- l'interruption qu'on retrouve dans la surprise ;
- la domination qu'on retrouve dans l'arrogance ;
- la soumission qu'on retrouve dans l'humilité, la résignation.

En observant les séquences de discours où une émotion est envisageable d'un point de vue contextuel, nous chercherons donc à identifier cette émotion en nous appuyant sur le

discours des locuteurs et les informations disponibles sur leur situation. Cette étape de l'analyse vise donc à identifier une émotion particulière. Si dans un extrait, le locuteur verbalise une tendance à l'action, par exemple en affirmant qu'il apprécie une activité proposée par le conseiller, nous pourrions alors sur la base de cette déclaration relier cette séquence de discours à « l'être avec », et ainsi inférer du plaisir / de la confiance chez l'apprenant. Notre démarche vise donc à reconstruire l'émotion en cherchant à identifier ses différentes composantes dans le discours de l'apprenant et du conseiller.

Suite à cette phase relativement individuelle de l'analyse, nous étudierons ensuite l'émotion dans son aspect interactionnel.

6.3.2 L'émotion dans l'interaction

Pour aborder le statut de l'émotion dans l'interaction, nous partons de constats tels que celui de Cwir *et al.* (2011 : 664) :

Psychologically the self and the other can blur. Even minimally instantiated social relationships can lead people to experience common psychological and physiological states. If brief social ties can have such effects, the degree to which individuals' psychological experiences arise in tandem with the psychological experiences of others may be more pervasive than now understood.

De même, Rimé (2009 : 60) souligne que « les concepts prévalant concernant la régulation et le *coping*⁶⁸ émotionnels chez les adultes sont généralement dénués de lien avec l'interdépendance et les relations sociales ». En accord avec ces remarques, nous chercherons donc à intégrer le facteur social à l'analyse des séquences de discours. Cette analyse portera notamment sur la réaction à l'émotion d'un locuteur par l'autre locuteur. Nous chercherons donc des indices permettant d'évaluer la relation entre les deux locuteurs sur les points suivants :

- La présence d'un accord / d'un désaccord entre les locuteurs dans la conversation ;
- La présence d'une réaction à l'émotion d'un locuteur par l'autre, qu'elle soit de soutien ou de contestation à cette émotion ;
- L'existence éventuelle d'émotion partagée entre locuteurs.

⁶⁸ Nous rappelons la définition du *coping* tel que défini par Lazarus et Folkman (1984 : 141) : « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'une personne ».

La recherche de ces différents indices dans la conversation se fera tant à partir du contenu du discours qu'à partir de la nature de la situation telle que les informations en notre possession nous permettent de l'évaluer. De cette manière, nous serons en mesure à partir de l'ensemble de nos analyses de mettre en lumière la dimension sociale de l'émotion, et plus particulièrement des phénomènes de régulation émotionnelle, et des réactions de *coping* qui nous permettront d'en savoir plus sur le statut des émotions dans l'entretien de conseil (sont-elles les bienvenues, sont-elles évitées ?), et la manière dont elles sont cogérées par les interlocuteurs (cherche-t-on à les écarter, cherche-t-on à obtenir plus d'information sur le déclenchement émotionnel, et sur la portée de l'émotion ?).

A présent, nous allons présenter l'outil qui résulte de notre démarche méthodologique concernant cette partie qualitative de la recherche.

6.3.3 Présentation de la méthodologie d'analyse qualitative

La méthodologie d'analyse utilisée rassemble les éléments que nous avons jusqu'à présent décrits dans cette section, éléments qui constituent les émotions notamment à travers leur déclenchement, leurs conséquences comportementales, et leur dimension sociale. Nous procédons ainsi à une analyse des séquences d'interaction potentiellement émotionnelles en respectant les étapes suivantes :

- description de la séquence : attribution d'un numéro à l'extrait, indication de la personne dont le ratio d'hésitation dépasse le neuvième décile, présentation du contexte de l'extrait (place de l'extrait dans l'entretien, éventuellement de l'entretien dans la formation lorsque cela est jugé pertinent) ;
- analyse d'évaluation primaire : l'objectif de cette étape est l'identification de l'objet de l'émotion (vers quoi l'émotion se dirige-t-elle ?), de l'implication du locuteur (qu'est-ce qui témoigne de la présence d'une émotion ?) et de la valence positive ou négative de l'émotion en question ;
- analyse d'évaluation secondaire : dans cette étape, il s'agit d'identifier le degré d'impact de la situation (sur l'apprentissage ? sur le suivi de l'apprenant ?), et les moyens dont dispose l'apprenant ou la conseillère pour faire face à la situation (sur le plan technique, sur le plan émotionnel, et en termes de réponse comportementale) ;
- réaction émotionnelle chez l'interlocuteur : en utilisant la même méthodologie précisée ci-dessus, le comportement ainsi que la situation de l'interlocuteur sont sondés et

permettent éventuellement la mise en évidence d'une réaction émotionnelle ou d'une émotion simultanée.

Les indices utilisés pour analyser les extraits peuvent être de nature verbale (lexique, construction du discours) ou paraverbale (ton, hauteur de voix, débit, silences) lorsqu'ils sont cohérents avec d'autres indices liés à la situation (acte de parole en cours, relation entre apprenant et conseillère dans l'extrait, présence de travail de face, etc.). De manière générale, la combinaison d'indices de plusieurs natures est privilégiée afin d'asseoir l'analyse de manière plus assurée.

Dans les cas où l'analyse ne semble pas mettre en évidence la présence d'une émotion, nous envisageons deux écueils d'ordre méthodologique liés à la première étape de notre analyse. Premièrement, nous observons la taille de la séquence concernée et nous vérifions si sa sélection n'est pas le résultat d'une surreprésentation statistique liée à des énoncés courts. Deuxièmement, nous cherchons des éléments qui indiqueraient la présence d'une tâche cognitive complexe justifiant la sélection statistique de l'extrait non pas sous l'effet de l'émotion mais sous l'effet de l'hésitation d'un locuteur en surcharge cognitive.

6.4 Troisième étape : recherche des énoncés d'émotions

A présent, nous allons présenter la dernière phase d'observation de notre corpus : la recherche des termes d'émotion. Lors de cette étape, nous nous intéressons au contenu émotionnel *affiché, exprimé, sémiotisé, signifié* par les locuteurs (Plantin, 2011 : 141).

Pour Plantin (2012 : 641), les termes d'émotion peuvent être désignés comme tels de deux manières :

- soit ce sont des termes « généralement considérés comme des émotions : peur, joie, tristesse, etc. Les émotions de base sont des émotions, ainsi que tous les termes appartenant à leur champ lexico-sémantique » ;
- soit ces termes « ont un composant émotionnel (une orientation émotionnelle) :
 - 1) premier cas : les termes définis à l'aide d'un terme couvrant comme émotion, pathos, éprouvé, passion, affect ;
 - 2) second cas : les termes définis à l'aide d'une émotion de base et les quasi-synonymes des termes d'émotion ; par exemple, embarrassé, dans son acception comme terme d'émotion, est défini à l'aide de son synonyme honteux (<http://www.linternaute.com>) ».

Afin d'assurer la validité des termes d'émotions observés lors de nos observations, nous avons recherché chacun de ces termes dans plusieurs dictionnaire⁶⁹ (afin d'assurer la présence de toutes les acceptions). Lorsqu'un des dictionnaires présentait un nom d'émotion ou un quasi-synonyme dans une acception correspondante au contexte, le terme était alors validé comme termes d'émotion⁷⁰. Voici un extrait de nos données contenant les définitions utilisées afin de valider les termes d'humilité / résignation identifiés dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13 :

Stress (2)	TLFi	Stress : Tension nerveuse, contrainte de l'organisme face à un choc (événement soudain, traumatisme, sensation forte, bruit, surmenage).
contraignante contraint (2)	TLFi	Contraignant [En parlant de forces phys. ou mor.] : Qui contraint, qui oblige quelqu'un à agir contre son gré. Contraint : Qui est forcé d'admettre quelque chose, que l'on a obligé à agir d'une certaine manière.
Catastrophé (2)	TLFi	Catastrophé : Affligé, abattu.
Souci (2)	TLFi	Souci : État d'esprit plus ou moins douloureux, permanent ou répété, de quelqu'un qui s'inquiète à propos d'une personne ou d'une chose à laquelle il accorde de l'importance.

Tableau 14 : Exemples de définitions validant des termes d'émotion (série A13, émotion humilité / résignation)

Voici l'ensemble des termes d'humilité / résignation identifiés dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13 :

⁶⁹ Nous avons opté pour les trois dictionnaires suivants : TLFi, Le petit Robert, Larousse.

⁷⁰ Pour chacune des trois séries, un onglet du fichier Excel nommé « Termes d'émotion » rassemble les termes observés, les émotions de base auxquelles ils correspondent, le/les dictionnaire(s) utilisé(s) pour valider le terme d'émotion, et l'acception validant ce terme comme tel.

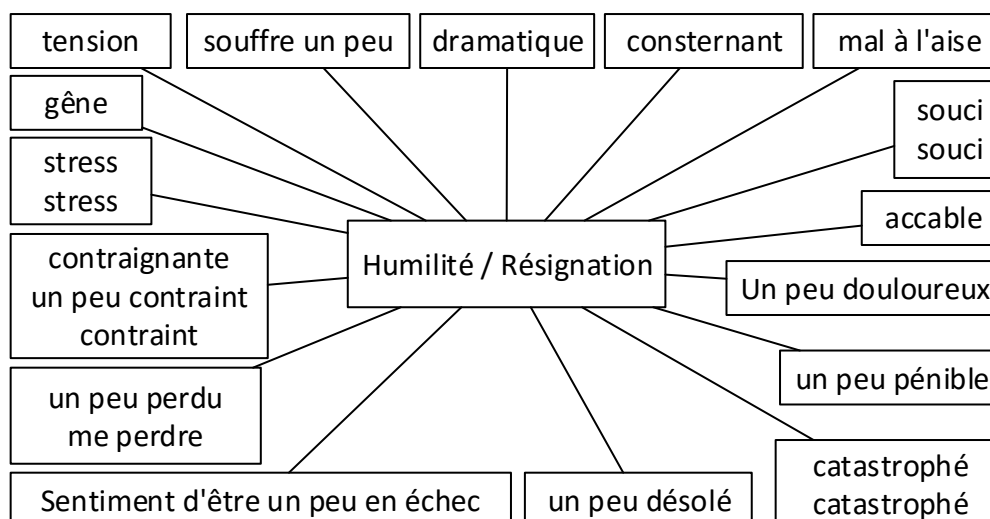


Figure 29 : Termes d'émotions observés dans les entretiens de l'apprenant A13 et associés à l'émotion de base « humilité / résignation »

Pour Plantin (2011 : 145), les termes d'émotions s'insèrent dans des « énoncés d'émotion » qu'il définit comme « une forme liant un *terme d'émotion* (verbe ou substantif) un *lieu psychologique* (dit parfois expérienceur), et une *source de l'émotion* »⁷¹. Il précise que le terme « source » est choisi afin de distancier la construction langagière de toute causalité matérielle. Ainsi, un énoncé d'émotion dans sa forme maximale est représenté ainsi :

[terme d'émotion, lieu psychologique, source de l'émotion]

Pour Plantin (*ibid.*), quatre types de construction verbale peuvent constituer un énoncé d'émotion, nous les présentons dans le tableau suivant :

⁷¹ Italiques présents dans l'original

Type de construction	Formule <i>Exemples</i>
Constructions liant le terme d'émotion à la source de l'émotion.	[terme d'émotion (substantif), source de l'émotion]
	Constructions impersonnelles : <i>il est agréable de / ici, ça craint</i>
Constructions où être et avoir lient le terme d'émotion au lieu psychologique.	[terme d'émotion (substantif), lieu psychologique]
	a) Construction adjectivale “N° est Adj” : <i>N° est heureux</i> b) Construction “N° est en —” : <i>N° est en colère</i> c) Construction “N° a —” : <i>N° a peur</i>
Construction où un verbe psychologique (énoncé d'émotion) est prédiqué d'un lieu psychologique.	[terme d'émotion (verbe psychologique), lieu psychologique]
	<i>Paul enrage</i> <i>Paul s'ennuie, s'emmerde, se morfond</i>
Constructions où un verbe psychologique (terme d'émotion) lie le lieu psychologique à la source de l'émotion.	[terme d'émotion, lieu psychologique, source de l'émotion]
	a) Verbes de type mépriser (Vpsy1) : <i>Pierre méprise l'argent</i> b) Verbes de type dégoûter (Vpsy2) : <i>L'argent dégoûte Pierre</i> c) Verbes de type plaire (dits Vpsy3) : <i>N° plaît à NI</i>
Le lien entre le nom d'émotion et le lieu psychologique peut être établi indirectement, dans des énoncés résultant d'opérations syntaxiques complexes.	Construction plus complexe
	<i>Luc perçut une étincelle de joie dans le regard de Léa</i>

Figure 30 : Typologie des différentes constructions d'énoncés d'émotions selon Plantin (2011 : 146-147)

Lors de la dernière étape de notre observation, nous recherchons les énoncés d'émotion dans l'ensemble des formes qu'ils peuvent adopter. Nous décrivons ensuite le terme d'émotion

en précisant l'émotion de base qu'il décrit, sa valence, le lieu psychologique, et source de l'émotion. Pour cela, une section dédiée est créée dans nos tableaux d'analyse⁷². S'y trouve l'ensemble du corpus dont une écoute est réalisée afin d'y repérer les énoncés d'émotions, ceux-ci sont alors signalés dans une colonne nommée « énoncés d'émotion » et une analyse est proposée.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons décrit notre méthodologie d'observation des émotions et du discours sur les émotions dans le contexte de l'entretien de conseil. Pour repérer les épisodes émotionnels, notre méthodologie comprend deux étapes : une première observation quantitative permettant d'isoler des séquences potentiellement émotionnelles, et une seconde étape d'observation qualitative permettant de confirmer ou d'infirmer la présence d'une émotion dans ces séquences d'interaction. Entre ces deux étapes, une opération intermédiaire permet de rendre les séquences isolées statistiquement plus cohérente dans leur contenu. Le discours sur les émotions est quant à lui observé en recherchant des énoncés d'émotion. Validés par l'intermédiaire d'une recherche de définition comprenant des termes d'émotion ou des quasi-synonymes, les énoncés d'émotion sont ensuite décrits (terme d'émotion et émotion de base associée, lieu psychologique, source de l'émotion, valence). Nous obtenons ainsi des informations à la fois sur le déroulement émotionnel des entretiens de conseil, mais également sur la place qui est donnée aux émotions dans le discours de l'apprenant et de la conseillère. Suite à la présentation de notre méthodologie de recherche, nous allons maintenant décrire les résultats envisagés dans ce travail de recherche.

⁷² Dans nos fichiers Excel, un onglet nommé « Emot. Verb. » contient cette étape de nos travaux.

Chapitre 7 : Objectifs et hypothèses de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons décrire les objectifs ainsi que les hypothèses de cette recherche. Nous décrivons tout d'abord les ces points concernant la place et le déclenchement des émotions dans l'entretien de conseil. Nous décrivons ensuite les objectifs de cette étude concernant la pratique du conseil dans son aspect psychologique, notamment concernant le travail émotionnel. Enfin, nous décrivons l'analyse critique de notre méthodologie d'analyse des émotions dans le discours spontané qui sera proposée en fin d'étude.

7.1 Place et gestion des émotions dans l'entretien de conseil

Cette étude a premièrement pour objectif de documenter la place des émotions dans l'entretien de conseil. Deux aspects nous semblent pertinents à cet égard : premièrement, identifier des régularités contextuelles dans l'apparition des émotions (selon les émotions concernées et les thématiques évoquées), et deuxièmement, identifier d'éventuels liens entre les émotions de l'apprenant et du conseiller, c'est-à-dire des éléments participant à appuyer l'hypothèse d'une interdépendance émotionnelle.

7.1.1 Identifier des régularités dans le déclenchement et la gestion des émotions

L'un des objectifs majeurs de cette recherche consiste à identifier d'éventuelles régularités au niveau émotionnel dans l'entretien de conseil. Aux vues des différences de statut que nous avons décrites entre apprenant et conseiller, nous faisons l'hypothèse que les émotions ne sont pas distribuées de manière aléatoire. Des régularités pourraient selon nous exister dans les entretiens de conseil sur deux points : le déclenchement émotionnel (concernant des contextes propices aux émotions et des formes récurrentes dans leur manifestations et dans leur expression), et des dispositions générales des apprenants et des conseillères vis-à-vis de l'émotion dans l'entretien de conseil.

Abordons maintenant le premier de ces deux points. Les connaissances concernant le déclenchement émotionnel dans l'entretien de conseil pourraient tout d'abord bénéficier de cette recherche concernant les contextes d'apparition des émotions ainsi que les thèmes propices à l'expression des émotions. Nous répondrions ainsi aux questions suivantes :

- Quelles émotions apparaissent dans l'entretien de conseil ? Quelles émotions sont courantes ou au contraire rares dans ce contexte ? Quelles émotions apparaissent comme

une menace pour l'apprentissage de l'apprenant, pour le suivi apporté par la conseillère ?

- Quels thèmes⁷³ sont les plus à même de déclencher l'émotion chez l'apprenant / la conseillère dans l'entretiens de conseil ?
- Quels semblent être les objectifs de l'apprenant et de la conseillère lorsqu'il verbalisent des émotions (rendre compte d'un état personnel, questionner, inférer l'émotion, etc.) ?
- Quelles formes prennent les émotions lorsqu'elles se manifestent chez l'apprenant et chez la conseillère ? Comment verbalisent-ils leurs états émotionnels ?

Les réponses que nous apporterons à l'ensemble de ces questions sont susceptibles de permettre une amélioration sensible de la formation des conseillers sur le plan de l'accompagnement psychologique des apprenants. A la suite d'une étude des traces verbales de l'émotion dans l'entretien de conseil, Carette *et al.* (2013) soulignent l'intérêt d'une recherche portant sur l'émotion dans ce contexte pour la formation des conseillers. Pour eux, les conseillers en formation peuvent ainsi acquérir deux types de connaissances,

celle des émotions susceptibles d'émerger dans la situation de l'entretien de conseil, et celle de leur dépendance avec les thématiques (objectifs d'apprentissage, ressources, etc.). Ces connaissances pourraient servir à former les futurs conseillers à anticiper l'émergence d'émotions selon les thématiques abordées, et donc à s'y préparer. (Carette, Meléndez Quero, Thiébaud, 2013 : 184)

Si des associations peuvent se créer entre des thèmes et l'émergence de certaines émotions, nous chercherons également à identifier des dynamiques émotionnelles, c'est-à-dire des évolutions dans le rapport qu'entretient l'apprenant avec certains éléments de sa formation, ou le dispositif d'apprentissage lui-même. L'évolution des émotions suscitées par certains éléments est susceptible de constituer un signal pour les conseillers, permettant d'identifier un changement d'attitude (positif ou négatif) de l'apprenant.

Par ailleurs, nous tenterons également d'identifier la manière dont les conseillères gèrent les émotions dans l'entretien de conseil. Cette recherche permettra éventuellement d'identifier une posture générale face à l'émotion en répondant aux questions suivantes :

⁷³ Une liste des thèmes majeurs de l'entretien de conseil a été élaborée par des chercheurs du CRAPEL, elle a par exemple été utilisée par Carette *et al.* (2013) pour une étude concernant la verbalisation des émotions dans l'entretien de conseil. Cette liste comprend les thèmes suivants : objectifs d'apprentissage, méthodologie, ressources, rendez-vous avec le natif, prochain entretien / prise de rendez-vous, gestion du temps, évaluation.

- Comment les conseillères réagissent-elles aux épisodes émotionnels de l'apprenant ? A énoncés d'émotion ? Semblent-elles encourager le discours sur l'émotion ou au contraire, le découragent-elles ?
- Quelle est l'attitude générale des conseillères vis-à-vis des émotions dans l'apprentissage ? Font-elles appel à certaines émotions chez les apprenants afin de favoriser l'apprentissage ? Peut-on observer un traitement différencié selon l'émotion considérée ?

Nous avons jusqu'ici porté notre attention sur les différentes émotions qui peuvent émerger lors des entretiens et apparaître dans le discours des apprenants et des conseillères. Nous avons également posé la question du statut des émotions dans l'entretien de conseil et posé l'éventualité d'une posture des apprenants et des conseillères par rapport à l'émotion. Nous allons maintenant nous concentrer sur l'hypothèse d'une implication émotionnelle du côté des conseillères.

7.1.2 Relation apprenant-conseiller : une interdépendance émotionnelle ?

La plupart des théories actuelles des émotions s'appuient sur l'évaluation cognitive (*appraisal*). Ces théories considèrent l'épisode émotionnel comme le résultat d'une évaluation permanente de la situation prenant place à un niveau presque inconscient chez chaque personne. Lorsque les résultats de l'évaluation en cours présentent des implications perçues comme importantes, l'émotion est alors déclenchée.

Dans le cours des entretiens de conseil de notre corpus, cela signifierait que conseillers et apprenants évaluent en permanence et de manière individuelle l'ensemble des éléments qui constitue la situation d'interaction par rapport à des enjeux personnels tels que les progrès en langues pour l'apprenant, et la qualité du service rendu pour le conseiller. Si nous estimons que ces enjeux individuels sont parfaitement valides (le conseiller « s'inquiète » de bien conseiller et l'apprenant de bien apprendre), il nous semble que le statut de conseiller peut avoir un impact sur ces évaluations. En considérant que le rôle de soutien psychologique du conseiller auprès de l'apprenant l'engage à évaluer en plus de sa propre situation celle de l'apprenant, tout enjeu négatif ou positif engageant l'apprenant devient alors également un enjeu pour le conseiller car faisant partie de son rôle dans l'entretien. Nous schématisons cette interdépendance de la manière suivante :

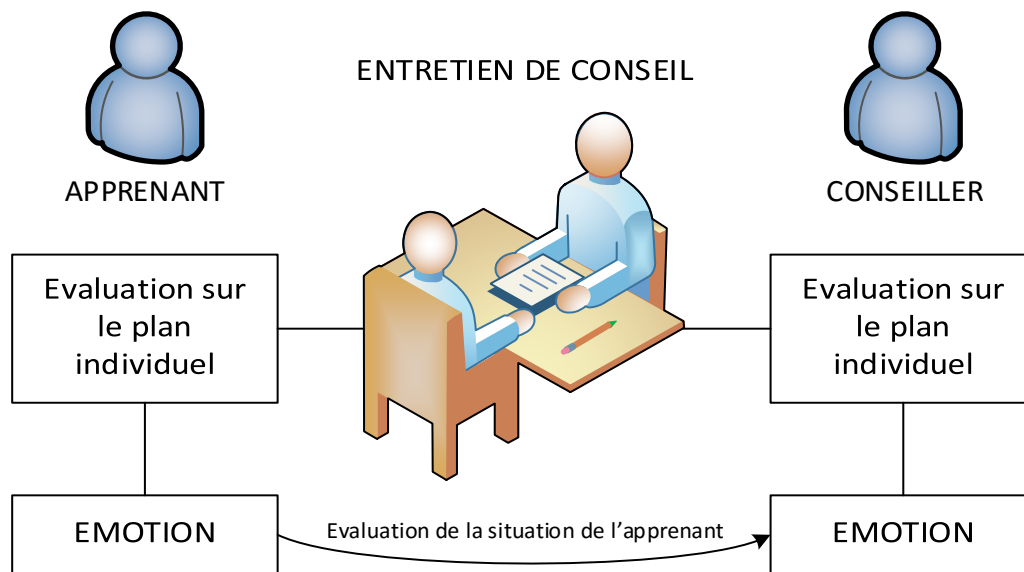


Figure 31 : Projection d'une double évaluation cognitive du conseiller (concernant sa situation, et celle de l'apprenant)

Dans cette optique, le conseiller est impliqué émotionnellement auprès de l'apprenant par l'intermédiaire de son rôle de soutien psychologique. Les émotions de l'apprenant ont alors un impact à la fois sur l'apprenant lui-même, et sur le conseiller.

7.2 Participation à la recherche portant sur le rôle de soutien psychologique du conseiller

Le second apport attendu de cette recherche concerne le rôle de soutien psychologique du conseiller auprès de l'apprenant. Ce rôle, tout d'abord rapidement défini par Gremmo (1995) a récemment fait l'objet de travaux plus nombreux notamment en lien avec l'autonomie de l'apprenant (voir Ciekanski 2007, Tassinari et Ciekanski 2011, Candas et Chateau 2014, Carette *et al.* 2013, Carette *et al.* 2015, Bailly *et al.* 2015, Tassinari 2016).

Ciekanski et Tassinari (2013 : 263) soulèvent la question de l'émotion dans l'entretien de conseil sous formes de questions : « Que faire si un apprenant mentionne des sentiments négatifs ? Que faire si les émotions négatives ne sont pas explicitement mentionnées, mais viennent à la surface ? ». Nous sommes particulièrement attentif au problème soulevé ici vis-à-vis du travail des conseillers au cours de l'entretien et nous souhaitons nous inscrire dans cette réflexion en proposant un répertoire de réponses possibles à ces « que faire ». Nous espérons ainsi être en mesure de montrer de quelle manière l'émotion est gérée en constituant un répertoire de stratégies de gestion de l'émotion et de soutien de l'apprenant que nous aurons observées dans notre corpus.

Grâce à nos observations, nous pourrions constituer un corpus de stratégies par lesquelles le conseiller vient en aide à l'apprenant en difficulté. Cette typologie pourrait comprendre des techniques telles que la réévaluation de la source de l'émotion qui consisterait à accompagner l'apprenant dans une seconde évaluation cognitive de la situation / l'objet ayant provoqué une émotion négative au départ. Cette technique serait bien sûr utilisée dans le cas où le conseiller perçoit comme injustifiée l'émotion négative de l'apprenant. Elle permettrait ainsi au conseiller de substituer à sa perception empathique une discussion sur l'émotion tel que le souligne Cislaru (2009) : « L'empathie laisse la place à l'intersubjectivité, ce qui permet de poser la question en termes sémantiques et discursifs ».

Autre exemple, le conseiller pourrait chercher à déconstruire l'émotion négative de l'apprenant vis-à-vis de son parcours en décrivant sa propre vision du parcours d'apprentissage de l'apprenant. De cette manière, le conseiller permettrait à l'apprenant d'envisager la situation d'une manière différente. Cette seconde technique relèverait du partage de sa propre évaluation cognitive de la situation par le conseiller. Nous espérons ainsi que l'étude de notre corpus nous permettra de répertorier un ensemble de propositions discursives envisageable face à un apprenant en difficulté. Nous n'envisageons pas d'être exhaustif mais nous espérons que nous pourrions proposer un début de répertoire utilisable pour la formation des conseillers.

7.3 Analyse critique de notre méthodologie de repérage des émotions

Au cours de cette étude, nous avons constitué notre propre méthodologie de repérage des émotions dans le discours, nous envisageons donc d'effectuer une analyse critique quant à l'utilisation de cette méthodologie de recherche concernant plusieurs points. Nous résumons ces points dans les questions suivantes que nous commentons :

- l'analyse en deux étapes des séquences émotionnelles est-elle validée ? Pour rappel, notre méthodologie de recherche de séquences émotionnelles se déroule avec une première étape de repérage puis une seconde étape qualitative permettant la validation de la présence d'une émotion. Suite à la présentation des résultats, nous effectuerons donc un retour sur cette méthode combinant deux techniques d'analyse très différentes ;
- cette méthode est-elle pratique, commode ? Nous proposerons en fin d'étude une évaluation de la lourdeur du procédé, la complexité des différentes manipulations du corpus ainsi que la reproductibilité des travaux ;

- qu'apporte cette méthode par rapport à d'autres ? Nous souhaiterions également faire le point sur ce que cette méthode apporte en comparaison à d'autres méthodologies de repérage des émotions (par exemple par l'intermédiaire de juges) et par rapport à d'autres méthodes de constitution de corpus (entretiens focalisés sur les émotions, ou encore questionnaire). Nous tenterons ainsi d'évaluer si notre méthode possède des avantages et/ou des désavantages ;
- quel futur pour cette méthodologie ? Suite à notre étude, nous proposerons des pistes quant à la correction ou à l'amélioration de notre méthodologie. Nous tenterons également de proposer d'autres applications si cela nous semble pertinent.

Nous rappelons à notre lecteur/lectrice que la constitution de notre méthodologie n'est pas envisagée comme définitive dans cette étude. Nous considérons ce protocole comme une première expérience à l'issue de laquelle nous proposerons des pistes de développement les plus pertinentes possibles.

Conclusions de chapitre et de partie

Ce chapitre a été consacré à la description des objectifs et des hypothèses de notre recherche. Ceux-ci concernent en premier lieu la place ainsi que la gestion des émotions dans le contexte de l'entretien de conseil. En effectuant un état des lieux des régularités et des dynamiques interpersonnelles liées à l'émotion, nous espérons tout d'abord améliorer la connaissance de notre contexte de recherche. Cette recherche a également pour objectif d'identifier la présence éventuelle d'une interdépendance sur le plan émotionnel (par l'occurrence d'émotions chez un locuteur qui semblent être causées par l'état émotionnel de l'autre). Enfin, nous souhaitons également effectuer un retour sur la méthodologie de repérage des épisodes émotionnels utilisée pour cette recherche. Nous espérons ainsi participer au développement des outils dédiés au repérage des émotions.

Dans cette partie, nous avons décrit notre contexte de recherche et le recueil ainsi que le traitement de nos données. Nous avons ensuite présenté notre méthodologie de recherche nous permettant d'arriver d'une part à l'inférence d'épisodes émotionnels dans la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A13, et d'autre part à des énoncés d'émotions observés dans les trois séries d'entretiens de conseil (apprenants A13, A1, A7). Nous avons par la suite présenté les objectifs de cette recherche qui sont de trois types : l'apport de connaissance sur le déclenchement et la gestion des émotions dans l'entretien de conseil, la participation à la

documentation du rôle de soutien psychologique chez les conseillers, et la participation au développement d'une méthodologie de repérage des émotions basée sur des indices verbaux et para-verbaux.

Dans la troisième partie, nous proposerons une analyse des données observées concernant les épisodes émotionnels et les termes d'émotion, puis présenterons nos résultats.

Partie 3 : Présentation et analyse des résultats d'observation

Dans cette partie, nous allons présenter les observations effectuées dans les entretiens de conseil des apprenants A1, A7, et A13. Pour rappel, l'un des objectifs de notre recherche est d'analyser l'aspect émotionnel des entretiens de conseil. Pour cela, nous avons observé et analysé :

- des régularités interactionnelles dans l'apparition des émotions. La mise en lumière de ces régularités (thématiques, langagières, etc.) permettrait ainsi d'en savoir plus sur le(s) rôle(s) des différentes émotions dans les entretiens de conseil ;
- la répartition des émotions dans les entretiens de conseil (entre lieux psychologiques, entre locuteurs producteurs de termes d'émotion, entre thèmes qui concentrent les émotions et les termes d'émotion) ;
- les moyens par lesquels les conseillères⁷⁴ viennent en aide à l'apprenant sur le plan psychologique et maintiennent une relation positive avec celui-ci ;
- les liens entre le déroulement émotionnel et le rythme d'apprentissage (connexions à la plateforme numérique d'apprentissage, liens avec des périodes critiques de l'apprentissage).

Ces observations nous permettront de proposer une analyse des différentes logiques qui animent le fonctionnement des émotions dans les entretiens de conseil. Elles constitueront par ailleurs un matériel directement disponible pour la formation des conseillers (émotions fréquentes dans le conseil, lien entre émotion et thématiques évoquées dans les entretiens, stratégies de soutien, attitudes émotionnelles, etc.).

Pour exposer l'ensemble de ces résultats, nous allons tout d'abord nous concentrer sur la présentation des épisodes émotionnels inférés dans la série A13. Pour cela, nous effectuerons une présentation quantifiée des données, nous aborderons les émotions spécifiques à l'apprenant, les épisodes émotionnels simultanés entre apprenant et conseiller, puis nous chercherons à obtenir une idée du déroulement de la formation de l'apprenant A13 à partir des épisodes émotionnels. Dans un second temps, nous aborderons l'expression ainsi que la gestion des émotions dans le discours pour les trois séries d'entretiens de conseil. Nous commencerons

⁷⁴ L'ensemble des conseillers participant à notre étude étant des femmes, nous utiliserons le terme « conseillère » dans cette troisième partie.

également par une présentation quantifiée des termes d'émotion présents dans les trois séries, puis nous aborderons la place centrale de l'apprenant dans les énoncés d'émotions, nous décrirons les différentes postures entre apprenants et conseillères dans leurs énoncés d'émotion, nous chercherons à identifier les stratégies liées au travail émotionnel chez les conseillères ainsi que les stratégies affectives apparaissant dans le discours des apprenant et des conseillères. Dans le dernier chapitre, nous reviendrons sur la formation de l'apprenant A13, et à la lumière des épisodes émotionnels et des termes d'émotions observés dans les chapitres 8 et 9, nous proposerons une analyse du rythme de la formation et de l'investissement de l'apprenant. Pour finir, nous évoquerons le rapport entre les émotions chez l'apprenant et chez les conseillères, et le rapport entre émotions verbalisées (termes d'émotions) et épisodes émotionnels toujours dans la série A13.

Chapitre 8 : Analyse des épisodes émotionnels inférés dans la série A13

Nous allons maintenant présenter des résultats liés à l'analyse des épisodes émotionnels inférés chez l'apprenant A13 et les conseillères C1 et C4. Nous effectuerons tout d'abord une présentation quantifiée des données. Nous nous concentrerons ensuite sur certaines émotions spécifiques à l'apprenant (peur, surprise / choc, désir, colère) en cherchant à éclaircir leur statut dans l'entretien de conseil. Nous évoquerons également les émotions simultanées entre l'apprenant et les conseillères afin de mettre en évidence d'éventuelles logiques communicationnelles. Pour finir, nous procéderons à une analyse quantitative par « nœuds d'émotions » qui permettra de mettre en évidence les thèmes sur lesquels l'attention émotionnelle se concentre, puis nous observerons l'évolution de ces émotions tout au long de la formation dans une seconde observation qualitative.

8.1 Présentation quantifiée des épisodes émotionnels inférés

Pour rappel⁷⁵, les données qui vont être présentées dans cette section résultent d'analyses effectuées en deux phases. Lors d'une première phase de nature quantitative, des signaux linguistiques ont été observés dans l'ensemble des entretiens de conseil. L'accumulation de ces signaux à certains moments des entretiens de conseil nous a permis d'isoler cinquante séquences d'interaction dès lors considérées comme potentiellement

⁷⁵ Le protocole de recherche est détaillé dans le chapitre 6.

émotionnelles⁷⁶. Dans une seconde phase, ces séquences d'interaction ont été analysés de manière qualitative (nature de la situation, ton de la voix, débit de parole, lexique, construction du discours, etc.) afin d'effectuer des inférences d'épisodes émotionnels chez l'apprenant et les conseillères. Sur les cinquante séquences isolées, quarante-et-une ont donné lieu à des inférences d'épisodes émotionnels. Au final, soixante-et-un épisodes émotionnels ont été inférés chez l'apprenant et les conseillères.

Dans le schéma suivant, nous présentons le nombre d'occurrences d'émotion par locuteur pour chaque émotion de base⁷⁷ :

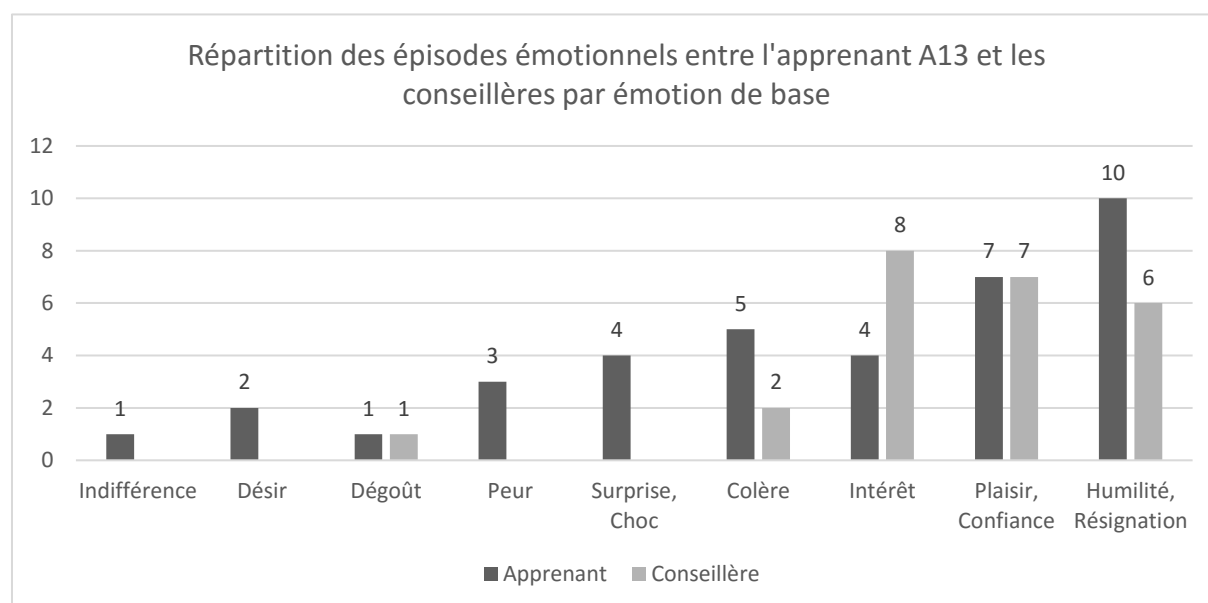


Figure 32 : Nombre d'épisodes émotionnels inférés chez les deux locuteurs dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13

Ce schéma permet d'effectuer plusieurs observations quant à la distribution des émotions de base dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13 :

⁷⁶ Neuf de ces séquences ont été écartées pour les motifs suivant : l'absence de centration sur un objet (propre à l'émotion), la confusion ou l'hésitation du locuteur (qui perturbent son discours sans pour autant qu'une émotion transparaisse), la surreprésentation statistique liée à la méthodologie quantitative (certaines séquences étant tout juste au-dessus des seuils définis), la faible présence d'émotion dans l'entretien concerné (les entretiens de conseil ne contenant pas nécessairement une quantité définie d'épisodes émotionnels), et l'occurrence d'une manipulation de la plateforme numérique (qui provoque une hésitation, un discours hachés chez les locuteurs lorsqu'ils recherchent une information sur l'écran).

⁷⁷ Nous reprenons les émotions de base proposées par Frijda (1986 : 88) en adoptant le même regroupement de termes parfois utilisé pour décrire des différences qualitatives associées à une même tendance à l'action (exemple : le plaisir / la confiance dont la tendance à l'action est l'approche). Ainsi, lorsque nous parlons de « plaisir / confiance » ou de « surprise / choc », nous utiliserons le singulier « le plaisir / confiance » ou « la surprise / choc », considérant qu'il s'agit bien d'une seule et même émotion dans notre étude.

- 1) certaines émotions sont peu présentes voire absentes : le dégoût (deux occurrences) et l'indifférence (une occurrence) sont très peu représentées dans les entretiens. L'arrogance n'apparaît à aucun moment. Ces données sembleraient indiquer que ces émotions ne sont pas pertinentes dans le cadre de l'entretien de conseil⁷⁸ ;
- 2) des émotions semblent spécifiques à l'apprenant : la peur, le désir, la surprise / choc, et dans une moindre mesure la colère, sont concentrées chez l'apprenant, et pour les trois premières totalement absentes chez les conseillères ;
- 3) des émotions plus courantes : l'humilité / résignation, le plaisir / confiance, et l'intérêt sont à la fois les trois émotions les plus représentées en nombre d'occurrences, mais sont également les trois émotions les mieux réparties entre l'apprenant et les conseillères. Leurs effectifs élevés (entre 12 et 16 occurrences pour chacune) rendent leur apparition relativement commune au sein des entretiens de conseil ;
- 4) un rapport entre valences équilibré : le nombre total d'occurrences d'émotions négatives est de 28, et il est de 28 également pour les émotions positives (5 occurrences neutres). En nous focalisant sur les différences entre locuteurs, on remarque que le conseiller et l'apprenant ont des ratios entre émotions positives et négatives inversés : l'apprenant connaît 18 occurrences d'émotions négatives et 13 d'émotions positives, tandis que le conseiller connaît 10 épisodes émotionnels positifs et 15 négatifs. Cette observation tend à confirmer l'hypothèse de Carette *et al.* (2015 : 58) selon laquelle le conseiller « tente de maintenir l'interaction dans une tonalité neutre ». La recherche d'un état d'équilibre émotionnel dans le conseil, l'homéostasie (Carette *et al.* 2015), semble donc confirmée par ces observations. Par ailleurs, le constat d'une dominante d'émotions négatives chez l'apprenant confirme les observations de Carette *et al.* (2013).

Cette observation des données permet de constater de fortes régularités quant à la distribution des émotions. Les questions qui suivent ces constats concernent les raisons pour lesquelles ces régularités émergent dans une observation quantifiée : pourquoi telle émotion est-elle propre à l'apprenant A13 ? Dans quel contexte est-elle déclenchée ? Pour quelles raisons certaines émotions apparaissent-elles régulièrement dans les entretiens de conseil ?

⁷⁸ Nous précisons cependant qu'à de rares occasions, le dégoût (associé à une tendance à l'action de rejet) peut apparaître. C'est le cas lors de l'entretien quatre où la conseillère semble rejeter la pertinence d'un certain type d'activité pour les objectifs de l'apprenant (activité de grammaire), et lors de l'entretien un lorsque l'apprenant refuse l'idée de travailler en autonomie (« moi je viendrai pas tout seul les premières séances »)

Pourquoi d'autres sont-elles rares, peuvent-elles être ignorées en raison de leur rareté ? Par ailleurs, d'autres questions concernent la relation émotionnelle entre apprenants et conseillères : partagent-ils des émotions ? Si oui, quels mécanismes sous-tendent l'apparition conjointe d'émotions chez les locuteurs ?

Pour répondre à ces interrogations, nous allons aborder les données de différentes manières en ciblant nos observations dans cette partie. Tout d'abord, nous allons nous intéresser à certaines émotions ayant la particularité d'être spécifiques à l'apprenant.

8.2 Emotions spécifiques à l'apprenant A13

Dans cette section, nous allons nous intéresser à quatre émotions : la surprise / choc, la colère, la peur, et le désir. Ces émotions étant spécifiques à l'apprenant, nous allons maintenant analyser leurs occurrences afin de répondre aux questions suivantes : quelles sont les fonctions de ces émotions dans les entretiens de conseil ? Pour quelles raisons sont-elles plus concentrées chez l'apprenant ? Nous allons maintenant présenter les occurrences de ces émotions dans les entretiens de conseil chez l'apprenant, puis nous présenterons les rares occurrences identifiées chez les conseillères avant de proposer une analyse générale.

8.2.1 Les contextes d'apparition

Pour chaque extrait⁷⁹, nous présenterons brièvement le contexte, puis une transcription de l'extrait. Les indices nous ayant amené à l'inférence d'une ou de plusieurs émotions seront eux soulignés et commentés suite à l'extrait. Nous espérons ainsi rendre clairs à la fois l'émotion qui est selon nous présente, et le cadre dans lequel elle s'insère.

La surprise / choc et la colère

Chez l'apprenant, la colère et la surprise / choc présentent deux occurrences⁸⁰ conjointes où l'apprenant est tout d'abord surpris, puis se montre sceptique vis-à-vis du dispositif d'apprentissage. Nous allons maintenant présenter ces extraits⁸¹.

⁷⁹ Les extraits du corpus ont été numérotés au cours de l'analyse, les numéros d'extrait permettent de retrouver l'analyse effectuée dans l'onglet « extraits » du fichier « Série A13.xlsx ».

⁸⁰ Le terme « occurrence » renverra dans ce chapitre à des occurrences d'épisodes émotionnels. Il en sera de même lorsque nous utiliserons les termes « cas », et « reprises ». Cette remarque n'est valable que pour ce chapitre.

⁸¹ Pour rappel, nous avons utilisé les conventions de transcription du projet TCOF disponibles à cette adresse : <http://cnrtl.fr/corpus/tcof/TCOFConventions.pdf> [dernière visite le 10/08/2016].

- 1) lors du premier entretien, l'apprenant n'est pas sûr de comprendre comment fonctionne la formation, il questionne donc la conseillère à ce sujet. Il semble surpris lorsqu'il comprend que toutes ses activités comptent dans son forfait et montre ensuite de l'agacement vis-à-vis de l'apprentissage en autonomie⁸² :

Extrait n°8

A13: sur les cent-vingt heures il y a euh est-ce que les heures où je viens pour travailler sur les supports comptent dans ces cent-vingt < heures

C4: oui >

A13: oui donc euh oui d'accord

C4: tout ce que vous faites ici oui compte < dans les cent-vingt heures

A13: d'accord O.K. >

C4: donc le temps où vous venez travailler sur les ressources et euh et euh ben le temps de rendez-vous d'atelier

A13: d'accord

C4: mais c'est sûr que oui

A13: parce que moi au départ euh je veux dire je je peux je peux travailler tout seul à écouter des trucs mais ça va pas être très profitable

C4: c'est ça

A13: euh [rire] euh je je pensais si vous voulez que ces temps-là euh je pensais pas qu'il y avait tant t- de de travail personnel si vous voulez branché euh strictement sur < le

C4: d'accord >

A13: le truc et qu'on était euh par définition dans les cent-vingt heures en conversation en travail autour d'un texte

Dans cet extrait, l'apprenant demande à la conseillère si l'ensemble de ses activités comptent dans son forfait. Lorsque la conseillère lui répond (« oui »), l'apprenant marque un arrêt et semble hésiter (« oui donc euh oui d'accord »). En fin d'extrait, l'apprenant verbalise les attentes qu'il avait (utilisation de l'imparfait : « je pensais... », « je pensais pas... ») et confirme ainsi qu'elles différaient des réponses apportées par la conseillère. Ces éléments nous amènent à inférer de la surprise / choc chez l'apprenant. Par ailleurs, lorsqu'il découvre que ces heures comptent dans son forfait, l'apprenant émet une critique par rapport au travail autonome en soulignant avec un ton d'insatisfaction qu'il peut lui aussi « travailler seul à écouter des trucs » (terme familier donc éventuellement offensant) mais que ça ne « va pas être très profitable ». Cette critique de la méthode sous-entend que si l'apprenant souhaitait procéder de cette manière, il n'aurait pas besoin du centre de langue pour cela. A partir de cette attitude sceptique de l'apprenant, nous inférons de la colère dans cet extrait⁸³.

⁸² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°688 à 700.

⁸³ La colère est l'émotion de base utilisée, elle est donc utilisée pour décrire la nature d'une émotion et non son activation (le terme colère utilisé ici comprend donc des émotions variant par exemple d'un léger agacement à la rage).

- 2) lors du premier entretien également, l'apprenant et la conseillère discutent de l'accompagnement proposé et l'apprenant (suite à une inférence de la conseillère) exprime sa surprise. Il se montre ensuite très sceptique quant à la méthodologie proposée dans le centre de langue, et ajoute que celle-ci lui semble nécessiter une grande autonomie dès le départ⁸⁴ :

Extrait n°10

A13: mais euh l'absence d'accompagnement euh enfin voyez < ce que je veux dire

C4: vous surprend un peu > par rapport à < ce que ce dont vous avez entendu parler

A13: oui oui oui très clairement oui >

C4: ben faudra en parler à \personnelcommercial\ hein

A13: oui j'allais j'allais pas on s'est pas > on s'est pas alors là j'avais pas compris ça [...]

A13: j'avais compris si vous voulez que > ces heures qu'on pouvait prendre en plus c'était des heures en plus mais que ça faisait pas partie des cent-vingt heures

C4: < d'accord

A13: euh > si sur les vent-vingt heures je consomme la moitié en en visite euh euh de découverte seul euh ça s'appelle pas euh ça s- enfin ça fait partie de la méthode je veux bien mais enfin

C4: oui < c'est un centre de ressources mais ça je pense que c'est plus quelque chose que dont vous devrez parler avec \personnelcommercial\

A13: il faut il faut être confi- il faut être déjà à un stade faut être à un stade d'autonomie d'autonomie > pédagogique

Dans cet extrait, l'apprenant tente tout d'abord de verbaliser quelque chose par rapport à l'accompagnement (« euh l'absence d'accompagnement euh ») mais hésite et fait appel à la conseillère (« voyez ce que je veux dire »). Celle-ci infère de la surprise chez lui (« vous surprend un peu »). L'apprenant confirme alors totalement cette inférence (« oui oui oui très clairement oui ») avant d'aller plus loin dans l'explication de cette surprise (utilisation de l'imparfait : « alors là j'avais pas compris ça ») et d'évoquer ses attentes (utilisation de l'imparfait : « j'avais compris... »). Le ton de l'apprenant dans cet extrait indique également une activation émotionnelle forte, surtout lorsqu'il confirme la surprise auprès de la conseillère. Ces indices nous ont donc amené à inférer de la surprise chez l'apprenant en début d'extrait. Par la suite, l'apprenant explique ce qu'il avait compris et émet une critique de la méthode qu'il n'ose pas emmener jusqu'au bout (« ça s'appelle pas euh »). Il semble ensuite effectuer du travail de face auprès de la conseillère (« ça fait partie de la méthode je veux bien ») mais laisse échapper son mécontentement (« mais enfin ») sur un ton agacé. Il termine par une critique plus argumentée en soulignant que pour lui, cette méthode nécessite une autonomie déjà présente («

⁸⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°768 à 786.

faut être à un stade d'autonomie d'autonomie pédagogique »). Ces critiques nous ont amené à inférer de la colère chez l'apprenant.

Ces extraits témoignent à la fois de la surprise de l'apprenant à la découverte du dispositif d'apprentissage (et de sa part de travail en autonomie), et de sa colère vis-à-vis de la formation proposée qui ne répond pas à ses attentes (une formation en autonomie n'apparaît pas comme légitime, se former en autonomie nécessite une autonomie forte dès le début). La surprise / choc et la colère se combinent ainsi à deux reprises en début de formation et se rattachent à la découverte du dispositif et à la non-correspondance de celui-ci avec les représentations de l'apprenant sur l'apprentissage des langues et la méthode d'accompagnement la mieux adaptée.

Lors du premier entretien, un autre épisode de surprise chez l'apprenant est déclenché par une question posée à la conseillère sur le fonctionnement du dispositif d'apprentissage : l'apprenant demande à la conseillère s'il peut accéder à la plateforme numérique à l'extérieur du centre⁸⁵ :

Extrait n°7

A13: j'y accède de chez moi

C4: alors à priori non

A13: < ah

C4: a priori > de chez v- pour l'instant vous n- on va accéder surtout ici euh pour < essayer aussi euh ben d'être là

A13: d'accord ouais ça veut dire que >

C4: au fur à mesure de vos problèmes

A13: < d'accord

C4: hum > dans un premier temps après on pourra euh en rediscuter < euh et au moins accéder à une partie

A13: ah non non non non c'était parce que ouais d'accord O.K. >

C4: euh d- s- ce à quoi pour pourrez prochainement accéder c'est ça c'est-à-dire ce qu'on aura mis nous dans my pocket et votre bureau

A13: oui

C4: ça < on techniquement ça va être bientôt possible

A13: c'était à ça que je pensais puisqu'on a sélectionné des documents pour pouvoir >

C4: voilà ça on le fait ici

A13: parce que moi le le temps libre ça suppose qu'il faut que je vienne là sur des temps libres < que j'ai pour travailler l'anglais

Dans cette séquence, l'apprenant exprime sa surprise liée à l'absence d'accès extérieur aux ressources d'apprentissage par l'intermédiaire d'une interjection (« ah »). Plusieurs tours de parole non terminés indiquent une réorientation (« ça veut dire que ») et des attentes qui

⁸⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°644 à 658.

différait de l'annonce faite par la conseillère (utilisation de l'imparfait : « c'était parce que »). L'apprenant cherche par la suite à projeter la manière dont va s'organiser son apprentissage dans le centre et imagine un fonctionnement possible (« ça suppose... »).

Cette occurrence de surprise se rattache aux deux autres précédemment présentées en cela qu'elle concerne la découverte du dispositif et que la surprise provient d'une réalité qui diffère des attentes de l'apprenant. L'apprenant n'exprime pas de critique mais semble se trouver dans une phase de réorientation (*comment vais-je procéder ?*). De manière générale, la surprise semble s'associer avec des phrases non terminées et avec la verbalisation d'attentes non satisfaites (recours à l'imparfait).

Concernant la colère, les deux autres occurrences chez l'apprenant ont lieu au cours des entretiens quatre et huit. Ces occurrences concernent également des difficultés rencontrées dans le dispositif d'apprentissage mais sont cette fois liées à son expérience d'apprentissage (et non plus à la découverte du dispositif) :

- 1) lors du quatrième entretien, l'apprenant parle du dispositif comme d'un handicap car il n'a pas accès aux ressources d'apprentissage à l'extérieur du centre⁸⁶ :

Extrait n°18

A13: j'aurais j'aurais j'ai plus de temps le week-end et je suis un peu handicapé là par la méthode parce que j'ai pas à disposition euh les textes sur lesquels je travaille ici c'est-à-dire que j'aim- j'aurais aimé < et je

C1: oui >

A13: je l'avais dit hein je le répète j'aurais aimé pouvoir euh revoir les séquences retravailler sur les séquences le week-end où j'ai du temps et là le week-end je peux pas venir là

Dans cet extrait, l'apprenant commence par se déclarer « handicapé » par la méthode proposée, puis il explique la raison de ce handicap (« j'ai pas à disposition... »). L'apprenant souligne ensuite que ce n'est pas la première fois qu'il effectue cette critique (« je l'avais dit hein je le répète »), traduisant un agacement persistant vis-à-vis de la méthode. Il termine en rappelant son souhait (« j'aurais aimé... ») ainsi que l'impossibilité qui le bloque (« le weekend je peux pas venir là »).

- 2) lors du huitième entretien, l'apprenant exprime la difficulté qu'il ressent par rapport à l'absence d'évaluation dans le dispositif⁸⁷ :

⁸⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1693 à 1695.

⁸⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4140 à 4151.

Extrait n°39

C1: est-ce que vous seriez d'accord < pour un

A13: oui moi moi il me manque >

C1: *one to one* diagnostic

A13: ah ben bien sûr < c'est même euh ***

C1: après vous mettre une étiquette > un niveau

[...]

A13: j- je je demande pas à ce qu'on me mette une étiquette je demande que on puisse accompagner parce qu'aujourd'hui euh comment ça s'est passé alors c'est peut-être moi qui ai pas utilisé correctement le système mais je cherche pas à avoir une étiquette et je cherche pas à ce < qu'on me dise

C1: hum >

A13: tu es à tel niveau par- rapp- à tel autre je cherche simplement à ce que euh j'aie un j'arrive à me faire une idée que j'aie un retour

Dans cet extrait, l'apprenant verbalise un besoin d'évaluation (« il me manque ») que la conseillère critique (« après vous mettre une étiquette », suivi d'un silence). L'apprenant refuse alors cette appellation (« je demande pas à ce qu'on me mette une étiquette ») qu'il semble trouver offensante. Il effectue ensuite un travail de face (« c'est peut-être moi... »), refuse ensuite à nouveau le terme d'étiquette (« moi je cherche pas... »), puis verbalise son besoin (« me faire une idée que j'ai un retour »). De manière générale, l'apprenant semble agacé de ne pas trouver d'évaluation hétérodirigée prévue dans le dispositif.

La peur

La peur apparaît à trois reprises chez l'apprenant A13 et se concentre de manière exclusive sur les *one-to-one* et ateliers, cela en début de formation :

- 1) lors du premier entretien lorsque l'apprenant tente de repousser l'échéance du premier *one-to-one* suite à une proposition de la conseillère⁸⁸ :

Extrait n°11

C4: oui oui oui et puis euh ce qu'on verra peut-être aussi c'est si euh si on fait peut-être celui de mercredi avec \N1\ hein que vous

A13: hum euh c'est peut-être tôt < c'est peut-être trop tôt hein

C4: si on est déjà prêts >

A13: moi j- parce que vous verrez je suis pas du tout à l'aise avec la langue enfin moi je connais très bien mes < mon niveau

C4: vos limites >

A13: hein je suis je comprends pas grand-chose euh

Dans cet extrait, l'apprenant réagit en hésitant (« hum euh ») et s'oppose à la proposition de la conseillère (« c'est peut-être trop tôt c'est peut-être trop tôt hein »). Il cherche ensuite à diminuer la perception que la conseillère a de ses compétences en langue cible (« je suis pas du

⁸⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°865 à 870.

tout à l'aise », « je connais très bien mes mon niveau », « je comprends pas grand-chose »). Le débit accéléré de l'apprenant dans ses extraits témoigne d'une activation émotionnelle, et sa volonté d'installer un délai plus important avant son premier *one-to-one* laisse penser à la peur (la préparation à l'action associée étant l'évitement). On remarque cependant que l'apprenant modalise son refus (« peut-être ») et ne ferme pas la porte mais demande plus de temps (« trop tôt »).

- 2) lors du quatrième entretien, lorsque la conseillère évoque à nouveau l'éventualité d'un *one-to-one*⁸⁹ :

Extrait n°20

C1: vous ne l'avez pas vu [le natif] en en- < en entretien peut-être que [...]

C1: peut- peut-être que ça pourrait être aussi < par rapport

A13: oui volontiers > non non mais c'est entendu non non mais je suis pas réticent du tout enfin je suis réticent parce que je me sens pas prêt mais euh

C1: alors

A13: c'est la seule < réticence [rire]

Ici, l'apprenant accueille dans un premier temps positivement la proposition de la conseillère (« oui volontiers », « c'est entendu ») donnant l'impression qu'il est prêt pour son premier *one-to-one*. Il souligne ensuite qu'il n'est « pas réticent » mais revient immédiatement sur ses mots (« enfin... ») et souligne qu'il ne se « sent pas prêt ». Lors du dernier tour de parole de cet extrait, il émet un rire qui traduit cet état d'inconfort. Cet extrait marque une évolution puisque l'apprenant signale sa peur tout en ne demandant pas que son premier *one-to-one* soit repoussé.

- 3) lors du quatrième entretien, lorsque la conseillère évoque les ateliers entre apprenants⁹⁰ :

Extrait n°21

A13: l'idée c'est ça oui j'avais déjà eu des invitations > euh au moment de l'Indépendance Day [rire] et tout ça je sais qu'il y a eu des il y a eu des rencontres euh toujours pareil je suis un petit peu vous comprenez euh un petit peu comment dire mal à l'aise < pour euh

C1: hum hum >

A13: pour euh pour me trouver alors dans une conversation face à face je peux peut-être y arriver effectivement dans une conversation multiple je suis pas sûr de d'oser euh à aucun moment prendre la parole compte tenu euh de l'insuffisance que je perçois de de mon anglais quoi c'est tout

⁸⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1760 à 1769.

⁹⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2029 à 2031.

Dans cet extrait, l'apprenant évoque les ateliers et commence par verbaliser son malaise avec beaucoup d'hésitation (« je suis un petit peu vous comprenez euh un petit peu comment dire mal à l'aise pour euh pour euh »). Confronté à la possibilité d'un atelier, il semble alors disposé faire un compromis et à participer à un *one-to-one* (« dans une conversation face à face je peux peut-être y arriver »). Il souligne ensuite qu'il ne se voit pas prendre la parole dans un atelier (« je suis pas sûr de d'oser euh à aucun moment prendre la parole »). L'apprenant marque ainsi une évolution dans son rapport au *one-to-one* (« je peux peut-être y arriver ») mais semble chercher à éviter de participer à un atelier.

Ces extraits témoignent d'une forte régularité dans les contextes d'apparition de la peur chez A13 : l'apprenant cherche à éviter toute rencontre prévue pour la pratique de l'oral en début de formation. Cette peur s'associe à la verbalisation de réserves (compétences trop faibles, un besoin d'avancer dans l'apprentissage avant de passer à une phase de pratique, difficultés à s'exprimer devant plus d'une personne). L'association entre l'utilisation de la langue en *one-to-one* ou en atelier et la peur nous amène à postuler l'existence d'un marqueur somatique négatif, au moins jusqu'en début de formation, chez A13. Cette hypothèse est confirmée par l'apprenant lui-même au cours de l'entretien douze lorsqu'il évoque son apprentissage de la langue cible pendant sa scolarité⁹¹ :

A13 : je connaissais à l'époque bien la grammaire et tout et que j'ai fait euh mais mais à l'oral j'étais catastrophique et catastrophé surtout < catastrophé par euh ce que je disais non non mais c'est vrai mais c'est ça j'étais catastrophé d'être obligé de parler

L'apparition de la peur à la fois dans du discours portant sur les *one-to-one* et dans du discours portant sur les ateliers participe également à consolider cette hypothèse. L'ensemble des occurrences ayant lieu avant le premier *one-to-one* et le premier atelier de la formation, l'apprenant n'a donc encore aucune connaissance du déroulement de ces rencontres, et base alors son jugement sur ses expériences passées et les marqueurs somatiques qui les accompagnent.

Le désir

⁹¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5442.

Concernant le désir, cette émotion apparaît à deux reprises chez l'apprenant A13 et s'associe dans les deux cas à l'émotion humilité / résignation (toujours chez A13). Voici les extraits concernés :

- 1) Lors de l'entretien quatre, l'apprenant parle de sa « souffrance » à l'idée de ne pouvoir progresser qu'en venant au centre. Il exprime également son désir d'avancer plus rapidement⁹² :

Extrait n°25

A13: je me dis si je voulais préparer un entretien comme ça euh je pourrais à côté en plus de ces trois choses-là aller cher- aller écouter euh autre chose alors qu'est pas forcément dans cette base-là euh qu- chez moi à d'autres moments je veux dire euh je je je souffre un peu de que ça se se situe euh je je le répète un peu

C1: hum

A13: dans des espaces est-ce que je je ve- vous est-ce que vous me conseillez de me brancher sur une chaîne anglaise euh pour écouter des actualités est-ce que ça présente un intérêt ou < pas

C1: alors >

A13: euh je sais pas parce que je je me dis que je je perds du temps c'est-à-dire que moi le temps utile sur les créneaux que me propose le centre euh j'arrive à les < trouver

C1: hum hum >

A13: euh ils sont pas énormes trois heures par semaine c'est pas énorme euh je je sais qu'à d'autres moments à des moments totalement impossibles du type vingt-deux heures du type < euh

C1: je comprends >

A13: dimanche après-midi du type machin euh ça m'intéresserait de de me dire ben moi je veux avancer plus vite je vais préparer cet entretien sur l'Europe je vais avoir quatre petits témoignages qui vont peut-être me nourrir sur deux trois questions j'ai j'ai pas l'intention de s- de préparer un exposé formidable mais plus j'ai de matière plus euh le peu que je dira[sic] euh sera pertinent < voyez ce que je

C1: hum hum >

A13: veux dire et comment je peux travailler autrement euh qu'est-ce que euh qu- qu'est-ce que vous me conseillez de faire

Dans cet extrait, l'apprenant exprime le souhait d'aller plus loin que sa formation dans le centre (« à côté en plus », « chez moi à d'autres moments »). Il exprime ensuite une difficulté liée à l'obligation de se rendre au centre pour travailler (« je souffre un peu de que ça se situe euh je je le répète un peu dans des espaces », « je perds du temps ») et souligne que ce qu'il réalise alors comme travail n'est pas suffisant (« trois heures par semaine c'est pas énorme »). Ces constats négatifs nous amènent à l'inférence d'humilité / résignation chez A13. Dans la suite de l'extrait, l'apprenant se montre plus positif et évoque des possibilités (« à des moments totalement impossibles...ça m'intéresserait de de me dire ben moi je veux avancer plus vite ») avant d'interroger la conseillère sur des moyens d'avancer plus rapidement (« comment je peux

⁹² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2601 à 2611.

travailler autrement », « qu'est-ce que vous me conseillez »). Dans cette seconde phase, le débit de l'apprenant s'accélère, traduisant un désir de progression rapide.

- 2) Lors du huitième entretien, l'apprenant réagit à une proposition d'organisation alternative de la conseillère. Il commence par souligner que c'est sa dernière tentative avant de rappeler son « envie » de mener cet apprentissage à bien⁹³ :

Extrait n°37

A13: il y a deux solutions hein ou je suis ouvert à ça et je travaille comme ça et c'est-à-dire qu'on fait la méthode complète comme vous le dites < avec un

C1: ouais >

A13: encadrement et cetera

C1: hum

A13: ou j'arrête non mais je veux dire < j'en suis j'en suis là j'ai là c- ce dernier mois j'étais entre les deux

C1: voilà oui ben je oui voilà je pense que bien sûr >

A13: j'ai dit non je c'est stupide parce que j'ai encore envie hein ce que je vous mets quand même à la fin < je vous mets euh⁹⁴

C1: oui je vois ça >

A13: je savais pas comment finir mais je vous dis je vous annonce pas que j'arrête je vous dis si vous avez quelque chose à me dire dites le moi parce que j'ai encore envie donc euh O.K. jouons-la carte cette carte < là essayons

Au début de l'extrait, l'apprenant pose un choix dans lequel il inclut la possibilité d'abandonner sa formation (« ou je suis ouvert à ça et je travaille comme ça...ou j'arrête »). Il souligne ensuite que l'abandon lui paraît une solution envisageable à ce stade (« j'en suis là »). Pour ces raisons, l'émotion humilité / résignation a été inférée chez l'apprenant A13. Par la suite, l'apprenant adopte une position plus positive en soulignant qu'il a encore l'envie d'apprendre (« c'est stupide parce que j'ai encore envie », « j'ai encore envie »), qu'il n'abandonne pas encore (« je vous annonce pas que j'arrête ») et décide d'accepter la proposition de la conseillère (« jouons-la cette carte-là essayons »). Cette seconde phase donne lieu à une inférence de désir chez l'apprenant.

Les occurrences de désir inférées chez l'apprenant A13 apparaissent comme des témoignages de motivation à des moments où l'apprenant exprime des difficultés dans sa formation. Dans le premier cas, ces difficultés concernent l'absence d'accès externe aux ressources d'apprentissage (déjà évoqué à plusieurs reprises), et dans le second cas, l'apprenant

⁹³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4005 à 4013.

⁹⁴ L'apprenant parle ici d'un email écrit à la conseillère entre l'entretien six et sept. Nous reviendrons plus en détails sur cet email plus tard dans cette partie.

rapporte à la conseillère plusieurs difficultés concernant son manque de temps et de motivation, et sa difficulté à s'approprier le dispositif d'apprentissage.

8.2.2 De rares occurrences chez les conseillères

Du côté des conseillères, seule la colère apparaît parmi les quatre émotions abordées dans cette section. Cette émotion apparaît à deux reprises chez C1 à des moments où celle-ci conteste des représentations positives de l'apprenant concernant certaines activités d'apprentissage :

- 1) Dans l'entretien quatre, l'apprenant évoque la dictée et la conseillère réfute de manière forte l'utilité de l'exercice⁹⁵ :

Extrait n°23

C1: alors c'est vrai que c'est bon euh vous avez vu ma moue donc euh j'ai pas pu vous cacher euh que l'idée euh < de faire

A13: oui >

C1: une dictée < euh

A13: non mais je > j'ai pas envie de travailler comme ça mais je j'ai identifié où est le problème

C1: en en situation réelle enfin vous

A13: non < ce sera pas de l'écrit

C1: vous serez > jamais amené < en contexte à faire une dictée

Dans cet extrait, l'apprenant aborde l'exercice de la dictée. Immédiatement, la conseillère réagit en soulignant tout d'abord sa propre réaction négative (« vous avez vu ma moue ») puis en préparant une critique qu'elle n'emmène pas jusqu'au bout (« j'ai pas pu vous cacher euh que l'idée euh de faire une dictée »). On peut ici faire l'hypothèse que la conseillère arrête ici sa critique afin de préserver l'apprenant. Dans la suite de l'extrait, la conseillère critique l'utilité de l'exercice avec un ton qui signale une activation émotionnelle (« en situation réelle vous serez jamais amené à faire une dictée », le terme « jamais » est particulièrement accentué). La conseillère semble ressentir un agacement vis-à-vis de cette activité qu'elle ne trouve pas pertinente pour A13. L'absence de modalisation de la critique apparaît également comme un signal de colère chez C1.

- 2) Dans l'entretien neuf, la conseillère remet en cause la représentation d'une langue-système chez l'apprenant⁹⁶ :

⁹⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2320 à 2326.

⁹⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5068 à 5074.

Extrait n°47

C1: il y il y a cette subtilité là et finalement ce qui est important une langue c'est un outil de communication

A13: hum hum

C1: une langue c'est pas fait pour être répertorié dans un < ouvrage de grammaire

A13: oui oui tout à fait oui oui tout à fait >

C1: euh qu'on devrait apprendre euh comme une bible < euh

A13: hum hum >

C1: c'est c'est pas ç- non c'est pas la langue ça vit ça évolue et c'est un outil de communication

Dans ce second extrait, la conseillère cherche à recentrer l'apprenant sur l'aspect communicationnel. Pour cela, elle passe par une critique de l'idée d'une langue-système. Cette critique s'opère de manière assez crue (« une langue c'est pas fait pour être répertorié dans un ouvrage de grammaire euh qu'on devrait apprendre euh comme une bible ») et la conseillère la confirme par le terme « non ». Elle ajoute ensuite une description qu'elle estime plus proche de la réalité (« la langue ça vit ça évolue et c'est un outil de communication »). Cet extrait présente très peu de travail de face et de modalisation, la conseillère s'exprime d'une manière directe en utilisant le présent de vérité générale. Ces caractéristiques traduisent un agacement par rapport à la représentation de l'apprenant sur la langue que la conseillère cherche à questionner fortement.

Dans ces contextes, la colère peut apparaître comme un moyen communicationnel de réfuter plus énergiquement des représentations perçues comme nuisibles pour l'apprentissage. Si nous suivons cette hypothèse, l'utilisation de la colère est alors la manifestation d'une forme d'intelligence émotionnelle destinée à communiquer plus efficacement avec l'apprenant. Le nombre d'occurrences de colère reste cependant faible chez la conseillère. Cette rareté montre que la colère ne semble pas convenir à un discours professionnel, de surcroît dans le domaine des services. Chez les conseillères, cette émotion se déclenche donc à de rares occasions et dans des contextes particuliers. Autre observation, la colère inférée dans ces extraits l'est à partir de signaux pour la plupart para-verbaux, et lorsqu'il s'agit de signaux verbaux, il s'agit de l'absence de marques de déférences (modalisation, protection de la face) plutôt que de la présence de contenu verbal de nature à provoquer un conflit dans l'interaction. Ainsi, les conseillères réussissent à exprimer leur émotion sans créer de conflit dans l'interaction, et sans sortir de leur posture professionnelle.

Dans cette section, nous nous sommes intéressé à quatre émotions rares et présentes particulièrement chez l'apprenant. Chez les conseillères, ces émotions sont pour la plupart totalement absentes puisque seules deux occurrences de colère ont été inférées dans les

entretiens de conseil de A13. L'analyse proposée dans cette section décrit ces émotions comme non-pertinentes pour les conseillères qui réalisent une activité professionnelle dans le domaine des services. La colère apparaît comme difficilement acceptable dans ce contexte, et nous avons vu que les conseillères expriment leur colère de manière à ne pas créer de relation conflictuelle de l'interaction. Par ailleurs, les enjeux étant plutôt du côté de l'apprenant, la peur, le désir et la surprise / choc apparaissent comme peu probables chez les conseillères (bien que n'étant pas formellement interdites, ou totalement impossibles, l'entretien de conseil offrant la possibilité de nouer un lien plus personnel avec l'apprenant).

Chez l'apprenant, l'analyse des épisodes émotionnels inférés pour ces émotions met en lumière des dimensions très personnelles de la formation :

- les épisodes de colère et de surprise sont liés aux représentations de l'apprenant créant des attentes chez lui en début de formation. Non satisfaites, ces attentes donnent lieu à de la surprise lors de la découverte du dispositif d'apprentissage, et à de la colère lorsque l'apprenant ne se satisfait pas des conditions proposées ;
- les épisodes de peur sont également concentrés en début de formation et leurs contextes d'apparition sont homogènes puisqu'ils concernent pour deux occurrences les *one-to-one*, et pour une occurrence la participation à un atelier. La peur, fortement associée à l'utilisation de la langue à l'oral, semble ici indiquer un marqueur somatique négatif chez A13 ;
- le désir est associé dans ses deux occurrences à l'humilité / résignation chez l'apprenant A13. Dans ces contextes, les manifestations de désir apparaissent comme des témoignages d'une motivation encore présente face à des difficultés rencontrées dans l'apprentissage.

Ces émotions se distribuent principalement en début de formation et s'étendent jusqu'à l'entretien huit (pour la colère). La fin de la formation semble ainsi se dérouler dans une gamme d'émotions plus courante dans les entretiens de conseil de A13. Concernant le statut de ces émotions dans l'entretien de conseil, nos analyses montrent qu'elles apparaissent comme révélatrices de certaines difficultés rencontrées par l'apprenant A13. Toutes négatives à part le désir (qui apparaît toutefois dans des phases de difficulté où l'apprenant a besoin de réaffirmer sa motivation), ces émotions semblent indiquer des difficultés personnelles, et impliquent donc une communication plus délicate et un travail de gestion des faces lors de ces phases de communication. En cela, ces épisodes émotionnels constituent des moments clés des entretiens.

Leur perception et la manière dont elles sont adressées par les conseillères apparaissent comme fondamentales en vue d'un travail d'accompagnement efficace.

Certains épisodes émotionnels chez les conseillères résultent justement de réactions à l'émotion de l'apprenant. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux épisodes émotionnels simultanés entre l'apprenant et les conseillères afin de mettre en lumière d'éventuelles logiques interactionnelles.

8.3 Episodes émotionnels simultanés : des logiques interactionnelles ?

Au cours des entretiens de conseil, l'apprenant A13 et les conseillères produisent à 17 reprises des épisodes émotionnels simultanés. Nous appelons « simultanés » des épisodes émotionnels qui ont lieu soit au même moment, soit qui se suivent de manière immédiate et pour des raisons connexes. Ces épisodes émotionnels ne relèvent pas forcément des mêmes émotions entre apprenant et conseillère. Avant d'observer certaines de ces occurrences, nous allons nous intéresser aux émotions concernées pour chaque locuteur et à la valence de ces émotions. Le tableau suivant présente l'ensemble des émotions concernées par ces épisodes émotionnels simultanés pour l'apprenant ainsi que pour les conseillères :

Emotions de l'apprenant	Emotions des conseillères
Dégoût (1)	
Colère (2)	
Désir (2)	
Intérêt (2)	Intérêt (4)
Peur (2)	Humilité, Résignation (5)
Surprise, Choc (3)	Plaisir, Confiance (6)
Plaisir, Confiance (4)	
Humilité, Résignation (6)	

Tableau 15 : Emotions concernées par les épisodes émotionnels simultanés entre l'apprenant A13 et les conseillères

L'observation des données sous cet angle permet de remarquer une diversité beaucoup plus importante du côté de l'apprenant. Les émotions spécifiques à l'apprenant sont d'ailleurs

particulièrement présentes puisque sur les quatorze épisodes de peur, de colère, de surprise / choc, et de désir présents chez l'apprenant, neuf se déroulent lors d'épisodes émotionnels simultanés. Comme nous allons le voir, les conseillères sont le plus souvent dans une position de réaction proactive à l'émotion (ou de gestion de l'émotion) de l'apprenant.

Pour analyser ces épisodes émotionnels, nous allons nous placer du côté des conseillères en procédant par émotion. Intéressons-nous tout d'abord à l'apparition de la seule émotion négative concernée : l'humilité / résignation. Voici deux extraits où des épisodes émotionnels de l'apprenant donnent lieu à de l'humilité / résignation chez la conseillère :

- lors du premier entretien, l'apprenant exprime du dégoût (à travers un rejet manifesté) vis-à-vis du manque d'accompagnement, la conseillère est ici en position basse et accepte le refus de l'apprenant de s'adapter au dispositif d'apprentissage tel qu'il est proposé⁹⁷ :

Extrait n°9

A13: en gros euh ce que je voudrais c'est qu'au moins les premières séances moi je viendrai pas tout seul les premières séances

C4: non

A13: je veux dire l'intérêt pour moi c'est que vous m'avez montré des outils très bien on a sélectionné des < textes c'est bien

C4: on y revient >

A13: mais ce que j'aimerais c'est que les premières séances je sois accompagné dans ce que je peux faire de ces < outils

C4: hum hum >

A13: comment je les utilise au-delà de les écouter que je sois questionné sur ce que j'ai compris vous voyez ce que je veux dire que je sois un peu contraint de euh c'est un accompagnement qui va être nécessaire au début parce que sinon si jamais je n'accroche pas euh si je n'arri- je n'arrive pas à < accrocher

C4: hum hum >

A13: sur le truc euh je risque de hum laisser < filer quoi vous voyez ce que je veux dire

C4: oui de de vous démotiver oui > non non non mais ça < euh oui oui oui non je je je comprends votre euh

A13: et c'est pas euh j'ai la volonté pour le faire c'est pas le problème de volonté hein c'est c'est le besoin d'être accompagné >

C4: votre appréhension

Dans cet extrait, l'apprenant A13 commence par tenter de verbaliser un souhait (« ce que je voudrais.. ») mais stoppe brutalement sa construction pour rejeter totalement la possibilité d'un travail en autonomie (« moi je viendrai pas tout seul les premières séances ») ce qui nous amène à inférer le dégoût (dont la préparation à l'action est le rejet). L'apprenant n'offre ici aucune alternative et n'effectue pas de travail de face, obligeant ainsi la conseillère

⁹⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°729 à 739.

à accéder à sa demande (« non » qui confirme qu'il ne travaillera pas seul) pour éviter un conflit. Dans le reste de l'extrait, l'apprenant continue d'exprimer son besoin d'accompagnement (« c'est un accompagnement qui va être nécessaire », « c'est pas le problème de volonté... c'est le besoin d'être accompagné ») tout en prévenant la conseillère qu'à défaut, il risque d'abandonner (« je risque de hum laisser filer quoi »). La conseillère est ici en position basse et acquiesce (« hum hum ») par deux fois avant de reconnaître un état émotionnel chez l'apprenant (« je comprends votre euh votre appréhension »), nous inférons donc l'émotion humilité / résignation chez C1. Bien que le terme « appréhension » (qui décrit plutôt la peur) soit utilisé par la conseillère, on identifie plutôt un comportement de rejet qu'un comportement d'évitement dans cet extrait chez l'apprenant A13, c'est donc bien le dégoût qui est inféré et non la peur.

- 1) Lors de l'entretien huit, la conseillère adresse une critique à l'apprenant concernant le rythme lent qu'il donne à sa formation. La conseillère semble gênée de devoir adresser cette critique. De son côté, l'apprenant accepte entièrement la critique, semblant lui aussi éprouver de la gêne par rapport à ce manque de rythme ⁹⁸ :

Extrait n°38

C1: parce que quand vous parlez de validation des acquis effectivement les one to one s'ils étaient aussi plus < fréquents ils vous permettraient

A13: oui oui d'accord mieux suivi mieux suivi >

C1: d'avoir un suivi euh plus euh plus plus plus juste parce qu'effectivement lorsque vous laissez passer beaucoup de temps entre un one to one et un autre entre une euh une séance de travail et une autre

A13: j'entends non mais j'entends

C1: c'est c'est c'est difficile parce que < euh c'est comme parfois on peut faire un pas en avant un pas en arrière vous voyez ce que je veux dire dans ce

A13: ce que vous me dites c'est que la validation des acquis se fait bien ouais oui oui ah oui très bien >

C1: lorsque la la la la formation elle s'étend < elle s'étend

A13: hum hum >

C1: elle s'étend et puis que les moments qu'on consacre euh soit à s- mettre en pratique avec l'anglophone soit à travailler la compréhension orale euh via le portail ben si si du temps passe < et voilà c'est

A13: non mais j'entends >

Ici, la conseillère adresse une critique vis-à-vis du manque de régularité de la formation de A13 qui empêche l'apprenant de s'évaluer facilement. Elle protège la face de l'apprenant en projetant une situation plus favorable à A13 au lieu d'aborder directement le manque de rythme de sa formation (« les *one-to-one* s'ils étaient aussi plus fréquents ils vous permettraient d'avoir

⁹⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4056 à 4065.

un suivi euh plus plus plus juste »). Elle souligne ensuite que dans le cas de l'apprenant, l'évaluation est compliquée (« c'est difficile ») car les résultats ne sont pas toujours stables dans l'apprentissage (« on peut faire un pas en avant un pas en arrière »). Elle effectue à nouveau une critique vers la fin de l'extrait mais produit un énoncé inachevé, probablement à nouveau dans un objectif de protection de la face de A13 (« si si du temps passe et voilà »). La conseillère semble gênée de devoir adresser cette critique à l'apprenant, elle effectue un travail de face important afin de ne pas critiquer directement la manière dont l'apprenant mène sa formation. Pour ces raisons, nous avons inféré de l'humilité / résignation dans cet extrait. De son côté, l'apprenant n'émet que des réponses allant dans le sens de la conseillère (« oui oui d'accord », « j'entends non mais j'entends », « hum hum », « non mais j'entends »). Il ne montre aucune résistance et semble ainsi admettre que la critique faite par la conseillère est justifiée. Cette position basse nous a également amené à inférer de l'humilité / résignation chez A13.

Les trois épisodes d'humilité / résignation restant ont été présentés dans la section précédente. Deux d'entre eux surviennent en réponse à de la colère suivie de surprise / choc chez l'apprenant, le troisième en réponse à un épisode de surprise / choc seul. Toutes ces séquences concernent soit la découverte du dispositif d'apprentissage, soit la gestion de l'apprentissage, et présentent des réactions émotionnelles de soumission de la part des conseillères face aux émotions négatives de l'apprenant (lorsque celui-ci découvre le dispositif et n'est pas satisfait).

L'humilité / résignation témoigne ainsi chez les conseillères d'une forme de travail de face dans lequel la conseillère tente de préserver l'apprenant et la qualité de l'interaction. Dans l'ensemble des cas, l'anticipation d'une émotion négative chez l'apprenant par la conseillère semble être à l'origine de l'émotion négative ressentie. Ces résultats confirment l'hypothèse d'un engagement psychologique (et donc d'une interdépendance) des conseillères auprès de l'apprenant puisque son état émotionnel (avéré ou anticipé) semble être déclencheur d'émotions chez les conseillères à plusieurs reprises. Par ailleurs, l'émotion humilité / résignation apparaît ici comme une émotion « subie » lors de phase d'interaction où les conseillères sont amenées à adopter une position basse.

Les épisodes émotionnels positifs (intérêt et plaisir / confiance) apparaissent quant à eux dans plusieurs séquences d'interaction où les conseillères semblent les utiliser afin d'agir sur l'état émotionnel de l'apprenant. Dans ses travaux sur le travail émotionnel, Hochschild (1983) identifie deux modalités : le « jeu superficiel » qui s'apparente au travail de face théorisé par

Goffman (1955), et le « jeu en profondeur » où « l'acteur ne tente pas de *paraître* content ou triste mais exprime spontanément [...] une émotion réelle auto-induite »⁹⁹. Nous avons nommé « attitudes émotionnelles » ces séquences où les conseillères tentent d'influencer l'état émotionnel de l'apprenant par l'intermédiaire de leur propre état émotionnel en s'inscrivant dans un « jeu en profondeur ». Ces attitudes sont de trois types :

Attitudes émotionnelles	Objectif associé	Définitions
Utilisation d'une émotion comme catalyseur	Recherche d'une émotion positive chez l'apprenant	Lors de l'analyse des épisodes émotionnels d'intérêt chez les conseillères, nous avons constaté que cette émotion semblait être utilisée pour accompagner des propos ayant une dimension explicative. La conseillère semble ainsi recourir à l'intérêt dans l'espoir de provoquer une contagion émotionnelle (tendance observée pour cette émotion) et d'obtenir l'adhésion de l'apprenant. Du côté des émotions négatives on remarque une logique semblable avec la colère : lors des deux occurrences de colère, cette émotion semble être utilisée afin d'appuyer des critiques faites par la conseillère d'activités qu'elle juge non-pertinentes pour l'apprenant.
Utilisation d'une émotion pour effectuer soutien psychologique	Suppression d'une émotion négative chez l'apprenant	Lors de plusieurs épisodes de plaisir / confiance, les conseillères paraissent manifester cette émotion afin de rassurer l'apprenant qui paraît fébrile ou réticent. La teneur des propos des conseillères est alors liée à du soutien psychologique.
Emotion partagée	Partage d'une émotion avec l'apprenant	Plusieurs séquences permettent de constater un partage de l'émotion (positive ou négative) de l'apprenant par le conseiller. Dans ces cas, les épisodes émotionnels des conseillères apparaissent comme une forme d'accompagnement de l'apprenant, un « être avec ». Cela arrive particulièrement avec l'émotion plaisir / confiance.

Tableau 16 : Attitudes émotionnelles des conseillères identifiées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13

⁹⁹ Italiques présents dans le texte original.

Nous allons maintenant proposer deux exemples pour chacun des trois types d'attitudes émotionnelles décrits.

Utilisation d'une émotion comme catalyseur

- Exemple 1 : lors du troisième entretien, la conseillère évoque avec intérêt des ressources pertinentes pour l'apprenant. L'apprenant réagit positivement et se montre également intéressé par les ressources évoquées¹⁰⁰ :

Extrait n°15

C4: ah > d'ailleurs j'ai trouvé des choses assez sympa < bon qui

A13: ouais >

C4: sont pas encore euh < référencées

A13: ouais ouais >

C4: dans le site sur oui le certaines universités américaines qui mettent des cours entiers en ligne euh sur la finance et cetera < donc la conférence les scripts

A13: ah très bien donc on pourrait trouver des >

C4: et cetera

A13: on pourrait trouver des < documents de ce type hum

C4: donc une fois qu'on > aura avancé euh un petit peu sur la méthodologie < et et

A13: d'accord >

C4: cetera moi je je < regarderai si je peux en référencer des plus

A13: bien volontiers oui oui >

C4: précisément en accord avec vos

A13: tout à fait

C4: ben disons les contenus et le type de vocabulaire qui vous intéressent

A13: très < bien

Dans cet extrait, la conseillère présente une bonne nouvelle à l'apprenant (« j'ai trouvé des choses assez sympa ») puis décrit les ressources auxquelles elle pense et qui correspondent aux besoins de l'apprenant (« certaines universités... »). Elle évoque ensuite la possibilité de pouvoir rendre ces ressources disponibles pour l'apprenant (« je regarderai si je peux en référencer des plus précisément en accord avec vos ben disons les contenus et le type de vocabulaire qui vous intéressent ») après avoir fourni une abondance de détails sur ces ressources. Le ton utilisé dans cet extrait est en phase avec l'aspect positif des nouvelles évoquées et la conseillère paraît rechercher l'adhésion de l'apprenant. Celui-ci répond très positivement à ces nouvelles (« ah très bien », « bien volontiers », « tout à fait », « très bien ») et une contagion émotionnelle semble s'opérer.

¹⁰⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1539 à 1554.

- Exemple 2 : lors de l'entretien quatre, la conseillère propose à l'apprenant une nouvelle perspective méthodologique. L'apprenant accueille très positivement cette proposition¹⁰¹ :

Extrait n°26

C1: c'est-à-dire commencer votre film un film que vous avez jamais vu le commencer avec les sous-titres là vous allez bien être installé dans euh dans l'histoire < vous allez connaître les

A13: ouais >

C1: vous a- vous allez connaître les personnages euh quelles sont

A13: leurs relations entre < elles l'intrigue qui les lie

C1: les leurs relations le contexte > voilà donc vous êtes bien installé dedans < rien ne vous empêche de les arrêter

A13: et d'un coup vous les arrêtez d'un coup vous arrêtez >

C1: pour voir si vous arrivez

A13: vous enlevez les sous-titres et vous < écoutez en anglais

C1: à suivre > encore avec les indices que vous avez réussi < grâce aux sous-titres à à

A13: ouais ouais ouais hum hum >

C1: en fait c'est comme euh voilà ça serait comme une locomotive enfin ça ça donne enfin ça donne une impulsion au départ et puis après dès que vous vous sentez à < l'aise

A13: prendre > le relais oui

C1: dès que vous sentez que vous perdez le fil < rien ne vous empêche

A13: on remet > les sous-titres

C1: de les remettre pour pour < raccrocher les wagons

A13: les raccrocher > ouais

Dans cet extrait, la conseillère propose à l'apprenant une manière de procéder pour travailler la compréhension orale (« commencer avec les sous-titres », « vous allez bien être installé », « vous allez connaître... »). Elle évoque ensuite des possibilités (« rien ne vous empêche... » à deux reprises). Le ton employé par la conseillère traduit un intérêt pour les solutions qu'elle propose à l'apprenant. Du côté de l'apprenant, on remarque une forte interactivité dans cet extrait. L'intérêt de l'apprenant se manifeste notamment par des inférences et des reprises en lien avec les propositions de la conseillère.

Utilisation d'une émotion pour effectuer du soutien psychologique

- Exemple 1 : au cours de l'entretien quatre, l'apprenant se montre réticent (épisode émotionnel de peur) à l'idée d'un *one-to-one*, la conseillère cherche alors à mettre l'apprenant dans une optique de préparation au *one-to-one* en le proposant comme un

¹⁰¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2686 à 2701.

challenge de manière enjouée. L'émotion plaisir / confiance est donc utilisée pour atténuer la peur ressentie par l'apprenant¹⁰² :

Extrait n°20

A13: oui volontiers > non non mais c'est entendu non non mais je suis pas réticent du tout enfin je suis réticent parce que je me sens pas prêt mais euh

C1: alors

A13: c'est la seule < réticence [rire]

C1: très > bien vous ne vous sentez pas prêt

A13: < non

C1: pourquoi > ne pas vous y préparer pourquoi pas vous donner ce challenge ça < c'est c'est

A13: why not+[lang=English] > ouais < pourquoi pas

Nous avons vu dans la section précédente que l'apprenant manifeste de la peur dans cet extrait. La conseillère réagit en acquiesçant positivement l'émotion de l'apprenant (« très bien vous ne vous sentez pas prêt ») puis tente de retourner la situation en posant le *one-to-one* comme un défi sur un ton positif (« pourquoi ne pas vous y préparer pourquoi pas vous donner ce challenge »). L'apprenant répond d'ailleurs positivement à cette proposition (« why not ouais pourquoi pas »). L'émotion inférée chez la conseillère est ici le plaisir / confiance.

- Exemple 2 : au cours du premier entretien, la conseillère invite l'apprenant réticent (peur inférée) à s'essayer au *one-to-one* avant de s'évaluer négativement¹⁰³ :

Extrait n°11

A13: moi j- parce que vous verrez je suis pas du tout à l'aise avec la langue enfin moi je connais très bien mes < mon niveau

C4: vos limites >

A13: hein je suis je comprends pas grand-chose euh

[...]

C4: pour euh pour euh puis aussi pour voir si si c'est si c'est tendu euh faut peut-être essayer < [rire]

Cet extrait a également donné lieu à une inférence de peur chez l'apprenant dans la section précédente. La conseillère réagit à cette peur en réfutant l'évaluation négative faite par l'apprenant et en soutenant qu'il doit s'essayer à l'exercice avant de pouvoir poser une évaluation négative (« pour voir si si c'est tendu euh faut peut-être essayer »). Le rire que la conseillère ajoute semble ensuite viser à détendre l'atmosphère et à faire adhérer l'apprenant à l'idée proposée. L'émotion inférée chez la conseillère à partir de ces indices est le plaisir / confiance.

¹⁰² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1767 à 1773.

¹⁰³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°868 à 879.

Emotion partagée

- Exemple 1 : lors de l'entretien neuf, la conseillère verbalise sa satisfaction d'entendre l'apprenant parler positivement de sa formation. L'émotion / plaisir confiance est ici verbalisée mais a également été inférée chez les deux locuteurs dans cet extrait (notamment en raison du ton de voix utilisé)¹⁰⁴ :

Extrait n°48

C1: moi je suis ravie de vous entendre dire tout ça et puis enfin en plus vous avez utilisé des mots comme plaisir et libération que je me suis < empressée de noter [rire]

A13: ouais ouais parce que j'ai j'ai je suis > je suis vraiment j'ai vraiment fini euh content j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié parce que vous aviez compris que < c'était un peu douloureux

Dans cet extrait, la conseillère verbalise du plaisir / confiance (« je suis ravie ») par rapport à une réussite de l'apprenant, le ton très enjoué de sa voix indique également cette émotion. Elle reflète ensuite les termes utilisés par l'apprenant pour décrire cette réussite (« vous avez utilisé des termes comme plaisir et libération ») en soulignant leur importance à ses yeux (« que je me suis empressée de noter »). Le rire qui suit est également un indice indiquant qu'un épisode de plaisir / confiance est en cours. L'apprenant adhère à la nature positive de ce constat (« ouais ouais ») et continue d'exprimer un bilan positif (« j'ai vraiment fini euh j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié ») et semble prendre part à cette émotion positive.

- Exemple 2 : lors de l'entretien quatre, l'apprenant évoque une méthode qu'il a utilisée. La conseillère critique cette méthode sur un ton humoristique et l'apprenant réagit en riant¹⁰⁵ :

Extrait n°19

A13: il y a > il y a euh effectivement des phrases à prononcer à répéter

C1: < hum

A13: jusqu'à > ce qu'on arrive avec une mesure de la perf- de la performance < qui est qui est

C1: oui >

A13: euh qui est calculée euh je sais pas quelle est la qualité de cette euh mesure mais en tout cas moi ça me permettait en tout cas de corriger je m- j'ai pu j'ai pu évoluer là-dessus est-ce que ça vaut quelque chose j'en sais rien mais en tout cas je me je m'en servais

C1: bon si vous voulez si je peux me permettre < une parenthèse et vous

A13: ah oui allez-y >

C1: vous donner mon avis moi j'ai testé ce ce type < euh de

A13: ouais d'outil >

¹⁰⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5086 et 5087.

¹⁰⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1743 à 1755.

C1: d'outil en m'enregistrant < en français

A13: hum hum >

C1: et je n'arrivais pas à une < performance exceptionnelle donc bon

A13: *** > [rire] donc voilà

Ici, la conseillère émet une critique de la méthode dont il est question en fin d'extrait. Elle demande tout d'abord à l'apprenant si elle peut intervenir (« si je peux me permettre... ») puis ajoute sur un ton humoristique qu'elle n'a pas obtenu un bon score en français en testant cette méthode (« je n'arrivais pas à une performance exceptionnelle donc bon »). Ce recours à l'humour nous a amené à l'inférence de plaisir / confiance chez la conseillère. L'apprenant réagit en riant et semble accepter cette critique de la méthode (« donc voilà »). L'humour semble ici utilisé par la conseillère afin de faciliter la critique d'une méthode que l'apprenant semble estimer (« ça me permettait... », « en tout cas je me je m'en servais »). Cela fonctionne puisque l'apprenant réagit positivement et son rire indique également du plaisir / confiance.

Ces extraits témoignent d'une perspective dans laquelle les conseillères utilisent leurs émotions afin d'influencer positivement l'état émotionnel de l'apprenant. Les conseillères ont ainsi recours à une forme d'intelligence émotionnelle décrite de la manière suivante par Mayer et Salovey (1997 : 11) : « la compétence à s'engager ou à se détacher réflexivement d'une émotion selon qu'elle est jugée comme informative ou utile ».

L'analyse d'épisodes émotionnels simultanés entre l'apprenant A13 et les conseillères nous a permis d'identifier deux situations principales. Dans un premier cas, l'apprenant exprime des émotions négatives, la réaction émotionnelle de la conseillère apparaît alors comme spontanée, subie, et consiste en l'adoption d'une position basse dans l'objectif probable de préserver la face de l'apprenant et d'éviter une situation conflictuelle. Dans un second cas, les conseillères semblent réagir à l'émotion de l'apprenant en adoptant des attitudes émotionnelles. Par ces attitudes plus maîtrisées et réfléchies, elles utilisent leur propre état émotionnel afin d'apporter un soutien à l'apprenant. La question qui suit ces deux constats est la suivante : quels paramètres déterminent l'adoption d'une position basse, ou au contraire une réaction par une attitude émotionnelle de la part des conseillères ? Certaines émotions telles que la colère chez l'apprenant marquent une tendance à l'adoption d'une position basse. L'hypothèse peut être faite que cette émotion de nature conflictuelle nécessite une réaction de « désescalade » de la part des conseillères. A l'inverse, la peur semble provoquer des réactions positives et volontaristes de la part des conseillères. Par ailleurs, le niveau de préparation des conseillères aux problèmes soulevés par les apprenants dans les entretiens de conseil doit également jouer sur la nature de leur réaction émotionnelle. Si l'on suit cette hypothèse, une conseillère

expérimentée est alors en mesure de réagir de manière plus maîtrisée, ayant recours plus fréquemment à des attitudes émotionnelles. Les émotions concernées ainsi que l'expérience des conseillères semblent ainsi participer à déterminer une réponse émotionnelle plus ou moins spontanée de la part des conseillères.

Après nous être intéressé aux épisodes émotionnels de l'apprenant et des conseillères afin d'observer des logiques au sein de l'interaction, intéressons-nous maintenant au lien éventuel entre le déroulement émotionnel au cours des entretiens et le déroulement de la formation de l'apprenant A13.

8.4 Observation de la formation en lien avec les épisodes émotionnels

Dans cette section, nous allons nous intéresser au processus de formation de l'apprenant A13 en utilisant les épisodes émotionnels inférés chez lui et les conseillères comme support. Nous commencerons par proposer une approche quantitative en considérant l'ensemble des émotions des locuteurs sur tout leur parcours afin de mettre en évidence des « nœuds d'émotion », c'est-à-dire des thèmes particulièrement propices au déclenchement d'épisodes émotionnels. Nous nous intéresserons ensuite aux données de manière plus qualitative en ne considérant que les émotions de A13 d'un point de vue diachronique.

8.4.1 Analyse quantitative des épisodes émotionnels par « nœuds d'émotion »

L'approche utilisée ici considère l'ensemble de la formation d'un point de vue synchronique et s'attache à identifier des thèmes provoquant des émotions chez les locuteurs de manière répétée. Nous avons nommé ces thèmes associés aux épisodes émotionnels des « nœuds d'émotions ». Ces nœuds d'émotion peuvent par la suite être utilisés comme une grille de lecture de la formation. De cette manière, ce sont les occurrences d'émotions qui désignent par accumulation des points saillants dans la formation de A13. Dans le tableau suivant, nous proposons une liste des thèmes qui concentrent le plus d'occurrences d'émotion (48 des 61 occurrences d'émotion) :

Emotions inférées chez l'apprenant	Thème abordé lors dans la séquence	Emotions inférées chez les conseillères
<ul style="list-style-type: none"> • Surprise (2) • Humilité / Résignation (1) • Colère (4) 	<p style="text-align: center;">Dispositif d'apprentissage (12 occurrences)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Humilité / Résignation (4)

<ul style="list-style-type: none"> • Dégoût (1) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt (1) • Humilité / Résignation (4) • Plaisir / Confiance (1) 	Gestion de l'apprentissage (13 occurrences)	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt (2) • Plaisir / Confiance (1) • Humilité / Résignation (4)
<ul style="list-style-type: none"> • Peur (3) • Humilité / Résignation (1) • Plaisir / Confiance (1) 	Rencontre avec un natif / Atelier (9 occurrences)	<ul style="list-style-type: none"> • Plaisir / Confiance (4)
<ul style="list-style-type: none"> • Humilité / Résignation (1) • Intérêt (2) • Colère (1) 	Méthodologie (8 occurrences)	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt (3) • Dégoût (1)
<ul style="list-style-type: none"> • Indifférence (1) • Plaisir / Confiance (2) • Intérêt (1) 	Ressources d'apprentissage (6 occurrences)	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt (1) • Plaisir / Confiance (1)

Tableau 17 : Thèmes aux nombres d'occurrences d'émotion les plus élevés dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13

Le dispositif d'apprentissage et la gestion d'apprentissage sont les deux thèmes provoquant le plus d'émotions dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13. Ces deux thématiques sont à l'origine de deux périodes où l'apprenant exprime des difficultés : en début de formation, lorsque l'apprenant se montre sceptique par rapport au dispositif d'apprentissage, et en milieu de formation lorsqu'il n'arrive pas à donner un rythme suffisant à ses travaux. Le thème « rencontre avec un natif / atelier » fait également partie des difficultés du début de formation lorsque l'apprenant cherche à repousser plusieurs fois l'échéance du premier *one-to-one*. Pour ces trois thèmes, l'apprenant totalise d'ailleurs plus d'émotions négatives que d'émotions positives.

Les deux derniers thèmes, la méthodologie et les ressources d'apprentissage, sont en revanche marqués par une présence plus importante d'émotions positives que d'émotions négatives, ce pour les deux interlocuteurs. Les ressources d'apprentissages proposées par le centre sur sa plateforme numérique sont valorisées par l'apprenant de manière générale et constituent l'un des points qu'il évalue positivement dans sa formation. La méthodologie est également un thème sur lequel l'apprenant et les conseillères échangent beaucoup au cours des entretiens. La conseillère fournit de nombreuses descriptions procédurales à l'apprenant qui

l'interroge également à ce sujet, notamment en début de formation lorsqu'il se dit « perdu » sur le plan méthodologique. Il s'agit donc également de l'un des points positifs dans les échanges entre A13 et les conseillères.

Bien que faisant émerger les thèmes propices à l'émotion dans les entretiens de conseil, cette analyse nous donne peu d'indications quant au fonctionnement émotionnel. Les questions suivantes restent ainsi sans réponse : comment le rapport de l'apprenant au dispositif d'apprentissage évolue-t-il au fur et à mesure de la formation ? A quel moment de la formation les difficultés de l'apprenant sont-elles plus particulièrement localisées ? L'attitude de l'apprenant face à l'utilisation de la langue cible à l'oral évolue-t-elle ?

Pour répondre à ces interrogations, nous allons maintenant proposer une analyse qualitative ciblée sur les émotions de l'apprenant et adoptant une perspective diachronique.

8.4.2 Analyse qualitative des épisodes émotionnels de l'apprenant A13

Nous allons à présent observer les épisodes émotionnels de l'apprenant A13 en nous intéressant à la fois à leur distribution sur l'ensemble de la formation, aux différentes émotions concernées et à leur combinaison, et au contenu thématique des passages considérés.

Débutons par une observation de la distribution des 37 épisodes émotionnels de l'apprenant A13 parmi ses entretiens de conseil. Le tableau suivant présente cette distribution des émotions par entretien :

Entretien \ Emotion	1	2	3	4	5	6	8	9	12
Dégoût	x								
Peur	x			xx					
Colère	xx			x		x	x		
Humilité, Résignation	xx			xxx		xx	xxx		
Indifférence	x								
Surprise, Choc	xxx						x		
Désir				x			x		
Intérêt			x			xx			x
Plaisir, Confiance			x	x			xxx	xx	
TOTAL	10	0	2	8	0	5	9	2	1

Tableau 18 : Distribution des épisodes émotionnels de l'apprenant A13 par entretien (pour chaque émotion)

L'observation de ces données suscite deux questions principales :

- quels paramètres sous-tendent l'absence / la présence plus ou moins marquée d'émotions (toutes confondues) dans les différents entretiens ?
- comment expliquer la distribution inégale des différentes émotions au cours de la formation ?

Pour répondre à la première de ces questions, des informations complémentaires concernant la durée des entretiens de conseil sont essentielles :

Entretien	Durée (min.)	br↑↓φ↓ émotionnels
1	53	10
2	25	0
3	6	2
4	71	8
5	15	0
6	30	5
8	51	10
9	21	2
12	23	1

Tableau 19 : Durée des entretiens de conseil de l'apprenant A13

Ces données permettent de remarquer que les trois entretiens les plus longs (1, 4, 8) sont également ceux qui contiennent le plus d'épisodes émotionnels. A l'inverse, les entretiens 2, 3, 5, 9, et 12 ne dépassent pas deux épisodes émotionnels et sont les entretiens les plus courts. La durée des entretiens semble donc déterminante dans l'apparition d'épisodes émotionnels. Cependant, l'absence d'émotion dans l'entretien 2 apparaît comme une anomalie puisque celui-ci se situe dans la durée moyenne des entretiens de conseil de l'apprenant A13. L'observation du contenu de l'entretien 2 permet d'expliquer cette absence d'émotion : il s'agit du seul entretien entièrement dédié à l'assistance de l'apprenant dans son apprentissage. L'entretien débute ainsi par cette séquence où l'apprenant résume ses travaux¹⁰⁶ :

Extrait n°12

A13: j'avais fait deux deux deux < lectures

C4: hum >

A13: de d'expériences professionnelles

C4: < ouais

A13: en essayant > de re- répondre aux questions les résultats étaient plutôt < plutôt corrects

C4: hum hum >

A13: après des problèmes de compréhension comme j'ai là euh euh de la langue orale euh enfin bon

C4: oui < certains mots voilà

A13: des difficultés des difficultés > à identifier < hein

C4: les sons >

A13: compte tenu des accents et cetera

C4: hum hum

A13: et puis tout simplement parce que je comprenais pas certains vocabulaires certains points de vocabulaire euh là ben je l'ai écouté deux fois et j'ai essayé de < répondre

C4: hum >

A13: aux questions euh aux questions de compréhension bon euh j'ai pas < vérifié

C4: hum >

A13: les réponses < hein euh

C4: oui ben on va pouvoir > peut-être le faire

A13: on peut le faire on peut le faire en < direct

A la fin de cet extrait, l'apprenant précise qu'il n'a pas vérifié ses réponses à une activité de compréhension. La conseillère propose alors de le faire au cours de l'entretien de conseil ce que l'apprenant accepte. L'entretien se déroule ainsi en se focalisation exclusivement sur cette activité de compréhension avec des phases de prise en main de la plateforme numérique, mais on constate une absence totale de séquences consacrées à une évaluation du déroulement général de l'apprentissage de A13, où celui-ci pourrait exprimer des états émotionnels. Cet entretien revêt donc un statut particulier puisqu'il s'agit en réalité d'une séance qui

¹⁰⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°901 à 918.

s'apparenterait à du tutorat. Ce type d'entretien semble ainsi moins se prêter à l'apparition d'épisodes émotionnels chez l'apprenant. De manière générale, la durée des entretiens et l'objectif de l'interaction semblent déterminer la quantité d'épisodes émotionnels chez l'apprenant. Nous notons d'ailleurs qu'en deçà de vingt minutes, les épisodes émotionnels sont quasi absents chez A13, ce qui pourrait signaler la nécessité d'une interaction assez longue pour que des épisodes émotionnels apparaissent.

La seconde question concerne la distribution des différentes émotions au cours de la formation. Nous avons déjà analysé certaines émotions pour lesquelles nous rappelons rapidement nos conclusions :

- la peur concentrée en début de formation concerne les ateliers et les *one-to-one* que l'apprenant semble chercher à éviter jusqu'à ce que son premier *one-to-one* ait lieu après l'entretien quatre. Cette émotion indique un marqueur somatique négatif attaché à la pratique de l'oral que l'apprenant confirme lors de l'entretien douze (« j'étais catastrophé d'être obligé de parler »¹⁰⁷) ;
- la colère et la surprise qui s'étendent de l'entretien 1 à l'entretien 8 concernent la découverte (négative) du dispositif (premier entretien), puis des difficultés continues à s'approprier le dispositif d'apprentissage pour l'apprenant A13. Après l'entretien 8, ces épisodes disparaissent, indiquant une possible amélioration pour l'apprenant.

D'autres épisodes émotionnels s'attachent à ces trois émotions et permettent d'aborder le rapport à ces différents thèmes de manière plus complexe et plus fidèle. Un épisode d'humilité / résignation lors de l'entretien quatre donne de la substance à la peur de l'apprenant à l'idée de participer aux ateliers et aux *one-to-one*¹⁰⁸ :

Extrait n°2

A13: c'est plus plus à partir de la la euh j'ai une euh une éducation de l'anglais qui était strictement euh enfin vous connaissez la problématique < euh scolaire français par l'écrit par l'écrit euh le texte la liste de textes

C4: beaucoup par l'écrit la grammaire > hum hum hum

A13: et donc euh ce qui me manque le plus et je m'en aperçois c'est ça quoi

C4: hum les occasions de parler bon ben < là-dessus

A13: les occasions de parler ouais >

¹⁰⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5442.

¹⁰⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°80 à 84.

Cet extrait permet de supposer que la peur de l'apprenant est liée au manque de pratique de la langue cible à l'oral. L'observation des épisodes émotionnels de plaisir / confiance chez l'apprenant témoigne d'un changement d'attitude au cours de la formation (et donc au fur et à mesure de la pratique de l'oral en *one-to-one*). Lors du neuvième entretien, l'apprenant effectue une évaluation positive de son dernier *one-to-one* (plaisir / confiance inféré)¹⁰⁹ :

Extrait n°45

A13: oui voilà euh je reviens pas à l'écrit euh finalement il y a une autre chose qui m'a fait plaisir alors ç- ça je sais pas comment l'analyser mais euh c'est que j'ai beaucoup mieux compris euh dans l'échange avec \N1\ je comprenais mieux ce qu'elle me disait est-ce que j'étais euh plus a- préparé à entendre certains mots peut-être peut-être euh en tout cas euh je compr- on euh il y avait parfois dans certains one to one je décrochais \N1\ parlait je décrochais je n'arrivais pas à la l'entendre bien euh là j'étais en capacité de bien comprendre ce qu'elle me disait de rebondir sur ses op- sur ses relances

Dans cet extrait, l'apprenant dresse un bilan positif (« m'a fait plaisir », « beaucoup mieux compris », « j'étais en capacité de bien comprendre ce qu'elle me disait de rebondir sur ses op- ses relances »). L'apprenant adopte ici un ton léger qui manifeste son contentement suite à la réussite de son dernier *one-to-one*.

Un peu plus tard lors du même entretien, l'apprenant revient sur ses difficultés à s'exprimer et montre une attitude beaucoup plus positive vis-à-vis des *one-to-one* qu'en début de formation¹¹⁰ :

Extrait n°48

A13: ouais ouais parce que j'ai j'ai je suis > je suis vraiment j'ai vraiment fini euh content j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié parce que vous aviez compris que < c'était un peu douloureux

C1: hum hum >

A13: les fois d'avant et je pense que je < fuyais

C1: hum >

A13: un peu le un peu tout cet apprentissage parce que j'avais l'impression de me heurter à des à des impossibilités

C1: hum hum

A13: et oui là je suis parti euh je suis parti plutôt content en me disant ben ça m'a donné envie de préparer le suivant euh

A nouveau, l'apprenant dresse un bilan positif (« j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié »). Il rappelle ensuite les difficultés qui ont précédé cette réussite en employant le passé (« c'était un peu douloureux », « je fuyais un peu le tout cet apprentissage », « j'avais l'impression de me heurter à des à des impossibilités »). Il termine enfin en revenant sur le bilan

¹⁰⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4915 à 4921.

¹¹⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5087 à 5093.

positif de départ qu'il évoque avec un ton léger (« je suis parti plutôt content », « ça m'a donné envie de préparer le suivant »).

Ces deux extraits marqués par l'émotion plaisir / confiance chez l'apprenant indiquent un changement radical d'attitude chez l'apprenant par rapport aux ateliers et aux rencontres avec le natif du centre. La fin de la formation marque un rapport nouveau à l'utilisation de la langue cible à l'oral, et la suppression du marqueur somatique négatif qui semblait exister en début de formation.

D'autres épisodes émotionnels s'associent aux thèmes identifiés lors de l'analyse de la surprise / choc, et de la colère : la découverte du dispositif d'apprentissage, puis l'appropriation de celui-ci et la gestion de l'apprentissage. Lors du premier entretien, l'apprenant rejette totalement l'idée de travailler seul au cours d'un épisode émotionnel de dégoût (« moi je viendrai pas tout seul les premières séances »¹¹¹). Plus tard lors de l'entretien 4, lorsque l'apprenant tente de s'approprier le dispositif, un épisode d'humilité / résignation révèle ses difficultés¹¹² :

Extrait n°22

A13: bon l'idée ce serait de dire bon on peut partir enfin si euh l'idée ce serait de dire je prends ces trois interviews je regarde euh ce qu'elles traitent les problématiques euh qu- qu'évoquent les les < interviewés

C1: hum hum >

A13: autour de j'imagine l'intégration européenne enfin j'en sais rien et puis je je regarde euh les matériaux j'écoute alors moi au niveau de la méthode après euh ma question c'est euh comment je procède euh j'écoute une fois

C1: hum hum

A13: je comprends des trucs pratiquement rien bon enfin pratiquement rien < j'exagère

C1: hum >

A13: j'entends des mots je reconnais des mots

C1: hum

A13: après je réécoute une deuxième une troisième une quatrième ça ça c'est bien ça

C1: alors < là vous

A13: vous voy- > à quel moment je passe à l'aide euh euh oui l'aide qui consiste à regarder euh soit le le script anglais soit c'est là je suis je dois dire je suis un < peu perdu sur la méthode

L'apprenant tente ici de projeter son activité d'apprentissage (« bon l'idée ce serait... ») mais finit par demander de l'aide à la conseillère et se dit « un peu perdu ». L'hésitation et les nombreuses questions indiquent une position basse de l'apprenant qui a besoin d'aide. Lors de

¹¹¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°729.

¹¹² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2249 à 2259.

l'entretien huit, l'apprenant exprime diverses difficultés parmi lesquelles apparaît le fonctionnement du dispositif d'apprentissage (épisode d'humilité / résignation)¹¹³ :

Extrait n°35

A13: c'est-à-dire que moi globalement motivation diminuant temps indisponible plus euh grande euh nécessité de définir vous-même votre programme < d'être très

C1: oui >

A13: autonome dans la définition du programme de travail dans la modalité d'apprentissage au bout d'un moment euh pff l'effort est trop

Ici, l'apprenant dresse un point général sur sa formation et il semble acculé par des difficultés de différentes natures (« motivation diminuant », « temps indisponible », « grande euh nécessité de définir vous-même votre programme », « être très autonomie dans la définition du programme de travail »). Ces difficultés l'amènent à évoquer de manière indirecte la possibilité d'un abandon (« au bout d'un moment euh pff l'effort est trop »). La voix de l'apprenant laisse ici entendre ses difficultés et sa résignation.

Jusqu'au milieu de sa formation, l'apprenant A13 semble donc éprouver des difficultés à s'approprier le dispositif et à gérer son apprentissage puisque les émotions associées sont la surprise / choc, la colère, puis l'humilité / résignation. A cet égard, l'entretien huit apparaît comme un moment clé. Entre l'entretien sept et l'entretien huit, l'apprenant envoie un courriel à la conseillère pour lui parler de ses difficultés. Il y évoque le manque de temps, de motivation, et des difficultés à s'approprier le dispositif. Lorsque la conseillère propose une solution en termes d'encadrement, l'apprenant l'accueille de manière positive¹¹⁴ :

Extrait n°35

C1: que euh ce qui pourrait être intéressant si euh ce serait de de de prendre votre agenda

A13: oui oui tout à fait

C1: et de bloquer

A13: comme euh je bloque des temps professionnels < des temps de voilà oui oui

C1: voilà de bloquer des moments >

A13: hum hum

[...]

A13: ouais ça serait carrément bien oui faut que j'arrive à le faire non on est d'accord ça me plaît bien

[...]

A13: effectivement moi je veux bien que euh j'ai beaucoup apprécié votre réponse pour ça parce que je me suis dit bon elle me donne le moyen de de reboucler de façon assez encadrée j'ai besoin d- j'ai besoin d'encadrement dans cet euh apprentissage

¹¹³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3941 à 3943.

¹¹⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3924 à 3945.

L'apprenant réagit positivement à la proposition de la conseillère tout d'abord en manifestant son accord (« oui oui tout à fait », « voilà oui oui », « hum hum », « on est d'accord ») et en effectuant une inférence (« comme je bloque des temps professionnels »), puis en valorisant directement la proposition de la conseillère (« ça serait carrément bien », « ça me plaît bien », j'ai beaucoup apprécié votre réponse »). En difficulté, l'apprenant semble ici satisfait de voir que sa détresse a été entendue par la conseillère et qu'une proposition pertinente d'organisation lui est offerte. Son ton dans cet extrait marque cette satisfaction et nous a donc amené à l'inférence de plaisir / confiance.

Plus tard dans le même entretien, l'apprenant montre à quel points ses difficultés entachent sa formation en évoquant la possibilité d'un abandon¹¹⁵ :

Extrait n°37

A13: il y a deux solutions hein ou je suis ouvert à ça et je travaille comme ça et c'est-à-dire qu'on fait la méthode complète comme vous le dites < avec un

C1: ouais >

A13: encadrement et cetera

C1: hum

A13: ou j'arrête non mais je veux dire < j'en suis j'en suis là

Cet épisode d'humilité / résignation pour lequel une analyse a déjà été proposée¹¹⁶ illustre à la fois l'échelle des difficultés ressenties par l'apprenant, et l'importance de l'aide organisationnelle qu'apporte la conseillère C1 à ce moment de la formation. Dans un extrait de l'entretien neuf que nous avons déjà présenté dans cette section, l'apprenant se déclare « un peu réconcilié »¹¹⁷ lors d'un épisode de plaisir / confiance, il évoque également un passé « douloureux », faisant référence à ses difficultés d'appropriation. Ces deux épisodes de plaisir / confiance lors des entretiens huit et neuf apparaissent comme des indicateurs d'un changement important dans l'attitude de l'apprenant vis-à-vis du dispositif. La proposition d'encadrement rigide faite par la conseillère apparaît comme centrale dans la formation de A13 puisqu'elle permet à l'apprenant de régler son problème de temps (en bloquant des moments pour sa formation) et d'appropriation du dispositif (en créant un encadrement contraignant sur le plan temporel, tel que demandé par l'apprenant).

¹¹⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4005 à 4009.

¹¹⁶ Section 8.2.

¹¹⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5087 (concerne les deux extraits).

Comme nous l'avons vu dans cette section, les différentes émotions ne fonctionnent pas de manière isolée mais permettent, par une analyse conjointe, d'identifier des centres d'attention ainsi que des changements d'attitudes chez l'apprenant A13. Dans cette optique, les émotions apparaissent comme des indices pour les conseillères. Une lecture des émotions de l'apprenant permet alors de sonder son attitude vis-à-vis d'une ressource, d'une proposition méthodologique, de vérifier la constance d'une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage, et bien sûr de réagir en cas de changement de ces attitudes. La réaction de la conseillère lors de l'entretien huit et sa proposition d'ordre organisationnel ont ainsi une importance de premier plan dans la formation de l'apprenant A13.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté les épisodes émotionnels inférés à l'issue de l'analyse de la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A13. Nous avons pu observer de grandes différences quantitatives entre émotions, et l'étude des émotions rares a montré que celles-ci étaient fortement concentrées chez l'apprenant et concernaient des moments décisifs de sa formation. Nous avons ensuite observé les épisodes émotionnels simultanés entre apprenant et conseillères, ces observations ont permis de mettre en évidence deux situations : une situation maîtrisée où la conseillère utilise ses propres émotions afin de servir des objectifs communicationnels (intelligence émotionnelle), et une situation moins maîtrisée où la conseillère semble ne pas pouvoir faire face aux émotions négatives de l'apprenant et adopte alors une position basse accompagnée d'une émotion négative (suggérant une interdépendance émotionnelle). Pour finir, nous nous sommes concentré sur la description de la formation à partir des épisodes émotionnels. Nous avons tout d'abord adopté une méthodologie quantitative, puis nous avons observé le contenu des épisodes émotionnels. Ces deux modalités d'observation suggèrent une forte synchronisation entre le déroulement de la formation et la valence des émotions. Nous allons à présent nous intéresser à une autre partie des informations émotionnelles que nous avons recherchées dans notre corpus : les émotions apparaissant dans le discours.

Chapitre 9 : Expression et gestion des émotions dans le discours

Dans ce chapitre, nous allons présenter les analyses menées dans trois séries d'entretiens de conseil (apprenant A1, A7, et A13). Ces analyses concerneront l'apparition des émotions dans le discours (par l'intermédiaire des termes d'émotion), mais également la gestion des émotions. Tout d'abord, nous allons chercher à donner une vue d'ensemble des termes d'émotion utilisés en présentant les effectifs observés pour chaque émotion de base dans les trois séries considérées. Nous décrirons ensuite la place centrale de l'apprenant dans le discours comportant des termes d'émotion. Nous évoquerons des différences entre apprenants et conseillères dans l'utilisation des termes d'émotion qui nous amèneront à investiguer plus en détails la posture adoptée par les conseillères à cet égard. Nous nous intéresserons ensuite aux séquences où les conseillères effectuent du travail émotionnel afin d'en décrire les différentes modalités. Enfin, nous décrirons les stratégies affectives qui apparaissent dans le discours des apprenants et des conseillères.

9.1 Analyse quantifiée des termes d'émotion observés

Notre objectif dans cette section est de présenter de façon générale les données de notre corpus. Pour cela, nous présenterons pour chacune des trois séries d'entretiens de conseil le nombre de termes d'émotion observés pour chaque émotion de base. Nous analyserons les données pour chaque série puis nous proposerons une analyse générale.

Pour rappel, l'analyse de la verbalisation des émotions passe dans notre étude par une recherche des termes d'émotion. Pour valider la présence d'un terme d'émotion, nous avons eu recours à des dictionnaires, tel que suggéré par Plantin (2012). Pour chaque terme, une définition a été recherchée dans différents dictionnaires. Les définitions trouvées ont ensuite été parcourues à la recherche de termes désignant des émotions de base (peur, plaisir, etc.), de quasi-synonymes (exemple : énervement pour colère), ou encore de composants marquant une orientation émotionnelle (émotion, éprouvé, passion, etc.). Lorsque pour l'un des dictionnaires, une définition remplissait l'une de ces conditions, le terme était dès lors considéré comme un terme d'émotion. Les termes d'émotions ont par la suite été observés afin de définir certaines caractéristiques pertinentes dans notre étude et que nous présenterons dans cette partie (locuteur

verbalisant le terme d'émotion, lieu psychologique¹¹⁸, émotion projetée ou attribuée, objet de l'émotion, etc.). Passons maintenant à la présentation quantifiée des données pour les trois séries d'entretiens de conseil observées.

Dans la série d'entretiens de l'apprenant A13, 214 termes d'émotion ont été observés au total. La figure ci-dessous présente la répartition de ces termes entre les différentes émotions :

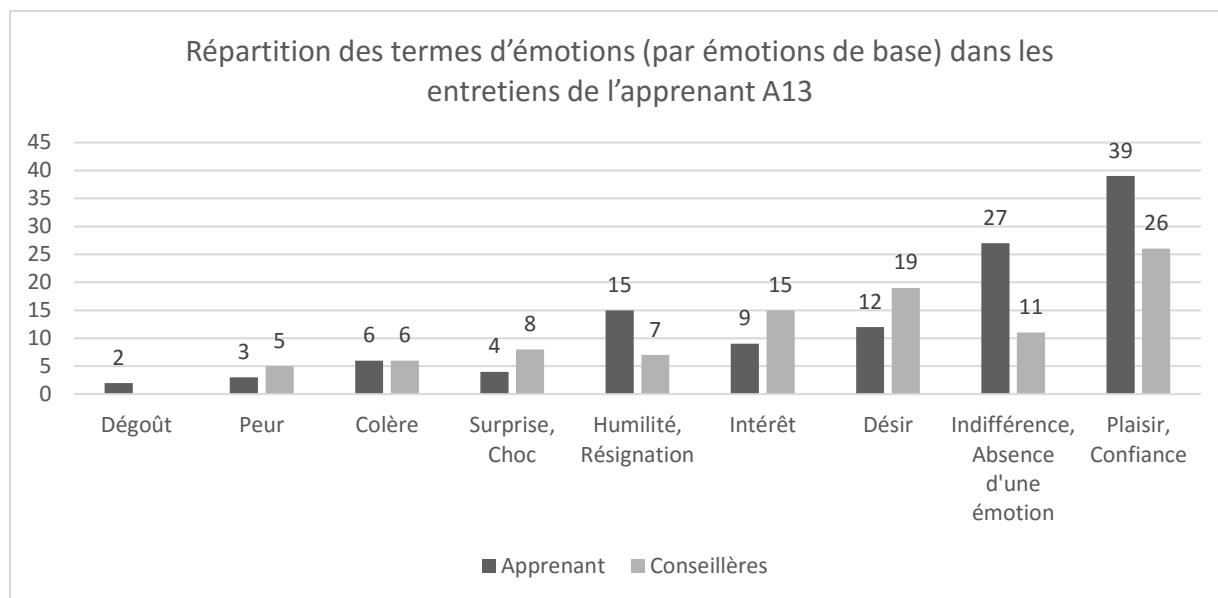


Figure 33 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A13

Les termes d'émotions positifs sont les plus représentés avec un total de 120 occurrences contre 50 termes d'émotion négatifs, et 44 termes neutres¹¹⁹. La teneur générale des émotions verbalisées est donc largement positive lorsque l'on considère l'ensemble des entretiens de conseil. Concernant les émotions représentées, on remarque une absence totale d'arrogance, et une grande rareté du dégoût. Avec entre 8 et 12 occurrences chacune, la peur, la colère, et la surprise / choc sont des émotions qui peuvent être considérées comme rarement exprimées dans les entretiens de conseil (une à deux fois par entretien en moyenne). Les termes d'humilité / résignation, d'intérêt, de désir, et d'indifférence / absence d'un état émotionnel, sont verbalisées

¹¹⁸ Pour rappel, le lieu psychologique (Plantin 2011) est le sujet désigné comme faisant l'expérience de l'émotion (dans « il a peur », « il » est le lieu psychologique).

¹¹⁹ Nous considérons comme neutre une partie des occurrences de surprise (comme nous le présenterons dans cette section, une autre partie est considérée comme négative) ainsi que les manifestations d'indifférence, et les verbalisations de la diminution d'une émotion (qui par l'absence d'émotions, ou l'absence d'une émotion, tendent à l'homéostasie).

de 22 à 38 reprises, ce qui représente une occurrence toutes les dix à quinze minutes environ. Ces émotions peuvent donc être considérées comme couramment verbalisées dans les entretiens de l'apprenant A13. L'émotion la plus représentée est le plaisir / la confiance avec 65 termes d'émotions, ce qui représente une occurrence toutes les cinq minutes environ. Concernant la répartition des termes d'émotion entre apprenant et conseillères, celle-ci est relativement équilibrée avec peu d'émotions marquant une différence forte entre l'apprenant et les conseillères. Parmi les termes d'émotion décrits comme courants, l'humilité / résignation et l'indifférence / absence d'une émotion sont plus présentes chez l'apprenant. Les termes d'intérêt et de désir sont quant à eux plus représentés chez les conseillères.

Dans la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A1, 127 termes d'émotion ont été observés¹²⁰. Leur répartition entre les différentes émotions est présentée dans le graphique ci-dessous :

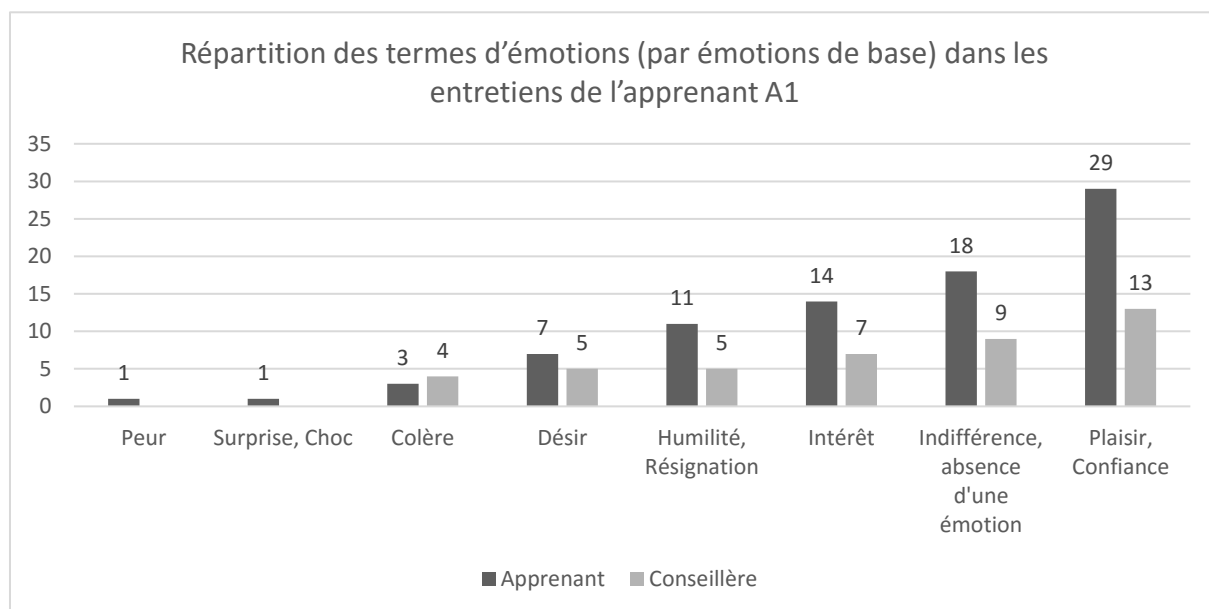


Figure 34 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A1

Les termes d'émotions positifs sont largement majoritaires avec 75 occurrences, suivis par les émotions neutres avec 28 occurrences, et enfin les termes d'émotions négatifs représentés par 24 occurrences. La distribution entre valences s'effectue donc au bénéfice des

¹²⁰ Dans ce chapitre, nous utilisons les termes « occurrence », « cas », ou « reprise ». Ces termes renvoient ici à des utilisations de termes d'émotion observées dans notre corpus et non à des épisodes émotionnels comme dans le chapitre précédent.

émotions positives. Concernant la qualité des émotions, on remarque une absence d'arrogance et de dégoût dans cette série d'entretiens de conseil. Deux autres émotions, la peur et la surprise / choc n'apparaissent qu'une fois. Un second groupe comprenant la colère, le désir et l'humilité / résignation compte entre 7 et 16 occurrences. L'intérêt, l'indifférence, et le plaisir / confiance sont courants dans cette série avec plus de 20 occurrences, le plaisir / confiance se détachant avec un total de 42 occurrences. Dans cette série, la répartition des termes d'émotion entre apprenant et conseillère est très déséquilibrée avec 84 occurrences pour l'apprenant et seulement 43 pour la conseillère. Pour toutes les émotions courantes ou fréquentes, l'apprenant compte ainsi une large majorité des termes d'émotion.

Voyons à présent comment les termes d'émotions se distribuent dans la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A7. Comme pour les deux autres séries, le schéma ci-dessous présente la répartition entre émotions pour l'apprenant et la conseillère :

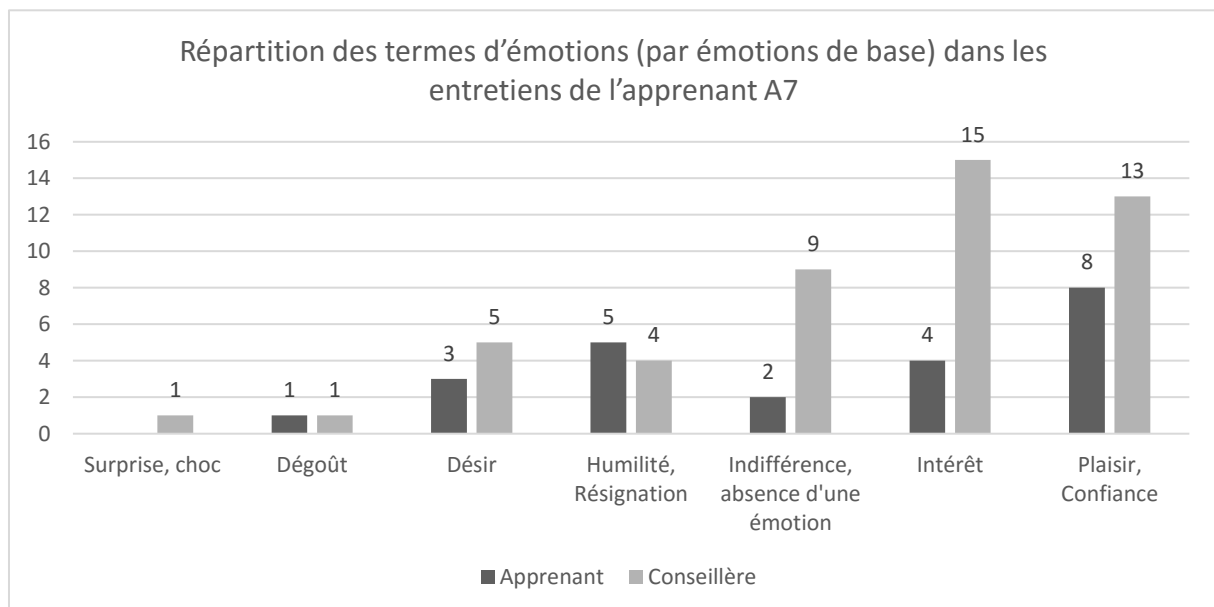


Figure 35 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A7

Dans cette série, les termes d'émotions positifs dominent avec 48 occurrences, les termes d'émotions négatifs sont plus rares avec 11 occurrences seulement, et 12 occurrences pour les termes d'émotions neutres. Plusieurs émotions sont soit absentes soit très rares dans cette série : l'arrogance et la colère ne comptent aucune occurrence, tandis que la surprise / choc et le dégoût en comptent respectivement une et deux. Le désir, l'humilité / résignation et l'indifférence se situent entre 8 et 11 occurrences. Seuls l'intérêt et le plaisir / confiance dépassent les 20 occurrences et apparaissent comme fréquents dans cette série.

En considérant les observations menées dans ces trois séries, certaines émotions apparaissent comme rares ou absentes, c'est le cas pour l'arrogance (totalement absente) et le dégoût (maximum deux occurrences). Trois autres émotions apparaissent comme instables dans leurs variations :

- la colère est absente dans la série A7 mais apparaît à 12 reprises dans la série A13 ;
- la surprise / choc apparaît une fois dans la série A7, mais 12 fois également dans la série A13 ;
- la peur est absente dans la série A7 mais apparaît à 8 reprises dans la série A13 ;

Même en considérant les écarts de durée entre les séries, la présence des trois émotions décrites ci-dessus apparaît comme très variable. Un autre groupe comprenant le désir, l'humilité / résignation, l'intérêt, l'indifférence, et le plaisir / confiance, apparaît quant à lui comme assez stable puisque les termes associés à ces émotions sont présents dans chaque série. Plusieurs constats peuvent être faits quant à ces émotions :

- le plaisir / confiance est l'émotion la plus verbalisée dans chacune des séries. Cette émotion représente une part très importante des termes d'émotion utilisés dans les trois séries : elle regroupe ainsi 30% des termes d'émotion dans la série A7, 30% dans la série A13, et 33% dans la série A1. Ces données apparaissent comme très constantes. L'une des raisons qui pourrait expliquer cette constance réside dans la nature de l'interaction de conseil. Le cadre professionnel ainsi que la dimension de service associée au conseil où la « part langagière du travail » (Boutet, 2001) est très importante contribuent à justifier une part importante de termes d'émotions positives dans le discours, les conseillères travaillant à la réussite de l'interaction ;
- L'humilité / résignation est la seule émotion négative présente dans les trois séries. Sa part est également stable avec 10% des termes d'émotion dans la série A13, 12,5% dans la série A1, et 13% dans la série A7. L'entretien de conseil étant une interaction dédiée à la résolution de problèmes chez l'apprenant, les termes d'humilité / résignation apparaissent comme essentiels puisqu'ils sont associés à la verbalisation de difficultés chez les apprenants. Ainsi, lorsqu'une difficulté est évoquée, les apprenants marquent

une tendance à y associer des termes d'émotions (« j'étais catastrophé d'être obligé de parler »¹²¹).

Après ces observations concernant la distribution des termes d'émotion entre différentes émotions, intéressons-nous à présent à la place de l'apprenant dans le discours portant sur l'émotion.

9.2 L'apprenant au centre des énoncés d'émotion ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'entretien de conseil est une interaction dont les objectifs sont tournés vers les besoins de l'apprenant. Ces besoins sont d'ordre didactique (avec des motivations telles que la définition des objectifs d'apprentissage, la sélection de ressources, etc.) mais aussi d'ordre psychologique, nos analyses ayant mis en lumière de nombreuses séquences où les conseillères tentent d'influencer l'état émotionnel de l'apprenant (dans un objectif de soutien psychologique). A partir de ces constats, nous proposons deux hypothèses :

- l'interaction portant sur la situation de l'apprenant, nous faisons l'hypothèse que les apprenants sont donc les premiers producteurs de termes d'émotion, et non les conseillères ;
- l'apprenant est au centre des énoncés d'émotion. Cela signifie que l'apprenant est le lieu psychologique principal des termes d'émotion utilisés non seulement par lui-même mais également par les conseillères.

Pour vérifier la première de ces hypothèses, considérons la répartition des termes d'émotion entre les apprenants et les conseillères au cours des entretiens de conseil. Le schéma suivant présente le nombre d'occurrences pour chacune de ces deux catégories dans les trois séries d'entretiens de conseil :

¹²¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5442.

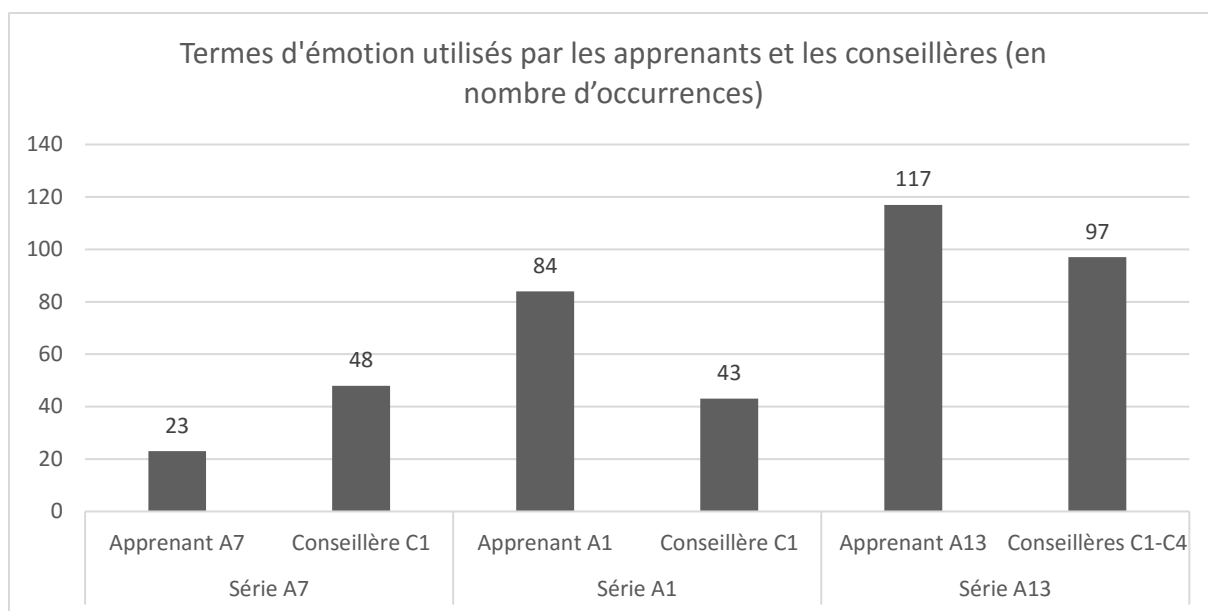


Figure 36 : Termes d'émotion utilisés par les apprenants et les conseillères (en nombre d'occurrences)

La série des apprenants A1 et A13 présentent des résultats comparables avec une majorité de termes produits par l'apprenant (respectivement 66% et 53% du total). En revanche, l'apprenant A7 ne produit que vingt-trois termes d'émotion, soit 43% du total dans sa série d'entretiens de conseil, A7 n'est donc pas la principale source de termes d'émotion dans ses entretiens de conseil. Comme le montre le graphique ci-dessus, cette proportion n'est pas due à une tendance forte de la conseillère à verbaliser des termes d'émotion (elle en verbalise plus avec A1 et 13), mais plutôt à une tendance faible chez l'apprenant A7. Afin d'étayer cette analyse, d'autres données concernant la fréquence des termes d'émotion par locuteur sont nécessaires. Dans la figure suivante, nous présentons la fréquence des termes d'émotions pour les trois apprenants (nombre de termes d'émotion par minute) :

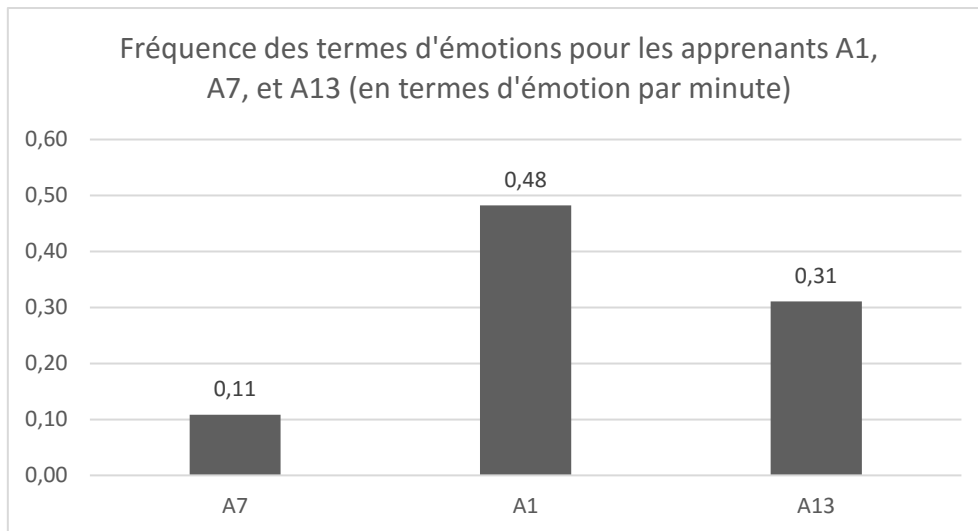


Figure 37 : Fréquence des termes d'émotions pour les apprenants A1, A7, et A13 (termes d'émotion par minute)

L'observation des fréquences de production de termes d'émotion chez les trois apprenants permet de remarquer que l'apprenant A7 a moins souvent recours à des termes d'émotion que les deux autres apprenants, plus précisément trois fois moins que A13 et quatre fois moins que A1. Cet apprenant marque donc une tendance très faible à produire des énoncés d'émotion par rapport aux deux autres apprenants, et la conseillère ne semble pas abaisser sa propre tendance à recourir à des termes d'émotion en conséquence, devenant ainsi l'utilisatrice principale de termes d'émotion.

Notre première hypothèse n'est donc que partiellement confirmée par nos observations : les apprenants ne sont pas nécessairement les premiers producteurs d'émotion, même si c'est en majorité le cas. Qu'en est-il de la seconde hypothèse ? Pour rappel, celle-ci part de l'idée que l'interaction de conseil est dirigée principalement vers l'apprenant et que, sur la base de ce principe, l'apprenant devrait être le lieu psychologique le plus souvent associé aux termes d'émotion utilisés (ce à la fois dans le discours des apprenants et des conseillères). Pour vérifier cette hypothèse, voyons comment se distribuent les termes d'émotion entre lieux psychologiques dans les trois séries d'entretiens de conseil.

Le schéma suivant présente les lieux d'émotion des 117 occurrences de termes d'émotion observés chez l'apprenant :

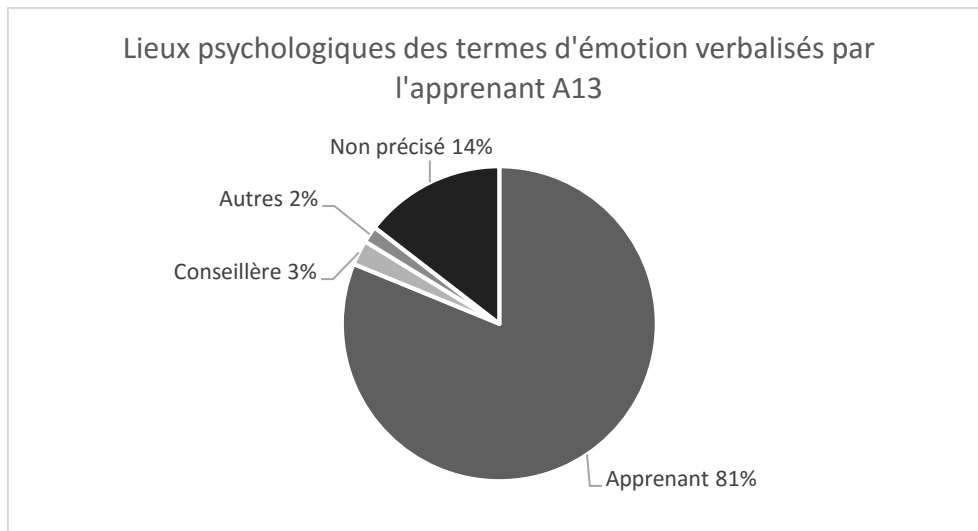


Figure 38 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A13¹²²

Une grande majorité des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant le concernent en tant que lieu psychologique. En cela, l'attention émotionnelle de l'apprenant est très fortement focalisée sur sa situation personnelle. Qu'en est-il chez les conseillères dans cette série ? Le schéma suivant présente les mêmes données portant sur les lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par les conseillères C1 et C4 :

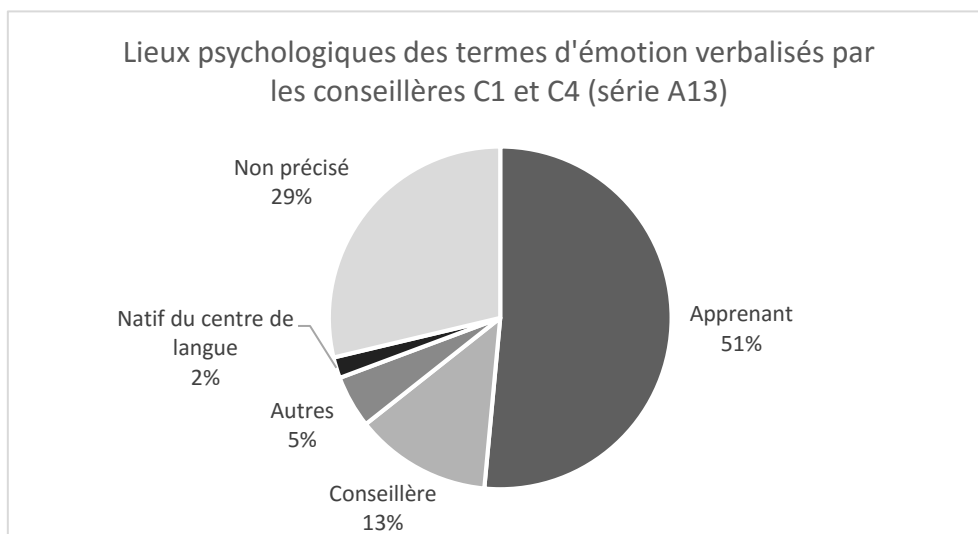


Figure 39 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par les conseillères C1 et C4 (série A13)

¹²² La catégorie « non précisé » renvoie à des termes d'émotion attribuant une qualité émotionnante à un objet sans pour autant qu'un lieu d'émotion soit défini par le locuteur : par exemple, lorsque la conseillère dit du *one-to-one* « c'est toujours un moment de tension hein de stress », elle indique une émotion provoquée par l'objet sans indiquer le lieu psychologique de cette émotion.

Chez les conseillères, on observe également une focalisation des termes d'émotions sur l'apprenant. La moitié des termes d'émotion utilisés par les conseillères portent ainsi sur l'apprenant en tant que lieu psychologique.

Concernant la série A7, la figure suivante présente les lieux psychologiques des termes d'émotion utilisés par l'apprenant :

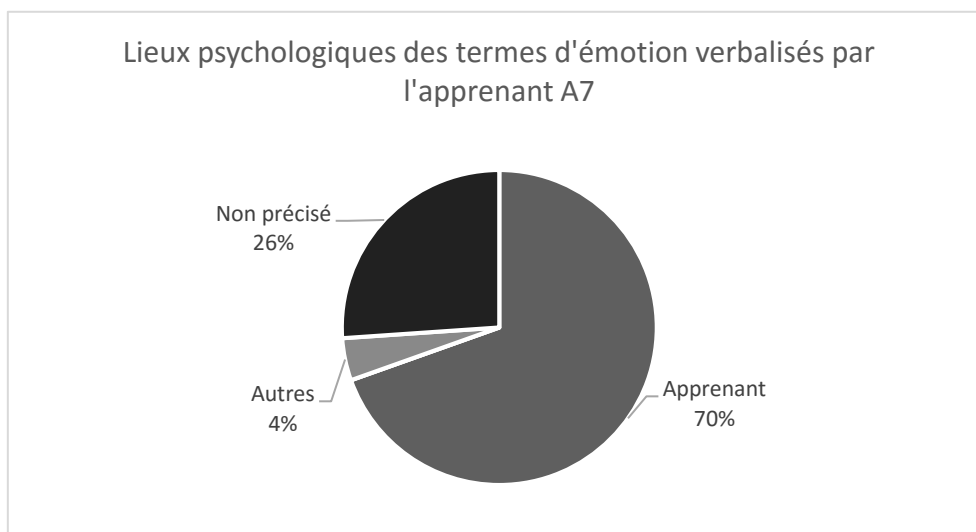


Figure 40 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A7

L'apprenant A7 présente un profil similaire à l'apprenant A13 avec 70% des termes d'émotions le désignant comme lieu psychologique (81% pour A13). Chez la conseillère C1, les termes d'émotion se distribuent de la manière suivante entre lieux psychologiques :

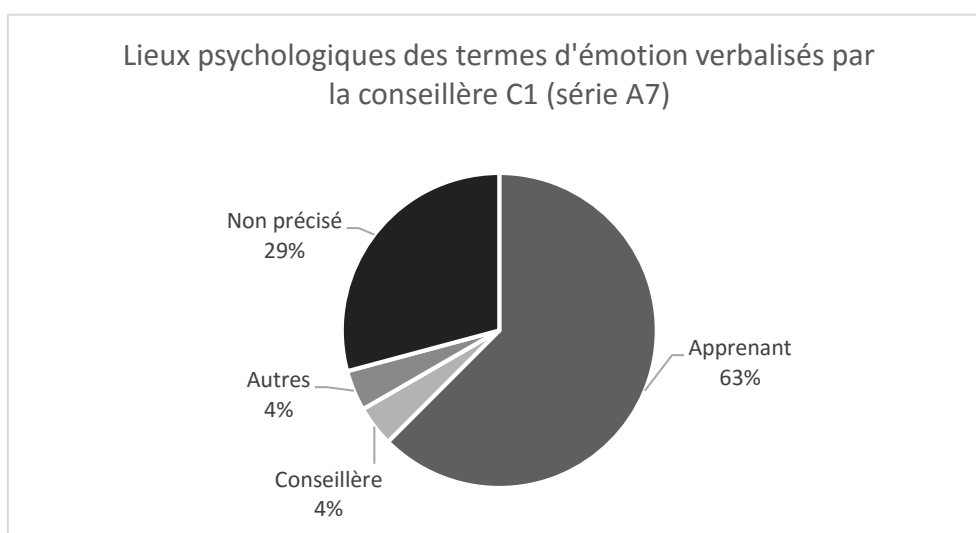


Figure 41 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par la conseillère C1 (série A7)

Une majorité absolue des termes d'émotion utilisés par la conseillère C1 dans cette série renvoie également à l'apprenant (63% du total chez la conseillère). Les entretiens de conseil entre l'apprenant A7 et la conseillère C1 présentent ainsi une régularité proche de celle observée dans la série A13.

Voyons les résultats de nos observations portant sur la série A1. Les deux schémas suivant rendent compte des lieux psychologiques des termes d'émotion observés dans la série d'entretiens de l'apprenant A1 :

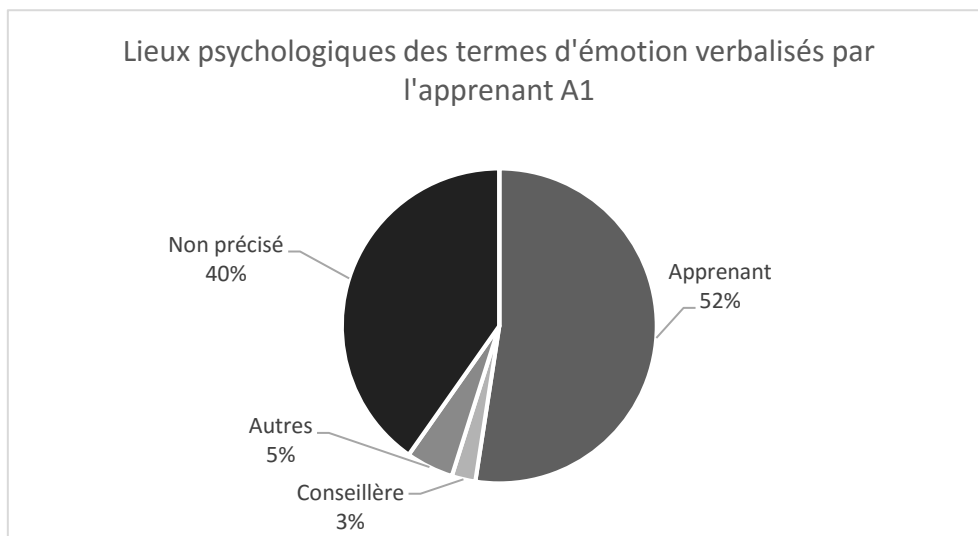


Figure 42 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A1¹²³

Tout comme les autres apprenants, l'apprenant A1 s'auto-désigne principalement comme lieu psychologique des termes d'émotion qu'il utilise (52% du total). Voyons maintenant les données obtenues suite à l'observation du discours de la conseillère C1 dans cette série :

¹²³ Nous rappelons que la catégorie « non précisé » renvoie à des termes d'émotion attribuant une qualité émotionnante à un objet sans pour autant qu'un lieu d'émotion soit défini par le locuteur : par exemple, lorsque la conseillère dit du *one-to-one* « c'est toujours un moment de tension hein de stress », elle indique une émotion provoquée par l'objet sans indiquer le lieu psychologique de cette émotion.

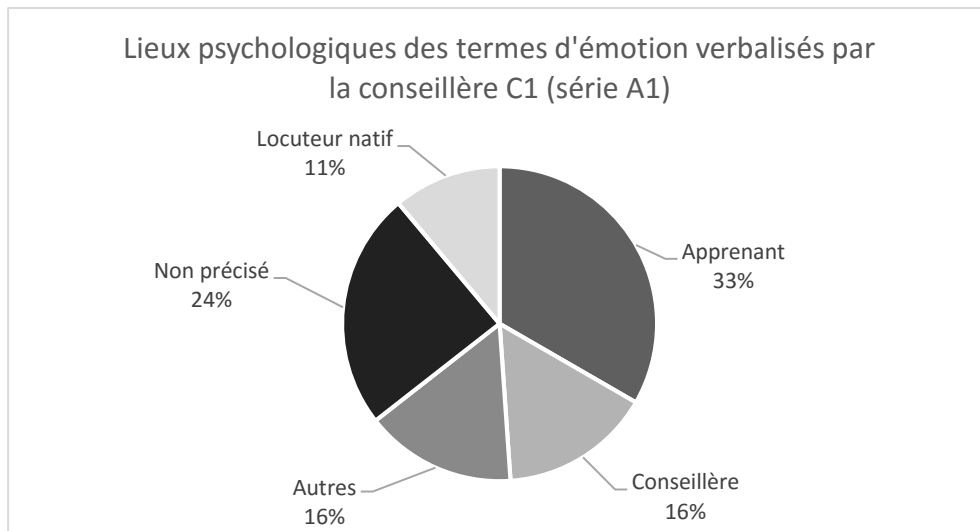


Figure 43 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par la conseillère C1 (série A1)

Chez la conseillère C1, les lieux psychologiques des termes d'émotion sont plus variés que dans les séries des apprenants A13 et A7. L'apprenant n'apparaît ainsi que dans 33% des cas ce qui ne constitue pas une majorité absolue des termes d'émotion, mais suffit à désigner l'apprenant comme lieu psychologique le plus représenté.

Suite à la présentation de nos résultats d'observation, nous dressons deux constats :

- concernant la répartition des termes d'émotion entre apprenant et conseiller : la série A1 présente des résultats semblables à ceux de la série A13, c'est-à-dire une majorité des termes d'émotion produits par l'apprenant. La série A7 présente en revanche une majorité de termes d'émotions chez la conseillère. La très faible tendance de l'apprenant A7 à produire des termes d'émotions semble expliquer cette différence, avec notamment une absence d'ajustement de la conseillère qui n'abaisse pas sa fréquence de production de termes d'émotion. Dans les sections à venir, nous nous intéresserons à identifier les activités langagières effectuées par les conseillères afin de comprendre les raisons qui poussent ici la conseillère à maintenir un niveau d'utilisation de termes d'émotion supérieur à celui de l'apprenant A7 ;
- concernant les lieux psychologiques des termes d'émotion : dans l'ensemble des séries d'entretiens de conseil observées et pour chacun des locuteurs, on observe une majorité de termes d'émotions dont le lieu psychologique est l'apprenant. Pour cinq des six locuteurs observés, cette majorité est absolue avec au moins 50% des termes d'émotion. Pour un sixième locuteur (la conseillère C1 en interaction avec l'apprenant A1), cette majorité est relative (33% des termes d'émotion).

Ces résultats paraissent concordants avec une étude menée dans des conditions semblables par Tassinari (2016 : 71) qui décrit une « expression significative d’émotions dans le discours de l’apprenant », et des émotions « moins présentes » dans le discours des conseillers. Une forte convergence du discours portant sur l’émotion avec d’autres aspects de l’entretien de conseil est ainsi confirmée. Conçu comme un échange focalisé sur l’apprenant, il semble ainsi que le contenu des entretiens en termes d’émotion soit également centré sur celui-ci. Notre constat vient donc s’ajouter aux préconisations de Gremmo (1995, 2003) selon lesquelles l’apprenant est au centre de l’entretien sur le plan didactique, et le dirige sur le plan interactionnel :

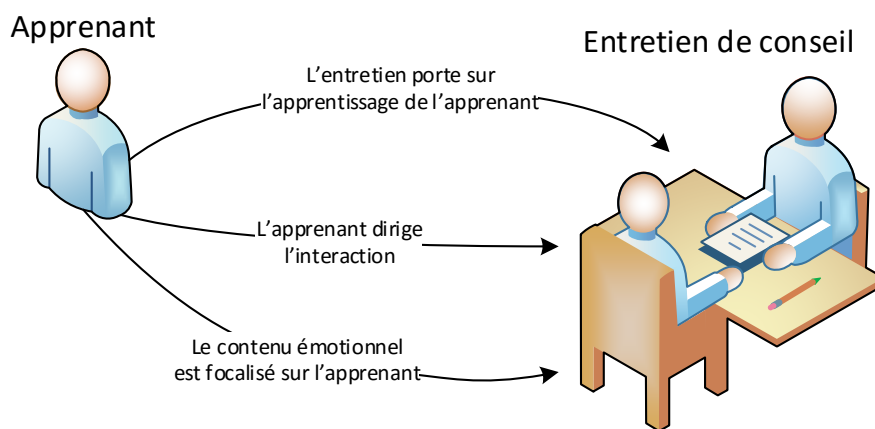


Figure 44 : La triple focalisation de l’entretien de conseil sur l’apprenant

Cette description nous amène à considérer une implication majeure dans l’interaction de conseil : si les énoncés d’émotion concernent l’apprenant à la fois dans son propre discours, et dans celui des conseillères, comment ces dernières construisent-elles leurs énoncés d’émotion ? Quel en sont les objectifs ? Est-il possible d’identifier une trajectoire générale dans ce discours ? Des stratégies ? Nous allons à présent nous intéresser au discours des conseillères afin d’apporter des réponses à ces interrogations.

9.3 Apprenants et conseillères : des postures différentes dans les énoncés d’émotion

Dans la section précédente, nous avons mis en évidence la place centrale de l’apprenant dans le discours comprenant des termes d’émotions. Nous allons à présent approfondir ces observations en décrivant les postures adoptées par les apprenants et les conseillères dans l’utilisation des termes d’émotion.

Si les termes d'émotion concernent majoritairement les apprenants, il convient d'observer de plus près de quelle manière ils apparaissent dans leur discours. L'observation des termes d'émotion dans les trois séries nous a permis d'identifier plusieurs types d'utilisation. Décrivons-les :

- des émotions attribuées : un locuteur désigne une émotion (terme d'émotion) et l'attribue à une personne (ou se l'auto-attribue) au passé ou au présent (exemples : « je crains », « ça m'a énervé », « elle a aimé »). Ce mode d'expression désigne comme avéré un épisode émotionnel ;
- des émotions projetées : une émotion est désignée et éventuellement rattachée à une personne, mais elle est projetée c'est-à-dire associée à du conditionnel (« ce que tu aimerais dire »), à une hypothèse (« si c'est des choses qui t'intéressent »), ou encore exprimée au futur (« tu seras peut-être surpris »)¹²⁴. On constate parfois également des émotions projetées dans le cadre de l'expression d'un principe général (« il y a un moment où on se décourage ») ou d'une mise en scène sous forme d'anecdote imaginaire. Dans tous ces cas, l'épisode émotionnel n'est pas présenté comme avéré, mais apparaît comme une potentialité. Par ailleurs, de l'information est souvent verbalisée sur une possible occurrence de l'émotion (description des conditions rendant possible une émotion, quantification de la probabilité que l'émotion se déclenche dans tel ou tel scénario) ;
- la volonté d'émotionner : ce cas est très rare et concerne des termes d'émotion (ou parfois l'utilisation de l'impératif) qui impliquent la volonté d'un locuteur de modifier l'état émotionnel d'une autre personne (« profitez hein de de ce mois de septembre », « je vous encourage à le faire », « ne vous inquiétez pas ») ;
- des propriétés émotionnantes : l'émotion est ici rattachée à un objet (ou une activité) qui est vu comme un déclencheur de cette émotion (« il y a quatre-vingt-dix-huit ressources donc ça peut être un petit peu fastidieux »). Dans ce cas, l'émotion est désignée mais n'est pas considérée comme avérée, et dans la majorité des cas, elle n'est pas non plus attribuée.

¹²⁴ Dans ces différents cas, les émotions apparaissent comme modalisées et donc négociables dans l'interaction.

Ces différentes catégories ont pour ambition de permettre un classement de proximité entre chaque terme d'émotion et une réalité émotionnelle. Si dire *j'ai peur* n'engage pas nécessairement qu'un épisode émotionnel de peur soit en cours, il semble cependant que différents stades de proximité puissent être décrits entre le discours portant sur les émotions et les émotions elles-mêmes (*j'ai peur* désigne une émotion tandis que *j'aurais peur* installe une distance avec celle-ci). Nous nous représentons ainsi les catégories décrites ci-dessus :

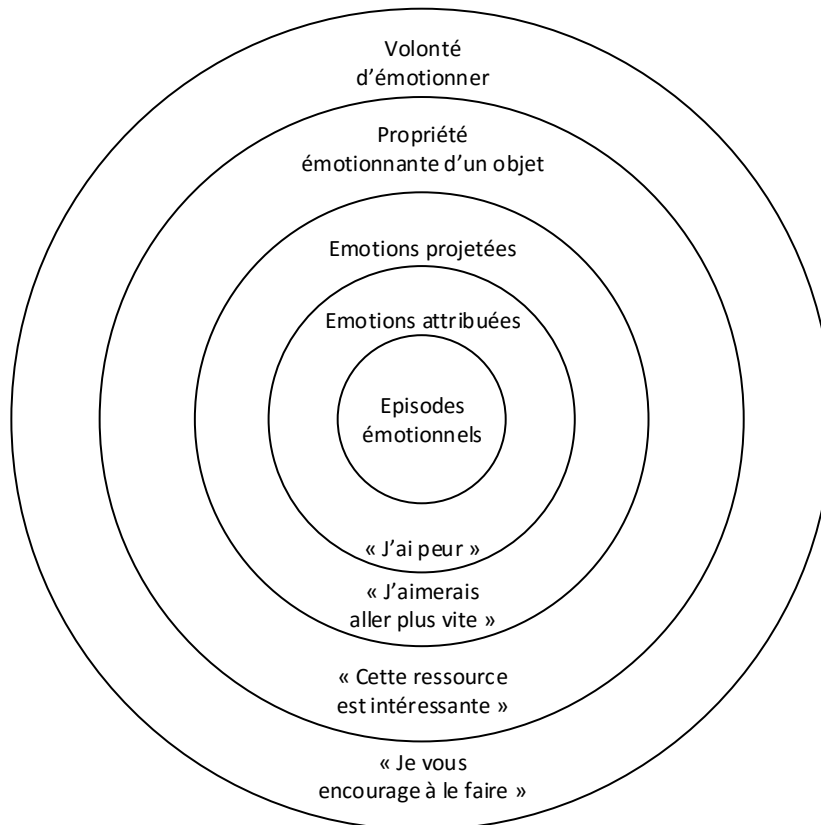


Figure 45 : Catégorisation des termes d'émotion par proximité avec des épisodes émotionnels

Au plus près des épisodes émotionnels se trouvent ainsi les émotions attribuées (l'existence est postulée dans le discours). Viennent ensuite les émotions projetées (qui décrivent la probabilité d'un épisode émotionnel à venir, ou informent sur les émotions de manière générale), et les propriétés émotionnantes attribuées à des objets (des interprétations sont possibles, mais les termes d'émotions ne désignent pas directement d'épisodes émotionnels). Enfin, la volonté d'émotionner comprend plutôt des enjeux relationnels (politesse, témoignages de bonne volonté) mais semble plus éloignée de la réalité émotionnelle.

Dans notre contexte, l'observation de ces différents cas permet de mieux comprendre comment se positionnent les locuteurs par rapport au contenu émotionnel présent dans leur

discours. Voyons pour les trois séries d'entretiens de conseil comment se distribuent les termes d'émotions entre ces quatre cas. La figure ci-dessous présente ces données pour la série d'entretiens de l'apprenant A13 :

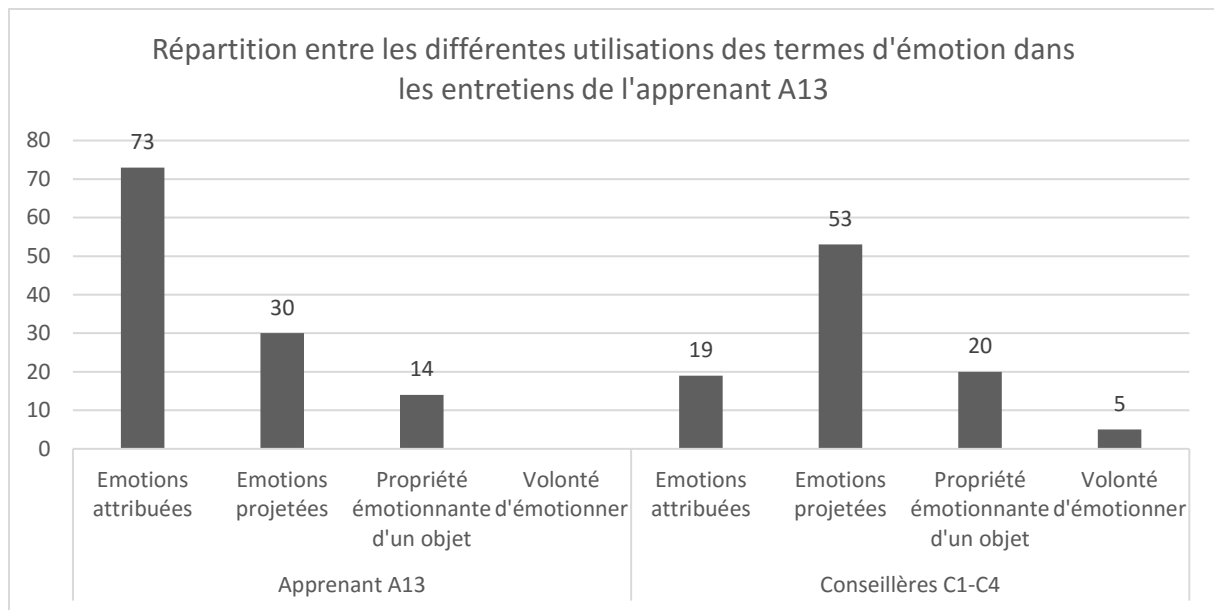


Figure 46 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A13 (en nombre d'occurrences)

L'observation des effectifs permet de remarquer une catégorie fortement dominante chez chaque locuteur. L'apprenant A13 marque une forte tendance (62% des cas) à attribuer des émotions (le plus souvent à lui-même) tandis que les conseillères C1 et C4 utilisent majoritairement (55% des cas) les termes d'émotion dans des projections. Voyons si ces résultats sont confirmés par les observations menées sur les deux autres séries. Voici les résultats concernant la série A1 :

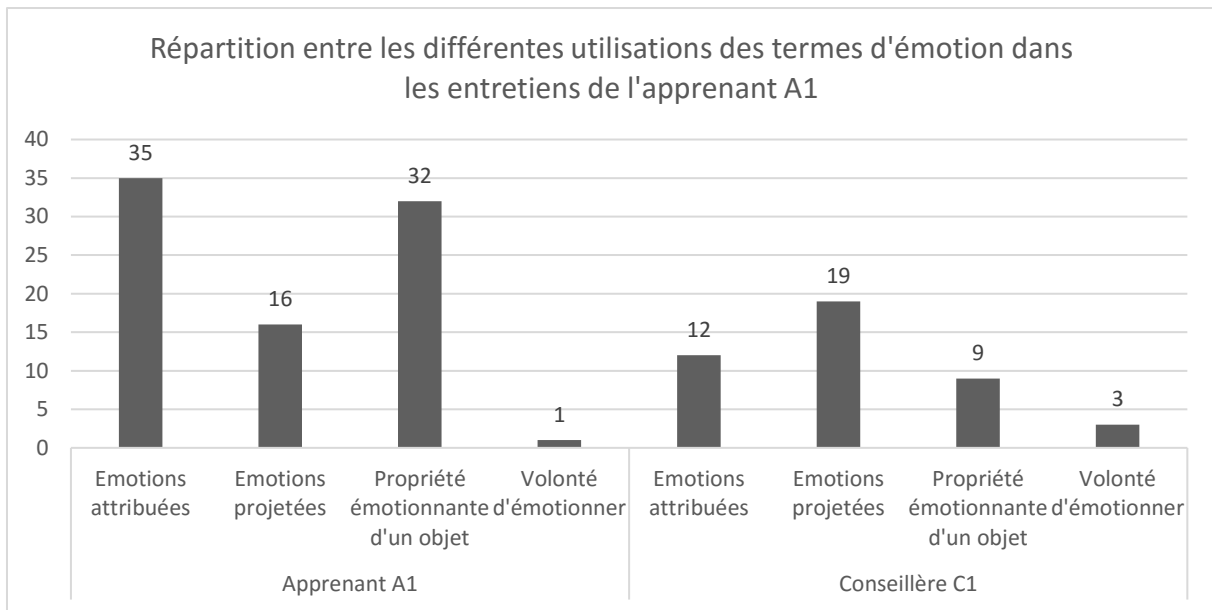


Figure 47 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A1 (en nombre d'occurrences)

Dans une majorité des cas, l'apprenant A1 attribue des émotions, et la conseillère les projette. Il convient cependant de préciser que les majorités observées dans le cas de la série A1 sont relatives (42% chez l'apprenant, 44% chez la conseillère) et bien plus courtes que dans la série de l'apprenant A13. Observons à présent les résultats pour la série de l'apprenant A7 :

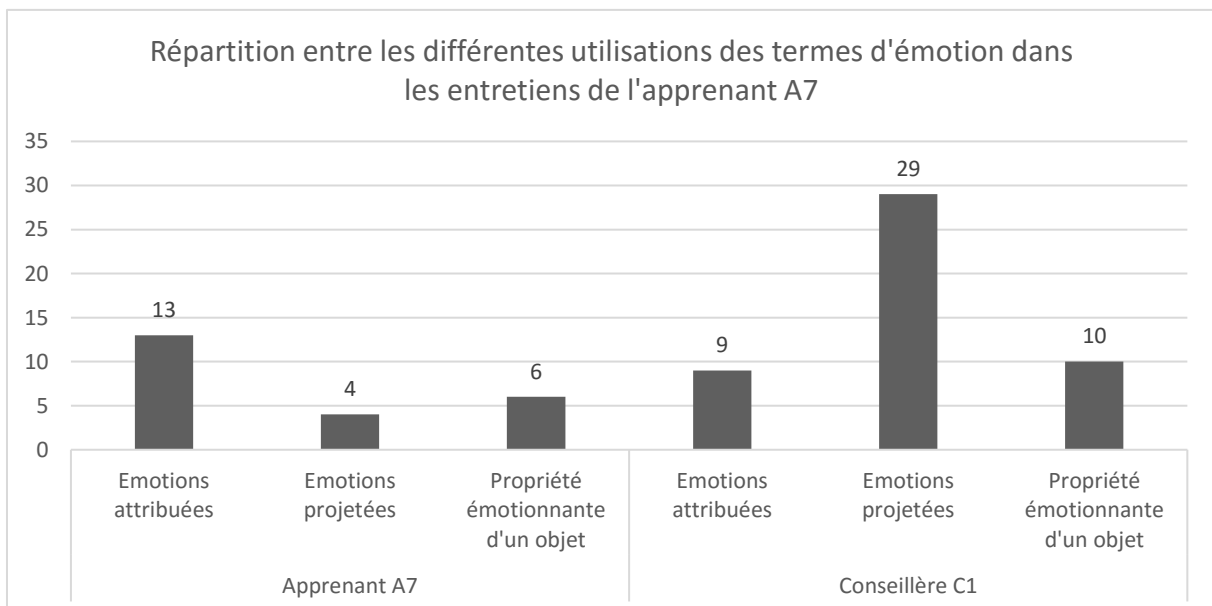


Figure 48 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A7 (en nombre d'occurrences)

Dans les entretiens de l'apprenant A7, les résultats observés dans les autres séries sont fortement confirmés : l'apprenant attribue des émotions dans 57% des cas, et la conseillère

projette des émotions dans 60% des cas. Nous notons par ailleurs que dans cette série, la catégorie « volonté d'émotionner » est totalement absente.

De manière générale, les résultats sont cohérents et indiquent des postures différentes entre apprenant et conseillères dans le discours portant sur l'émotion. Les apprenants ont principalement recours à l'attribution d'émotions et ces émotions attribuées les concernent dans une écrasante majorité des cas : 70 cas sur 73 chez A13, 30 cas sur 34 chez A1, et 12 cas sur 13 chez A7. Ils construisent ainsi leur discours dans une posture d'expression de leurs émotions personnelles. Les conseillères utilisent quant à elles en majorité la projection d'émotions. Cette posture ne paraît pas surprenante puisque le travail de planification qui comprend une part de projection fait partie intégrante du conseil. Cependant, si la posture de l'apprenant apparaît comme transparente (il exprime ses émotions), celle de la conseillère ne l'est pas autant et nous amène aux questions suivantes : quelles activités langagières les conseillères réalisent-elles lorsqu'elles adoptent cette posture de projection d'émotion ? Cette posture répond-elle à des tâches liées au conseil ?

Nous allons maintenant tenter de répondre à ces questions en décrivant les différents types d'activités langagières auxquelles les conseillères ont recours lorsqu'elles adoptent cette posture dominante dans leur énoncés d'émotion.

9.4 Les activités linguistiques associées au énoncés d'émotion chez les conseillères

Comme nous l'avons vu dans les deux sections précédentes, le discours des conseillères ne porte pas sur leurs propres états émotionnels mais sur ceux des apprenants, et lorsqu'elles utilisent des termes d'émotion, c'est essentiellement afin de projeter un état émotionnel. Les questions qui suivent ce constat sont les suivantes : quelles activités linguistiques les conseillères réalisent-elles lorsqu'elles projettent des états émotionnels chez les apprenants ? Quelles tâches espèrent-elles remplir en procédant ainsi ? Pour répondre à ces questions, nous avons observé les occurrences de termes d'émotion utilisés par les conseillères en nous focalisant sur les projections d'émotions chez l'apprenant.

L'observation des trois séries d'entretiens de conseil nous a permis d'identifier 66 termes d'émotion répondant aux critères associés à cette posture chez les conseillères (terme utilisé par la conseillère, terme utilisé pour projeter une émotion, apprenant comme lieu

psychologique). Parmi l'ensemble de ces occurrences, trois cas courants¹²⁵ ont pu être identifiés lors de l'utilisation de ces termes d'émotion :

- la formulation d'hypothèses et de conditions : par l'utilisation de constructions particulières ou d'un temps verbal adapté, la conseillère exprime une condition / hypothèse liée à un état émotionnel chez l'apprenant (*si ça t'intéresse, quand tu te sentiras prêt*) ;
- la référence émotionnelle à des ressources, des stratégies, des objectifs : dans ce cas, la conseillère désigne un de ces éléments en utilisant un terme d'émotion associé à l'apprenant (*un thème qui t'intéresse*) ;
- l'investigation : la conseillère interroge l'apprenant sur son état émotionnel ou tente de l'inférer (*comment tu te sens, j'ai l'impression que vous êtes motivé*).

Concentrons-nous sur le premier de ces trois cas. Nos observations nous ont permis d'identifier plusieurs objectifs différents lorsqu'une hypothèse / condition est exprimée. Le cas le plus fréquent relève de la logique suivante : un scénario négatif est évoqué, et une solution est immédiatement envisagée par la conseillère. Voici des exemples tirés des trois séries :

Formulation utilisée	Extrait	Analyse
Construction en « si »	C4 : si jamais sur le plan euh des des aides des dictionnaires le petit dictionnaire automatique là il vous embête un peu ou vous trouvez pas exactement ce que vous voulez bon on en a d'autres qui qu'on propose ici ¹²⁶	<u>Scénario négatif</u> : le dictionnaire « embête » l'apprenant <u>Solution proposée</u> : d'autres dictionnaires sont disponibles
Construction en « si »	C4 : laissons démarrer puis si jamais on vous vous sentez pas à l'aise de toute façon euh on cherchera une autre manière de faire ¹²⁷	<u>Scénario négatif</u> : l'apprenant n'est « pas à l'aise » avec la méthodologie proposée

¹²⁵ D'autres cas apparaissent de manière sporadique : discours projeté de l'apprenant par la conseillère (qui en se mettant à sa place parle en « je »), expression d'un principe général (à propos des ateliers : « plus tu y vas préparé plus tu passes aussi un moment euh un agréable moment »), expression d'une possibilité (« cette salle-là elle est faite pour s'enregistrer parce que tu peux euh tu peux t'isoler et tu peux parler sans déranger les autres »).

¹²⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°587.

¹²⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°805.

		<u>Solution proposée</u> : chercher ensemble une façon de travailler
Construction en « si »	C1 : je voulais également vous montrer euh que vous soyez pas déstabilisé [...] si vous vous connectiez ¹²⁸	<u>Scénario négatif</u> : l'apprenant est déstabilisé par les changements opérés sur la plateforme numérique. <u>Solution effectuée</u> : la conseillère prévient l'apprenant de ces changements.
Construction en « si »	C1 : je voulais vous le dire parce que si vous vous connectez à distance ne soyez pas étonné c'est pas parce que vous av- vous vous êtes vous vous êtes connecté [...] de chez vous que ça change ¹²⁹	
Construction en « si »	C1 : si tu te sens pas de parler une demi-heure ou euh si tu as pas besoin de prendre la demi-heure tu peux le diviser en deux ¹³⁰	<u>Scénario négatif</u> : l'apprenant ne se sent « pas prêt » pour discuter une demi-heure avec le natif. <u>Solution proposée</u> : effectuer un entretien plus court d'un quart d'heure.

Tableau 20 : Hypothèses contenant un scénario émotionnel négatif accompagné d'une solution dans le discours des conseillères

Ces extraits présentent tous un même schéma d'identification d'une difficulté puis de proposition d'un moyen d'évitement. Ils relèvent ainsi de la posture discursive associée au conseil :

- les conseillères sondent d'éventuels problèmes à venir : cette tâche fait partie des rôles liés au conseil identifiés par Pemberton *et al.* (2001 : 156-157) puisque leur liste de compétences contient l'item « identifier d'éventuels problèmes dans l'organisation / l'apprentissage de l'apprenant » ;
- Les conseillères soutiennent l'autonomie de l'apprenant : en cherchant à offrir des solutions aux problèmes évoqués dans ces extraits, les conseillères réalisent l'une de leurs tâches principales qui consiste à soutenir l'autonomisation.

¹²⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5641.

¹²⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3409 à 3411.

¹³⁰ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1582.

Le second cas consiste pour les conseillères à utiliser l'hypothèse afin d'effectuer une proposition à l'apprenant :

Extrait	Analyse
C4 : sur le plan un petit peu méthodologique on va aussi vous vous avoir ici toute une petite base de données euh de conseils [...] si vous avez envie d'aller lire hein voilà ¹³¹	Présentation de la section « conseils » sur la plateforme numérique. La projection sert ici à proposer à l'apprenant la lecture des conseils.
C4 : ils sont tous annoncés dans le site euh ici et vous pouvez vous y inscrire [...] si vous voyez quelque chose qui vous intéresse ¹³²	Présentation de la section concernant les ateliers sur la plateforme. La projection est utilisée comme une manière de proposer à l'apprenant de s'inscrire à un atelier.
C1 : euh et puis euh à venir dans les animations culturelles il va y avoir aussi une dégustation de vin australien le seize décembre [...] donc voilà donc si c'est des choses qui t'intéressent euh n'hésite euh n'hésite pas euh à venir ¹³³	Présentation des ateliers à l'apprenant. La conseillère utilise l'hypothèse d'un intérêt chez l'apprenant pour l'inciter à participer à un atelier.
C1 : ça c'est des ressources auxquelles tu peux avoir accès si le thème t'intéresse ¹³⁴	La conseillère argumente ici pour convaincre l'apprenant
C1 : tu sais on a des informaticiens par exemple [...] dans le centre ce serait ce serait ça tu aurais peut-être envie euh d'échanger des choses avec eux ¹³⁵	Proposition de rencontre : la conseillère parle des ateliers et propose à l'apprenant de rencontrer d'autres membres du centre qui exercent la même profession que lui.
C1 : parler de vos projets et de vos activités [...] raconter ou décrire une expérience ou un évènement résumer reformuler les paroles des questions [...] on pourrait imaginer que ça soit l'un de ces objectifs qui vous motivent ¹³⁶	Proposition de thèmes pour le prochain <i>one-to-one</i> : la conseillère énumère les objectifs de l'apprenant et lui propose d'en choisir un comme objectif pour son prochain <i>one-to-one</i> .

¹³¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°587 à 589.

¹³² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°131 à 133.

¹³³ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1932 à 1953.

¹³⁴ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1148.

¹³⁵ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2183 à 2185.

¹³⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3697 à 3703.

Tableau 21 : Hypothèses contenant une proposition dans le discours des conseillères

L'utilisation de propositions effectuées sous forme « d'hypothèses émotionnelles » apparaît alors comme une forme de travail de face permettant d'éviter un discours trop direct et de laisser la décision finale à l'apprenant. Par ailleurs, la promotion de possibilités auprès de l'apprenant est également une tâche centrale qui figure dans les typologies de compétences liées au conseil :

- parmi les macro-compétences du conseil proposée par Kelly (1996 : 95-96) sous le titre « suggérer de nouvelles perspectives » ;
- parmi les stratégies de conseil chez Pemberton *et al.* (2001 : 156-157) : « faire des suggestions (de stratégies, de prise de notes réflexives, de répartition du temps, de ressources d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage alternatives, d'évaluation) » ;
- parmi les déclarations de savoir-faire chez Aoki (2012 : 155-159) : « fournir des alternatives ».

Le troisième contexte où les hypothèses sont utilisées est le travail émotionnel. Dans cette situation, les conseillères utilisent l'hypothèse / la condition afin d'éviter de porter un discours stressant pour l'apprenant. Voici quelques exemples tirés du corpus :

Extrait	Analyse
C4 : si vous y allez en sachant ce que vous voulez faire avec elle vous serez content d'y aller hein ¹³⁷	Soutien psychologique : la conseillère cherche à rassurer l'apprenant sur les <i>one-to-one</i> en projetant ceux-ci comme des situations préparées.
C1 : quand tu te sentiras prêt à faire un atelier on verra aussi comment le préparer ¹³⁸	Soutien psychologique : la conseillère préserve l'apprenant en n'insistant pas pour qu'il participe à un atelier dans le premier extrait, et à un entretien avec le natif dans le second extrait.
C1 : quand tu te sentiras prêt que tu auras euh euh réuni suffisamment d'éléments pour toi-même te présenter d'un point de vue professionnel cette fois donc expliquer à \N1\ en quoi consiste ton boulot » ¹³⁹	

¹³⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1434.

¹³⁸ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1414.

¹³⁹ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2482.

Tableau 22 : Exemples d’hypothèses émotionnelles servant à du travail émotionnel chez les conseillères

Egalement présent dans toutes les typologies de compétences du conseil, le travail émotionnel peut se présenter sous la forme d’hypothèse ou de conditions. Dans les cas présentés ci-dessus, la conseillère tente de rassurer l’apprenant par rapport à son premier *one-to-one* à venir. Ce n’est cependant pas la seule forme de travail émotionnel présente dans le discours des conseillères, et nous approfondirons la description des stratégies employées par les conseillères à cet effet dans la section suivante.

Un second type d’emploi des termes d’émotion est effectué par les conseillères. Il s’agit de références émotionnelles faites à des éléments en lien avec l’apprentissage. Voyons quelques exemples tirés du corpus :

Extrait	Analyse
C1 : donc déjà imaginer en français ce que tu aimerais dire ¹⁴⁰	La conseillère propose à l’apprenant de préparer ce qu’il souhaiterait dire afin d’être plus efficace lorsqu’il souhaite s’exprimer.
C1 : tu vas regarder en fait tu vas repérer dans le script observer et repérer dans le script ce que tu aimerais pouvoir redire ¹⁴¹	La conseillère propose à l’apprenant d’observer des ressources en vue de travailler son expression orale, et l’invite donc à repérer des constructions qui correspondent à ses objectifs en expression.
C1 : une expression ou un mot de vocabulaire [...] que vous aimeriez bien replacer dans tel ou tel contexte ¹⁴²	
C1 : vous voyez ben il y a toutes ces ressources là où euh c'est des sujets de société [...] en fait a- sur lesquels vous pouvez assez facilement échanger [...] des des prisons de euh [...] du port des armes ou prendre un autre sujet qui peut vous intéresser ¹⁴³	La conseillère réfère ici à des sujets de ressource en fonction d’émotions comme l’intérêt, ou le plaisir. De manière implicite, elle incite donc l’apprenant à avoir recours à une stratégie affective (choisir des ressources en fonction d’affects).
C1 : un film que vous aimez beaucoup vous avez vu plusieurs fois » ¹⁴⁴	

¹⁴⁰ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°637.

¹⁴¹ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°679.

¹⁴² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5387 à 5389.

¹⁴³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5747 à 5757.

¹⁴⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4630.

<p>C1 : je me tiens à votre disposition si vous avez besoin de euh de précisions pour compléter la fiche je crois que bon vous avez assez bien compris quel était [...] quel en était le but euh si euh cela aussi enfin si vous a- vous vouliez justement [...] lier l'objectif de votre <i>one-to-one</i> l'articuler avec des une ressource du portail une thème qui vous intéressait¹⁴⁵</p>	<p>La conseillère évoque ici la fiche de préparation des <i>one-to-one</i> et précise qu'elle sert à lier ces derniers à des ressources du portail en sélectionnant un thème qui intéresserait l'apprenant. Elle fait donc à nouveau référence à une stratégie affective.</p>
---	---

Tableau 23 : Exemples de références émotionnelles à des ressources, des thèmes, des objectifs d'apprentissage dans le discours des conseillères

Ces extraits témoignent d'un transfert implicite de stratégies affectives entre les conseillères et les apprenants. Candas et Eneau (2010 : 159) dressent un lien entre une autonomie développée et un recours aux stratégies affectives, il ne semble donc pas surprenant d'observer une promotion des stratégies affectives par les conseillères. Dans ce chapitre, nous reviendrons¹⁴⁶ plus en détails sur les différentes stratégies affectives observées dans le discours des apprenant et des conseillères.

Le dernier cas observé est l'investigation de l'état émotionnel des apprenants par les conseillères. Deux modalités ont été observées dans ce cas : des questions directes adressées à l'apprenant, et des tentatives d'inférences de son état émotionnel. Dans le tableau suivant, nous présentons des exemples pour ces deux modalités :

Question / inférence	Extrait	Analyse
Question	C4 : ça vous intéresse le système de santé américain ¹⁴⁷	<p>Dans ces trois extraits, la conseillère questionne l'apprenant sur un intérêt éventuel pour le thème de ressources. Dans les deux premiers cas le thème est spécifié, et dans le troisième cas la question est générale.</p>
Question	C4 : pas mal de choses sur les enfants ça vous intéresse ça ¹⁴⁸	
Question	C4 : est-ce que euh vous avez déjà parmi les documents que vous aviez consultés peut-être des	

¹⁴⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4862.

¹⁴⁶ Section 9.6.

¹⁴⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°107.

¹⁴⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°379.

	euh abord- trouvé des thèmes qui vous intéresseraient ¹⁴⁹	
Question	C1 : vous y prenez du plaisir quand même en jouant le jeu ¹⁵⁰	Dans cet extrait, c'est le ton de voix utilisé qui indique une question. La conseillère semble vouloir s'assurer que l'apprenant « prend du plaisir » en participant à des ateliers.
Question	C1 : alors est-ce que tu en a trouvé qui t'intéressaient [...] et euh qui seraient compatibles avec ton emploi du temps ¹⁵¹	Cet extrait concerne les ateliers et la conseillère interroge l'apprenant sur deux critères dont un concerne son intérêt et l'autre le temps disponible pour participer.
Question	C1 : est-ce que vous vous ressentez des besoins prioritaires comment dire des choses avec lesquelles vous auriez envie de démarrer ou sur lesquels vous auriez envie de progresser euh le plus rapidement possible ¹⁵²	Ces deux extraits concernent les objectifs d'apprentissage et la conseillère y réfère avec les termes « envie » et « motivation » en interrogeant l'apprenant.
Question	C1 : alors quelles sont tes motivations pour avoir franchi la porte de chez nous ¹⁵³	
Inférence	A13: je crains si vous voulez soyons clairs < que sur les cent-vingt heures C4: un manque de motivation > ¹⁵⁴	Dans ces trois extraits, la conseillère interrompt l'apprenant afin d'inférer un état émotionnel chez lui. Les deux premiers extraits concernent la motivation d'apprentissage et le troisième la surprise de l'apprenant en découvrant le dispositif d'apprentissage.
Inférence	A13 : le truc euh je risque de hum laisser < filer quoi vous voyez ce que je veux dire C4: oui de de vous démotiver oui > ¹⁵⁵	
Inférence	A13: mais euh l'absence d'accompagnement euh enfin voyez < ce que je veux dire	

¹⁴⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1862.

¹⁵⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3233.

¹⁵¹ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1402 à 1404.

¹⁵² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°71.

¹⁵³ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1402 à 1404.

¹⁵⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°702 à 703.

¹⁵⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°736 à 737.

	C4: vous surprend un peu > ¹⁵⁶	
Inférence	C1 : est-ce que vous auriez des disponibilités pour participer aux ateliers du centre ou pas spécialement ou peut-être ou peut-être pas l'envie non plus ¹⁵⁷	Dans cet extrait, la conseillère interroge l'apprenant sur ses disponibilités en vue d'un atelier. Elle semble ensuite vouloir s'assurer que l'apprenant souhaite bien participer à un atelier.

Tableau 24 : Questions / inférences portant sur l'émotion dans le discours des conseillères

Ces extraits indiquent une tendance des conseillères à investiguer l'état émotionnel de l'apprenant, et même parfois à tenter de l'inférer. Ces tâches font également partie des compétences décrites par Pemberton *et al.* (2001 : 156-157) pour le conseil, et s'insèrent dans les deux points suivants : « questionner pour encourager la réflexion de l'apprenant », et « refléter les sentiments perçus chez l'apprenant ».

Dans le schéma ci-dessous, nous résumons les tâches effectuées par les conseillères lorsqu'elles adoptent une posture de projection de l'émotion chez l'apprenant. Nous détaillons les modalités utilisées lorsque plusieurs ont été observées, et nous associons ces activités linguistiques à des rôles du conseiller que nous avons présentés dans cette section (flèches et encadrés en pointillés) :

¹⁵⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°768 à 769.

¹⁵⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5473.

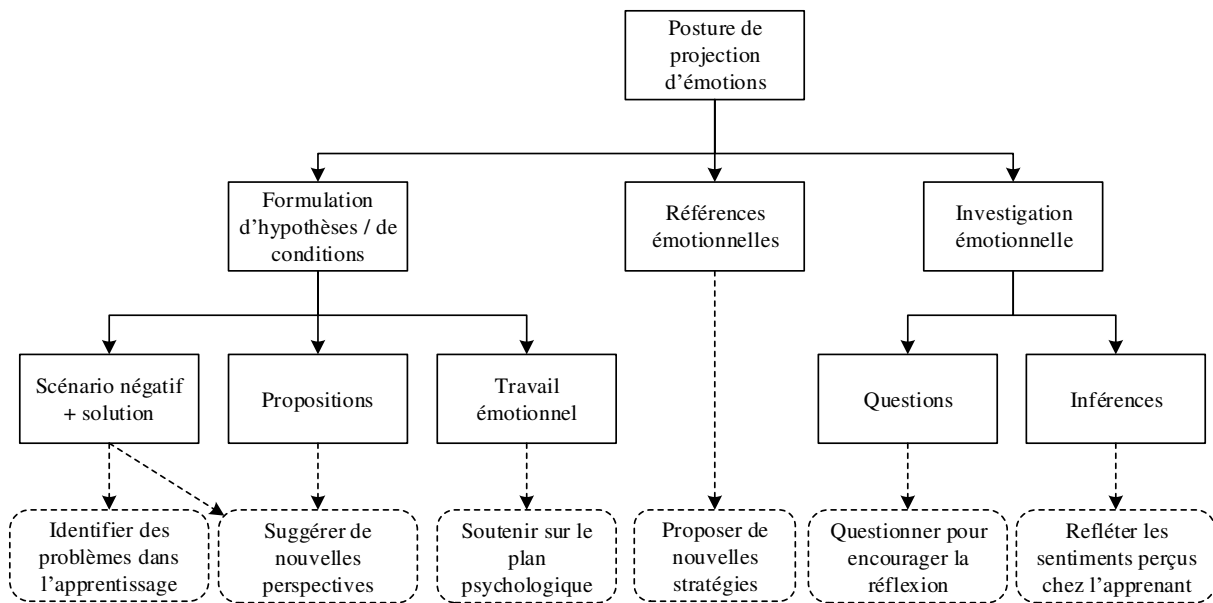


Figure 49 : Résumé des modalités et des objectifs associés à la posture de projection d'émotions chez les conseillères

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les émotions sont principalement projetées plutôt qu'attribuées du côté des conseillères. Cette posture permet d'accomplir plusieurs tâches fortement associées au métier de conseiller : investiguer l'état psychologique de l'apprenant, soutenir l'apprenant lorsqu'une difficulté est perçue, et l'accompagner dans la planification de son apprentissage en effectuant diverses suggestions. La projection d'états émotionnels remplit donc divers rôles et contribue à définir une posture bien différente de celles des apprenants qui sont quant à eux focalisés sur la verbalisation de leurs propres états émotionnels. La présence d'activités linguistiques telles que le questionnement et l'inférence indique par ailleurs que l'entretien de conseil diffère du *counselling* développé par Rogers. En effet, plusieurs types de réponses sont décrites par Mucchielli (2009 : 48-52) comme inadaptées au *counselling* mais apparaissent de manière courante dans les entretiens de conseil :

Types de réponse inadaptés au counselling mais présents dans le conseil	Définition
Soutien	Apporte ou veut apporter un encouragement, une consolation, une compensation. Elle manifeste un intérêt personnel de l'interviewer à son partenaire pour lui montrer qu'il le comprend.
Investigation	Tente d'obtenir des confidences supplémentaires que l'interviewer juge indispensable pour sa compréhension de la situation.
Solution au problème	Idée proposée pour sortir de la situation. Il s'agit d'un conseil définitif donné et qui n'est pas construit par la personne elle-même.

Tableau 25 : Trois types de réponses inadaptées à l'entretien rogérien selon Mucchielli (2009 : 48-52)

Ces types de réponses sont observables à de nombreuses reprises dans les trois séries d'entretiens de conseil. Nos observations confirment ainsi le constat de Gremmo (1995 : 35) : « le conseiller n'est pas seulement un miroir qui renvoie ses dires à l'apprenant, il participe à la discussion, pose des questions, offre des solutions ». L'étude de la posture des conseillères dans leur énoncés d'émotion nous permet donc de soutenir que l'entretien de conseil constitue un genre d'interaction à part entière. Bien que trouvant des origines dans les travaux de Rogers, le conseil possède ainsi ses propres caractéristiques et se détache largement du *counselling*.

Dans cette section, nous avons observé certaines séquences où les conseillères apportaient un soutien psychologique à l'apprenant. L'observation de notre corpus nous a permis de mettre en évidence plusieurs types d'interventions destinés à modifier l'état émotionnel de l'apprenant. Intéressons-nous maintenant au travail émotionnel et tentons d'en décrire les modalités en considérant l'ensemble du corpus.

9.5 Description du travail émotionnel dans le conseil

Plusieurs recherches ont été consacrées à la dimension psychologique du conseil, mettant en lumière des stratégies grâce auxquelles les conseillers influent sur l'état émotionnel de l'apprenant. Gremmo (1995) parle de « soutien psychologique » pour lequel elle évoque deux modalités : l'apport de connaissances sur l'apprentissage qui permet de donner plus d'assurance à l'apprenant dans l'évaluation de sa situation, et l'apport d'une assistance dans l'apprentissage qui permet à l'apprenant de se sentir plus directement accompagné. Nos

observations mettent en évidence l'occurrence de ces formes de travail émotionnel dans notre corpus¹⁵⁸ :

- assistance dans l'apprentissage : après un premier entretien marqué par l'appréhension de l'apprenant A13, la conseillère débute le second entretien en proposant d'assister l'apprenant dans la correction de ses travaux de compréhension. Cette correction assistée constitue la majeure partie de l'entretien¹⁵⁹ :

A13: euh là ben je l'ai écouté deux fois et j'ai essayé de < répondre

C4: hum >

A13: aux questions euh aux questions de compréhension bon euh j'ai pas < vérifié

C4: hum >

A13: les réponses < hein euh

C4: oui ben on va pouvoir > peut-être le faire

A13: on peut le faire on peut le faire en < direct

C4: ouais > ouais comme ça on verra euh si si ça nous sert de d'y < retourner

- apport de connaissances : toujours chez A13 lors de l'entretien neuf, la conseillère apporte des connaissances sur la langue à l'apprenant afin de remettre la communication au centre et ainsi de dédramatiser le statut de l'erreur¹⁶⁰ :

C1: c'est c'est pas ç- non c'est pas la langue ça vit ça évolue et c'est un outil de communication et l'anglais qu'on parle aujourd'hui vous savez que euh ben il y a l'anglais littéraire et il y a l'anglais < de Shakespeare il y a

A13: ouais bien sûr >

C1: l'anglais que les natifs utilisent et puis il y a un anglais qui devient un petit peu euh

A13: ouais qui s'effiloche un peu < qui est qui est le langage parlé quoi

C1: ouais ouais > qui perd un tout petit peu en plus d'éléments culturels puisqu'il est pas < forcément

A13: hum >

C1: porté par des personnes qui ont une culture < euh

A13: hum hum >

C1: euh véhiculé par une personne < qui ont une culture

A13: c'est vrai en français aussi ça >

C1: c'est vrai aussi et et et ça ben voilà c'est un anglais aussi qui commence à se à se lisser à être un peu plus neutre à être et qui est intéressant comme outil de communication

Les travaux de Bailly *et al.* (2015) décrivent également des stratégies de l'ordre du travail émotionnel. Dans le tableau suivant, nous répertorions ces activités langagières, et nous reprenons les définitions proposées par les auteurs (p.41-42) :

¹⁵⁸ Dans cette section et dans la suivante qui porte sur les stratégies affectives, nous utilisons le soulignement dans les extraits afin de mettre en évidence les parties les plus pertinentes vis-à-vis de notre analyse.

¹⁵⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°913 à 920.

¹⁶⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5070 à 5083.

Stratégies de soutien (<i>support strategies</i>)	Définition
Valorisation des résultats	Valoriser le travail de l'apprenant en décrivant de bons résultats ou en soulignant une nouvelle compétence acquise.
Minimisation des difficultés / des échecs	Réduire l'impact d'un échec ou réinterpréter la situation à l'avantage de l'apprenant.
Généralisation d'une difficulté	Replacer l'activité dans un cadre plus objectif dans le but de prévenir une évaluation psychologique négative de l'apprenant.
Souligner la difficulté d'une tâche	Pointer une difficulté spécifique à une tâche dans l'objectif d'expliquer une difficulté réelle ou éventuelle chez l'apprenant.
Dépersonnalisation d'une difficulté / d'un échec	Partager la responsabilité d'un échec / d'une difficulté, ou la généraliser à un groupe de personnes afin de s'assurer que l'apprenant ne dévalorise sa propre performance.
Encouragement	Pousser l'apprenant à s'engager dans une activité.

Figure 50 : Les stratégies de soutien de l'apprenant dans le conseil selon Bailly *et al.* (2015 : 41-42)

De même, les stratégies de soutien proposées par Bailly *et al.* (*ibid.*) sont identifiables dans les trois séries de notre corpus. Pour chacune de ces stratégies, nous proposons ci-dessous des exemples tirés des entretiens de conseil observés (nous les proposons dans l'ordre du tableau ci-dessus).

Valorisation des résultats

- Exemple 1 : au cours de l'entretien neuf de l'apprenant A13, l'apprenant parle d'un *one-to-one* réussi et le met sur le compte de la préparation de cet entretien. La conseillère revient sur ces propos et souligne que l'apprenant a entrepris des travaux afin d'améliorer sa compréhension¹⁶¹ :

C1: donc là effectivement il y avait la préparation mais il avait pas que ça et je vous rappelle que vous avez quand même fait un travail sur la en com- compréhension orale donc peut-être aussi < que c'est

A13: oui oui >

C1: le fruit

A13: oui

C1: des < efforts fournis

¹⁶¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5024 à 5028.

- Exemple 2 : au cours de l'entretien trois de l'apprenant A7, la conseillère félicite l'apprenant suite à l'expression d'une difficulté qui l'a empêché d'expliquer son métier au natif avec plus d'aise¹⁶² :

A7: ce qui était pas évident dans la mesure où euh je fais un métier hyper technique sans schéma parce que habituellement on explique avec des schémas on peut dire O.K.

euh ouais

C1: ouais

A7: comment Google fonctionne ben oui c'est très < compliqué

C1: ben oui [rire]

A7: ben alors du coup > euh on fait des petits schémas pour que

C1: la < personne comprenne

A7: ben ouais > là il y avait pas de schéma donc je me suis dit c'est également la première fois que je présentais sans support tu vois < de de dire

C1: hum >

A7: c'est quoi mon métier sans support parce que habituellement j'ai un support même pour les développeurs j'ai un support

C1: d'accord < [rire]

A7: [rire] >

C1: alors du coup belle performance plutôt < non

A7: non > ben ouais enfin oui oh ouais

C1: ben si belle performance quand même

Minimisation des difficultés / des échecs

- Exemple 1 : au cours de l'entretien six, la conseillère revient sur une difficulté dont l'apprenant lui a parlé concernant la construction des phrases à l'oral. Elle souligne que dans le cas de l'apprenant, sa production reste compréhensible¹⁶³ :

C1: on s'était vus et puis aussi euh cette idée de euh phrase très euh française < et

A13: très française > c'est clair

C1: bon cela dit compréhensible aussi euh < à à

A13: ouais ah oui > non mais j'espère que < oui on a

C1: oui voilà à relativ- >

A13: elle arrive à me comprendre quand je lui parle < donc c'est bon signe [rire]

- Exemple 2 : toujours au cours de l'entretien trois de l'apprenant A7, la conseillère présente à l'apprenant une méthodologie d'évaluation commune avec le natif. Elle fait alors référence aux erreurs de l'apprenant mais effectue un fort travail de face en évoquant des points « moins bien réussis », des « petites erreurs », et en soulignant que ceux-ci n'ont « pas empêché la communication »¹⁶⁴ :

C1: puis ce qui serait intéressant c'est même avant que euh \N1\ ne prenne la parole pour euh ben t'indiquer les points euh que tu aurais moins bien réussis les petits

¹⁶² Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1710 à 1723.

¹⁶³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3571 à 3576.

¹⁶⁴ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1616 à 1617.

A7: hum hum

C1: voilà les petites erreurs mais qui finalement euh n- n'auront peut-être pas empêché la communication

Généralisation d'une difficulté

- Exemple : lors du premier entretien de A13, l'apprenant est très réticent à l'idée d'effectuer un *one-to-one*. La conseillère lui explique alors que le *one-to-one* doit être construit autour d'objectifs qui vont lui permettre de se concentrer sur les contenus linguistiques¹⁶⁵ :

A13: faut que j'admette > que je sois pas bon < mais euh je je l'admets voilà

C4: non mais après c'est plus euh > de se dire je vais y aller pour faire telle < chose

A13: ouais j'entends bien >

C4: et si vous y allez en sachant ce que vous voulez faire avec elle vous serez content d'y aller hein

A13: < oui [rire]

C4: hein > c'est ça on va pas y aller alors que vous savez pas de quoi lui parler [rire]

Souligner la difficulté d'une tâche

- Exemple 1 : lors du huitième entretien, la conseillère explique à l'apprenant l'intérêt de réécouter l'enregistrement d'un *one-to-one*, et souligne qu'il est très difficile, voire impossible de s'évaluer soi-même correctement tout en effectuant le *one-to-one*¹⁶⁶ :

C1: vous allez le faire alors c'est toujours un moment de tension hein de stress parce que pendant une demi-heure < ben oui c'est vrai pendant une demi-heure vous allez parler anglais

A13: [rire] et oui oh ça je dis pas le contraire >

C1: et donc du coup peut-être que votre perception de ce que vous avez fait est un petit peu faussée quand vous faites votre autoévaluation à chaud

A13: on est d'accord

- Exemple 2 : lors de l'entretien quatre de l'apprenant A1, celui-ci effectue un retour sur un entretien de conseil. Cet entretien dédié à des tâches liées au métier de l'assurance s'est bien déroulé, et la conseillère appuie la difficulté des tâches qui ont été réalisées au niveau linguistique¹⁶⁷ :

C1: euh > je pense que enfin c'est des choses que même en français c'est difficile

A1: c'est pas facile non < plus mais bon

C1: euh alors > vous avez l'habitude de les expliquer mais de les faire comprendre euh à quelqu'un qui parle la même < langue donc c'est

¹⁶⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1431 à 1436.

¹⁶⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4322 à 4325.

¹⁶⁷ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2452 à 2458.

A1: hum hum hum >

C1: la même langue maternelle ben déjà c'est déjà < pas

A1: hum hum >

C1: facile quoi

Dépersonnalisation d'une difficulté / d'un échec

- Exemple : lors du second entretien, l'apprenant exprime une difficulté à maîtriser les prépositions anglaises qui s'ajoutent aux verbes. La conseillère souligne que cette difficulté est fréquente chez les francophones¹⁶⁸ :

C4: c'est toujours embêtant en fr- euh pour nous francophones

A13: < ah oui parce que ça c'est c'est s- ouais

C4: on a du mal à à mettre une règle derrière ça ou > c'est vraiment à force de les de les manipuler

Encouragement

- Exemple 1 : lors du premier entretien, lorsque l'apprenant se montre réticent à l'idée d'un *one-to-one*, la conseillère le pousse à se lancer afin d'en savoir plus sur l'état de ses compétences et les travaux à fournir¹⁶⁹ :

A13: moi j- parce que vous verrez je suis pas du tout à l'aise avec la langue enfin moi je connais très bien mes < mon niveau

C4: vos limites >

A13: hein je suis je comprends pas grand-chose euh

C4: hum

A13: enfin je il y a sûrement des je sais pas je j'ai beaucoup de mal à évaluer le < le le

C4: oui mais justement > voir \N1\ aussi enfin faire un petit euh par exemple juste pour euh une séance de vingt minutes essayer de vous présenter expliquer * de votre travail on y va à chaud comme ça vous voyez vraiment < ce qui vous

A13: ouais >

C4: manque et ce sur quoi on peut préciser un petit peu le travail à fournir

- Exemple 2 : lors de l'entretien quatre de l'apprenant A1, l'apprenant est intéressé par le compte-rendu de son *one-to-one* et souhaite l'imprimer pour profiter du vocabulaire qu'il contient. La conseillère pousse l'apprenant à le faire¹⁷⁰ :

A1: c'est pour ça que je vais me le tirer je vais me le tirer parce que il y a tout un tas d- de choses intéressantes pour moi vous voyez

C1: < ah

A1: de > du vocabulaire < c'est intéressant

C1: n'hésitez pas > n'hésitez pas

¹⁶⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1254 à 1256.

¹⁶⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°869 à 876.

¹⁷⁰ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2657 à 2662.

A1: < si vous voulez je vais me l'imprimer ça

C1: ouais ouais ouais ouais ouais > ouais non c'est < très bien ça

L'observation des entretiens de conseil de l'apprenant A13 permet donc de confirmer les observations de Gremmo (1995) et de Bailly *et al.* (2015) concernant le discours des conseillères. Par ailleurs, nous avons pu identifier d'autres stratégies de soutien que nous avons associées à du travail émotionnel. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une liste de ces activités langagières que nous définissons, et que nous illustrons par la suite :

Activités langagières dédiées au soutien de l'apprenant	Définitions
Reconnaissance d'un état émotionnel	Cette stratégie de soutien est la forme de travail émotionnel la plus simple et la plus utilisée par les conseillères. Elle consiste à reconnaître l'émotion de l'apprenant et constitue souvent le premier pas d'un discours portant sur l'aspect psychologique de l'apprentissage.
Reformulation du propos de l'apprenant	Lorsque l'apprenant verbalise un aspect psychologique de son apprentissage, une alternative à la reconnaissance directe de son état émotionnel consiste à reformuler le propos de l'apprenant afin de lui montrer que ce propos est entendu.
Définition d'objectifs intermédiaires	En cas de difficulté réelle ou anticipée, une solution consiste à définir des objectifs intermédiaires permettant à l'apprenant de s'évaluer de manière plus positive, renforçant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle. Cette stratégie peut être rattachée à la théorie du <i>goal setting</i> (Locke et Latham 2006).
Désamorçage émotionnel	Cette stratégie consiste à travailler en anticipation sur l'émotion de l'apprenant grâce à l'expérience acquise concernant les problèmes rencontrés par les apprenants de manière générale. Le conseiller apporte ainsi les moyens techniques nécessaires à la résolution d'un problème avant que celui-ci ne se pose, ou sur le plan psychologique, prépare l'apprenant à une difficulté à venir. Cette stratégie constitue ainsi un soutien fort à l'autonomie de l'apprenant.

Tableau 26 : Activités langagières de soutien identifiées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13

Suite à la définition de ces activités langagières, nous allons maintenant proposer des exemples tirés des trois séries d'entretiens de conseil.

Reconnaissance d'un état émotionnel

- Exemple 1 : au cours du premier entretien de A13, l'apprenant exprime son appréhension vis-à-vis de la forme d'accompagnement proposée. La conseillère lui signifie qu'elle comprend son appréhension¹⁷¹ :

A13: je risque de hum laisser < filer quoi vous voyez ce que je veux dire

C4: oui de de vous démotiver oui > non non non mais ça < euh oui oui oui non je je je comprends votre euh

A13: et c'est pas euh j'ai la volonté pour le faire c'est pas le problème de volonté hein c'est c'est le besoin d'être accompagné >

C4: votre appréhension puis elle est > elle est claire euh enfin je veux dire elle est claire au moins sur ce que ce que vous ressentez

- Exemple 2 : lors de l'entretien 5 de l'apprenant A1, celui-ci est de retour au centre après une pause dans son apprentissage. Il souhaite ainsi redémarrer ses activités de compréhension en utilisant des sous-titres, la conseillère se montre très compréhensive vis-à-vis de ce besoin :

A1: voi- > voilà je m- je me suis dit je vais remettre les sous-titres et du coup là j'ai décidé de garder les sous-titres un petit peu

C1: O.K.

A1: peut-être que ça se trouve dans dans quinze jours je vais à nouveau me lâcher alors c'est peut-être aussi parce que j'ai fait un break là < le des vacances j'ai besoin de de redéconnecter

C1: aussi peut-être ouais vous êtes parti en vacances vous avez besoin peut-être d'être un peu rassuré ouais >

A1: de reconnecter < avec le le le

C1: hum >

A1: peut-être hein < c'est-à-dire

C1: hum >

A1: me remettre dans les rails

C1: ouais ouais ouais ouais

A1: hein vous savez c'est euh

C1: tout à fait tout à fait oui oui je comprends

Reformulation du propos de l'apprenant

- Exemple : au cours de l'entretien neuf de A13, l'apprenant parle de sa « paralysie » liée aux erreurs qu'il percevait dans son discours lors de *one-to-one* précédents, la conseillère propose le terme de « peur » que l'apprenant confirme¹⁷² :

A13: globalement quand même il y a des fautes c'est truffé de fautes c'est cert- c'est certain c'est clair mais globalement ça m'a pas handica- ça m'a pas paralysé alors que d'autres fois les premières fois où j'ai fait les one to one j'étais totalement paralysé par la les les fautes que je percevais en même temps que je < les exprimais

¹⁷¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°736 à 739.

¹⁷² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5035 à 5037.

C1: la peur de l'erreur >

A13: oui et je la sentais et elle arrivait < et ça me bloquait

Définition d'objectifs intermédiaires

- Exemple 1 : au cours du premier entretien, l'apprenant A13 et la conseillère sélectionnent des ressources. La conseillère prévient l'apprenant qu'une compréhension globale peut être suffisante ans un premier temps¹⁷³ :

C4: plus précisément parce que c'est vrai qu'au début euh comprendre globalement quelque chose ça peut déjà nous satisfaire < hein

A13: [rire] oui >

C4: on n'est peut-être pas obligé d'aller < tout de suite aller voir euh [rire] dans des détails euh voilà

- Exemple 2 : lors du premier entretien de A7, la conseillère lui propose de procéder par étapes pour entraîner sa compréhension. Elle l'invite ainsi à ne pas essayer de tout comprendre immédiatement mais plutôt à construire sa compréhension par paliers¹⁷⁴ :

C1: pour des docum- pour des ressources où tu vas euh qui seront peut-être un peu difficiles a- d'accès commencer à repérer à noter tous les mots que tu euh que tu entends

A7: hum hum

C1: et puis enfin que tu entends que tu ceux que tu < reconnais

A7: hum hum >

C1: et puis ceux que tu crois < reconnaître

A7: hum hum

C1: les noter > puis aux écoutes successives v- euh les écoutes suivantes tu vas essayer de reconstruire à partir des repères que tu t'es faits

Désamorçage émotionnel

- Exemple 1 : lors du premier entretien, la conseillère propose une ressource à l'apprenant mais précise que beaucoup de types de locuteurs différents sont présents et que cet aspect pourra être déroutant lors des premières écoutes pour l'apprenant¹⁷⁵ :

C4: ce qui était

A13: ouais >

C4: pas mal dans ce reportage c'est qu'il y a plusieurs types de personnes qui parlent

A13: < ouais

C4: si > je me souviens bien c'est euh il y a des malades il y a euh un < drugstore+[lang=English] euh

A13: ouais >

C4: des trucs comme ça donc bon ça peut < être un petit peu déroutant [rire]

A13: ouais ouais ouais ouais >

¹⁷³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°427 à 429.

¹⁷⁴ Annexe « Série A7.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°435 à 441.

¹⁷⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°367 à 374.

C4: parce que c'est très spontané

- Exemple 2 : lors de l'entretien huit de l'apprenant A13, la conseillère évoque les ateliers mais l'apprenant se montre réticent car il effectue son retour après une période de vacances. La conseillère semble alors retirer sa proposition dans l'objectif de préserver l'apprenant jusqu'à ce qu'il se sente prêt¹⁷⁶ :

C1: euh pour les ateliers je sais pas si vous avez du temps à consacrer aux ateliers peut-être < d'abord

A13: faut que je > regarde je vais aller regarder mais peut-être euh il faut que je reprenne un peu de réassurance dans < le one to one ouais ouais je vous remercie

C1: c'est pour ça que je vous brusque pas avec ça > on en reparlera éventuellement

Dans cette section, nous avons cherché à identifier par quels moyens les conseillères tentaient d'influencer l'état émotionnel des apprenants. Nous avons pu observer différents moyens utilisés dans cet objectif, certains ayant déjà été observés dans d'autres recherches. En ajoutant les modalités verbales observées dans cette section aux attitudes émotionnelles observées dans la série de l'apprenant A13¹⁷⁷, nous sommes en mesure de proposer un tableau récapitulatif de l'ensemble du travail émotionnel observable dans notre corpus :

¹⁷⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4774 à 4776.

¹⁷⁷ Section 8.3.

Types de travail émotionnel	Pratiques associées
<p style="text-align: center;">Stratégies de soutien (de nature discursive, <i>surface acting</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apport de connaissances sur l'apprentissage ; - apport d'une assistance dans l'apprentissage ; - valorisation des résultats / des compétences ; - minimisation des difficultés / des échecs ; - généralisation d'une difficulté ; - souligner la difficulté d'une tâche ; - dépersonnalisation d'une difficulté / d'un échec ; - encouragement ; - reconnaissance d'un état émotionnel ; - reformulation du propos de l'apprenant ; - définition d'objectifs intermédiaires ; - désamorçage émotionnel ;
<p style="text-align: center;">Attitudes émotionnelles (de nature émotionnelle, <i>deep acting</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilisation d'une émotion comme catalyseur ; - utilisation d'une émotion comme accompagnement au soutien psychologique ; - émotion partagée.

Tableau 27 : Activités langagières et attitudes émotionnelles dédiées à du travail émotionnel chez les conseillères de l'apprenant A13

Ces différents moyens d'action des conseillères nécessitent des prérequis de plusieurs natures :

- sur le plan didactique, des connaissances sur la langue et sur l'apprentissage apparaissent essentielles afin d'informer et d'assister l'apprenant ;
- sur le plan psychologique, les conseillères doivent être en mesure de percevoir à quel moment un travail émotionnel est nécessaire, et doivent être en mesure de décider quelle forme celui-ci doit prendre. Cette gestion de la part émotionnelle de l'entretien nécessite des formes d'intelligence émotionnelles liées à la perception, à la compréhension, et à l'expression des émotions ;
- l'expérience apparaît également comme une condition à certaines des formes de soutien présentées ci-dessus, par exemple lorsque la conseillère cherche à rapprocher l'expérience d'un apprenant de celle d'autres apprenants afin de normaliser le sentiment d'insécurité, ou encore lorsqu'elle souhaite effectuer du

désamorçage émotionnel qui nécessite une connaissance des difficultés fréquemment rencontrées par les apprenants.

Ces descriptions des moyens par lesquels les conseillères effectuent du travail affectif nous amènent à deux constats majeurs. Le premier concerne la diversité et la récurrence des méthodes utilisées par les conseillères pour soutenir l'état psychologique de l'apprenant¹⁷⁸. Les compétences et les connaissances nécessaires à la mise en place du soutien psychologique font apparaître cet aspect du conseil comme un ensemble de savoir-faire développés au fur et à mesure de la pratique du conseil. Notre second constat est une implication du premier : dans la mesure où le soutien à l'apprenant est décrit comme un rôle des conseillers (Gremmo 1995, Bailly 1995) et que, comme le défend Tassinari (2016 : 88), « éviter la dimension affective de l'entretien de conseil n'est pas une option », il semble nécessaire d'inclure cette dimension à la formation des conseillers. De cette manière, le travail émotionnel pourra d'une part, être travaillé au cours de la formation et non plus acquis « sur le tas », et d'autre part, sera reconnu comme une partie légitimée du travail et des compétences des conseillers.

Si l'aspect psychologique peut s'avérer être un obstacle à certains moments de la formation, nécessitant le soutien de la conseillère, au d'autres moments, celui-ci peut être un vecteur d'énergie supplémentaire. C'est notamment le cas lorsque les apprenants s'appuient sur des stratégies affectives. Voyons maintenant quelles stratégies affectives apparaissent dans notre corpus.

9.6 Les stratégies affectives dans le discours des apprenants et des conseillères

Rappelons tout d'abord ce que nous appelons des « stratégies affectives ». Oxford (1990) identifie deux types de stratégies : les stratégies directes et les stratégies indirectes, les « stratégies affectives » faisant partie de la seconde catégorie. Oxford (1990 : 135) identifie ainsi trois types de stratégies affectives : les stratégies de réduction de l'anxiété, les stratégies d'auto-encouragement, et les stratégies de gestion des émotions. Certaines de ces stratégies apparaissent dans notre corpus, voici deux exemples de stratégies apparentes :

- prise de risque mesurée (stratégies d'auto-encouragement) : au cours du cinquième entretien de A13, la conseillère évoque la compétence de l'apprenant

¹⁷⁸ Nous précisons que les stratégies de soutien ne sont pas incompatibles avec les attitudes émotionnelles, elles peuvent en effet fonctionner de concert.

à l'écrit en se montrant assez confiante, l'apprenant prend du recul par rapport à cette évaluation afin de se préserver¹⁷⁹ :

C1: là ça va être

A13: faire des exercices >

C1: essentiellement des exercices < euh

A13: d'accord O.K. >

C1: écrits et je pense que < à

A13: oui

C1: ça vous pose pas vraiment de

A13: je suis pas sûr mais [rire] enfin je suis pas sûr d'être aussi bon que ça à l'écrit

- prise de risque mesurée (stratégies d'auto-encouragement) : au cours du troisième entretien de A1, celui-ci demande à la conseillère une activité afin de pouvoir s'évaluer. La conseillère lui montre un ensemble d'activités classées par niveau et lui propose de commencer par le niveau A1, il décide de commencer par ce niveau et de « monter tranquillement »¹⁸⁰ :

A1: ouais > donc euh je vais regarder ça et puis par contre euh je ferais bien des euh je je j'ai vu qu'il y avait des CD pour euh tester

C1: hum < hum

A1: faire > comme des tests euh en euh je sais pas il y avait le T.O.E.F.L. alors pas forcément < celui-là mais

C1: ouais > ou le T.O.E.I.C.

A1: < le T.O.E.I.C. ouais

[...]

C1: vous pouvez commencer par le A un si vous voulez bon >

A1: commencer par le A un je vais commencer par le A un et je vais je vais euh monter tranquillement

- partage social des émotions (stratégies de gestion des émotions) : lors de l'entretien quatre de A13, l'apprenant parle de ses émotions (« mal à l'aise », « pas sûr de d'oser ») à l'idée de participer à un atelier¹⁸¹ :

A13: je sais qu'il y a eu des il y a eu des rencontres euh toujours pareil je suis un petit peu vous comprenez euh un petit peu comment dire mal à l'aise < pour euh

C1: hum hum >

A13: pour euh pour me trouver alors dans une conversation face à face je peux peut-être y arriver effectivement dans une conversation multiple je suis pas sûr de d'oser euh à aucun moment prendre la parole compte tenu euh de l'insuffisance que je perçois de de mon anglais quoi c'est tout

¹⁷⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3076 à 3083.

¹⁸⁰ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1673 à 1783.

¹⁸¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2029 à 2031.

- partage social des émotions (stratégies de gestion des émotions) : lors de son premier entretien, l'apprenant A1 partage la « honte » et la « peur » qu'il ressentait plus jeune en raison de son accent en langue cible¹⁸² :

A1: si vous voulez par rapport à l'anglais

C1: ouais

A1: c'était l'accent comme j'avais honte de mon accent si vous voulez

C1: hum hum

A1: euh qui est pas pire qui est pas pire que les autres si vous voulez euh alors des fois il est pas mauvais puis tout d'un coup des fois il est vraiment euh voilà donc d- du coup ça ça me gênait dans dans l'expression orale si vous < voulez

C1: hum ça > vous

A1: ouais ça me bloquait un petit peu si vous voulez j'avais euh j'avais euh j'avais un petit j'avais un peu peur de ça

Ces exemples témoignent de la présence de stratégies affectives telles que proposées par Oxford (1990) dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13. Pour autant, ces stratégies ne semblent pas couvrir l'ensemble des situations où les apprenants incluent un aspect émotionnel à leur apprentissage. Par ailleurs, plusieurs extraits de notre corpus montrent que les stratégies affectives gagneraient à être classées comme des stratégies directes, et non indirectes, comme le proposent Candas et Eneau (2010 : 159). Tassinari et Ciekanski (2013 : 266) illustrent ainsi la possibilité d'effectuer directement des choix en lien avec des émotions : choisir des textes intéressants, regarder des vidéos amusantes, éviter des tâches ennuyeuses ou démotivantes, ou encore prendre en compte son humeur pendant l'apprentissage.

Ces stratégies directement liées à la pratique de l'apprentissage semblent pertinentes puisqu'elles impactent directement l'apprentissage, tel que le proposent Candas et Eneau (2010). Nous allons maintenant présenter un ensemble de stratégies affectives évoquées au cours des entretiens de conseil par l'apprenant ou les conseillères. Nous les définirons rapidement avant de les illustrer par des extraits du corpus :

- choix des ressources d'apprentissage par affinité / aversion : à de nombreuses reprises, les apprenants et les conseillères lient l'intérêt provoqué par les ressources à leur sélection. Cette stratégie est très présente et explicite. Voici un exemple dans le premier entretien de A13 où la conseillère et l'apprenant sélectionnent des ressources en fonction de l'intérêt de l'apprenant¹⁸³ :

¹⁸² Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°112 à 118.

¹⁸³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°515 à 518.

C4 : euh le sport oui on n'a pas trop parlé de vos intérêts par rapport à vos loisirs < mais bon
A13: si oui le > sport c'est un truc qui m'intéresse ouais
C4: ouais
A13: ouais on peut trouver prendre des choses là-dedans < ça ça va bien ouais

Le cas inverse arrive lorsque l'apprenant A13 raconte son expérience avec une méthode d'apprentissage qu'il utilise en dehors du centre. Il parle alors de son aversion pour une activité¹⁸⁴ :

A13: bon il y avait des mots croisés en anglais j'en ai fait trois ça m'a gonflé
C1: < oui
A13: je suis passé à autre chose > j'ai fait les choses qui me semblaient utiles qui m'intéressaient

- choix des ressources d'apprentissage par affinité / aversion : lors de son quatrième entretien, l'apprenant A1 semble gêné en avouant qu'il s'intéresse plus à « l'histoire » de la série qu'il regarde au centre qu'à l'activité qu'il est sensé réaliser¹⁸⁵ :

A1: ça reste entre nous non je plaisante je je travaille pas vraiment sur la bande hein comme euh comme me disait \personnelcommercial\ c'est-à-dire je je je je j'écoute plus moi euh alors peut-être p- peut-être je devrais travailler sur la bande c'est vrai
C1: < hum hum
A1: mais > je suis un peu pff
C1: < dites-moi
A1: je > je moi j'aime bien j'aime bien la série
C1: < oui
A1: donc > euh comme elle m'a elle me je vais pas dire elle me passionne mais euh je trouve ra- ça vraiment sympa
C1: < hum
A1: donc je > préfère si vous voulez euh avancer sur le hum sur l'histoire et cetera et et et donc en fait pendant euh puisque là je suis un peu concentré là-dessus pendant pratiquement euh une heure et demi euh à chaque fois je suis euh je suis dans l'univers quoi

- travaux supplémentaires comme moyen de contrer le stress : dans certains cas, le travail des apprenants est décrit comme un moyen de faire face au stress provoqué par l'apprentissage ou par une échéance particulière. Au cours de l'entretien 12 de A13, l'apprenant présente la préparation des *one-to-one* comme un moyen de faire face au stress provoqué par ces rencontres. En cela, la préparation apparaît comme du *coping* et constitue une stratégie affective¹⁸⁶ :

¹⁸⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1737 à 1739.

¹⁸⁵ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1917 à 1925.

¹⁸⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°5374 à 5376.

A13: ben bizarrement je me prépare de moins en moins c'est-à-dire que et ça c'est au début euh euh en fait le le fait le fait de préparer c'est une gestion du stress euh c'était utile hein c- il a fallu que je le fasse je crois parce que pour chercher du vocabulaire et cetera mais très vite euh plus les les derniers plus j'étais à l'aise moins je préparais c'est-à-dire je trouvais la thématique il fallait que je pense à une thématique j'ai parlé de thématiques diverses j'ai parlé de l'âge de ma fille j'ai parlé de tas de < trucs comme ça et

C1: oui hum >

A13: et je me suis dit et après on lâche et on utilise euh donc j'ai beaucoup moins préparé mais euh c- je pense que c'était plus fluide il y a toujours beaucoup de fautes hein je je le sais euh c'est pointé euh et oui je travaille pas comme je travaille pas très scolairement la structure la grammaire et cetera je commets des fautes mais mais j'ai plus d'appré- j'ai beaucoup moins d'appréhension beaucoup moins d'appréhension à parler

- activité d'apprentissage réalisée par plaisir : cette stratégie concerne les raisons pour lesquelles les apprenants réalisent leurs activités d'apprentissage. A plusieurs reprises, les émotions positives provoquées par certaines activités sont décrites comme des conditions à la réalisation de ces activités. Lors de son cinquième entretien, l'apprenant A13 confirme par exemple qu'il prend du plaisir lors des ateliers, et qu'il n'y participerait pas si ce n'était pas le cas¹⁸⁷ :

C1: oui vous y prenez du plaisir quand même en < jouant le jeu

A13: ah oui oui ah oui > non sinon je le ferais pas oui oui oui je prends du plaisir

C1: euh c'est agréable ces moments de < d'ateliers

- activité d'apprentissage réalisée par plaisir : lors de son quatrième entretien, l'apprenant A1 qui travaille sur une série télévisée souligne que l'aspect « ludique » est essentiel pour lui, la conseillère va dans son sens¹⁸⁸ :

A1: là comme j'ai le temps je me dis que ça ça vaut le coup de de de puisque c'est une méthode je pen- pour moi ludique

C1: hum hum

A1: et euh et comment euh parce que c'est important < que ce soit que ce soit ludique

C1: bien sûr le plaisir dans < l'apprentissage c'est important

A1: le plaisir dans l'apprentissage > voilà

- aspect rassurant d'une activité / d'un comportement : les conseillères semblent apporter une attention particulière au fait de ne pas brusquer les apprenants sur le plan psychologique. Elles marquent ainsi une tendance à promouvoir des comportements rassurant auprès des apprenants. Lors de l'entretien quatre de A13, la conseillère évoque la possibilité d'un premier *one-to-one*. L'apprenant

¹⁸⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3233 à 3235.

¹⁸⁸ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2249 à 2253.

réagit en doutant de ses capacités et demande plus de temps de préparation afin de parfaire ses compétences, la conseillère accepte¹⁸⁹ :

A13: pour euh pour me trouver alors dans une conversation face à face je peux peut-être y arriver effectivement dans une conversation multiple je suis pas sûr de d'oser euh à aucun moment prendre la parole compte tenu euh de l'insuffisance que je perçois de de mon anglais quoi c'est tout

[...]

A13: j'aimerais bien me muscler > un petit peu avant quoi c'est < tout

C1: alors > vous oui vous avez euh vous avez raison muscler-vous avant

- aspect rassurant d'une activité / d'un comportement : lors du cinquième entretien de A1, l'apprenant souligne ainsi qu'il a réactivé les sous-titres lorsqu'il travaille sa compréhension orale afin de, dixit, se « remettre dans les rails », la conseillère approuve¹⁹⁰ :

A1: voi- > voilà je m- je me suis dit je vais remettre les sous-titres et du coup là j'ai décidé de garder les sous-titres un petit peu

C1: O.K.

A1: peut-être que ça se trouve dans dans quinze jours je vais à nouveau me lâcher alors c'est peut-être aussi parce que j'ai fait un break là < le des vacances j'ai besoin de de redéconnecter

C1: aussi peut-être ouais vous êtes parti en vacances vous avez besoin peut-être d'être un peu rassuré ouais >

A1: de reconnecter < avec le le le

C1: hum >

A1: peut-être hein < c'est-à-dire

C1: hum >

A1: me remettre dans les rails

C1: ouais ouais ouais ouais

A1: hein vous savez c'est euh

C1: tout à fait tout à fait oui oui je comprends

- demande d'activité d'apprentissage complémentaire (frustration) : les émotions peuvent également conduire les apprenants à emmener leur apprentissage plus loin que le cadre du centre de langue. C'est le cas lors de l'entretien quatre de l'apprenant A13 qui parle de sa frustration de ne pas progresser plus rapidement et demande à la conseillère ce qu'il pourrait faire pour avancer lorsqu'il ne peut pas venir au centre pour travailler¹⁹¹ :

A13: quelque part euh euh si j'ai décidé d'apprendre de de de perfectionner mon petit anglais c'est que quelque part c'est important si c'est important j'y consacre tout le temps que j'ai de libre alors j'ai une activité professionnelle qui me prend beaucoup de temps < c'est vrai

¹⁸⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2031 à 2045.

¹⁹⁰ Annexe « Série A1.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3352 à 3363.

¹⁹¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2763 à 2767.

C1: hum hum >

A13: mais euh dans les espaces de temps et et qui sont pas forcément compatibles avec une programmation vous avez tout compris ça < donc je je

C1: je ne peux abonder > que dans votre sens < bien entendu

A13: je suis un peu frustré > de venir euh qu'est-ce que je peux utiliser

- blocage lié à une frustration : au cours de l'entretien huit, l'apprenant évoque une frustration en termes de compréhension orale qui l'empêche de passer à une étape où il regarde des vidéos sans sous-titres, il parle de « blocage psychologique »¹⁹² :

A13: c'est comme une espèce de frustration je n'arrive pas à passer à la phase où j'écoute le film sans sous-titres du tout euh parce que j'ai l'impression d- que je vais tout rater < et ça j'ai

C1: alors >

A13: j'ai un petit blocage psychologique < sur cette idée là

- demande d'encadrement comprenant une contrainte : spécifique à l'apprenant A13, cette stratégie affective est évoquée deux fois dans des termes très clairs. Lors du premier entretien, l'apprenant montre des doutes par rapport à l'accompagnement proposé et demande un encadrement « contraint »¹⁹³ :

A13: mais ce que j'aimerais c'est que les premières séances je sois accompagné dans ce que je peux faire de ces < outils

C4: hum hum >

A13: comment je les utilise au-delà de les écouter que je sois questionné sur ce que j'ai compris vous voyez ce que je veux dire que je sois un peu contraint de euh c'est un accompagnement qui va être nécessaire au début

Plus tard, lors de l'entretien six, l'apprenant rappelle cette volonté d'être contraint dans son apprentissage en utilisant à nouveau ce terme (« il faut vraiment que je sois contraint »¹⁹⁴), témoignant de la nécessité pour lui de recourir à cette stratégie affective.

L'observation des stratégies affectives apparaissant dans le discours des apprenants et des conseillères permet de constater différentes approches émotionnelles qui influencent la conduite de l'apprentissage. Dans le tableau suivant, nous identifions ces approches ainsi que les émotions concernées :

¹⁹² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4571 à 4573.

¹⁹³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°732 à 734.

¹⁹⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3618.

Approche émotionnelle	Emotion de base concernée	Stratégies affectives observées
Évitement d'émotion négative (<i>coping</i>)	Colère	<ul style="list-style-type: none"> • Demande d'activité d'apprentissage complémentaire ; • Blocage méthodologique lié à une frustration ; • Sélection des ressources d'apprentissage.
	Humilité, résignation	<ul style="list-style-type: none"> • Aspect rassurant d'une activité / d'un comportement.
Recherche d'émotion positive	Intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des ressources d'apprentissage.
	Plaisir	<ul style="list-style-type: none"> • Participation aux ateliers / activité d'apprentissage considérée de manière générale.
Recherche d'émotion négative	Humilité, résignation	<ul style="list-style-type: none"> • Demande d'encadrement contraignant.

Tableau 28 : Stratégies affectives observées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13

La plupart des stratégies affectives identifiées se situent soit dans la recherche d'émotions positives, soit dans l'évitement d'émotions négatives. Les émotions négatives concernées sont l'humilité / résignation (le stress), et la colère (la frustration), ou plus généralement une aversion (pour certaines ressources écartées par les apprenants). Du côté des émotions positives, on identifie un lien très fort entre l'intérêt et la sélection des ressources d'apprentissage¹⁹⁵.

Une troisième approche de recherche d'émotion négative a été observée à de rares cas chez l'apprenant A13. A deux reprises au cours des entretiens de conseil, A13 verbalise son besoin d'encadrement « contraint ». Ces demandes suggèrent que l'apprenant A13 tente de reconstruire une formation hétérodirigée de type « scolaire » dans le cadre du centre. A plusieurs reprises, il explicite d'ailleurs ce point :

¹⁹⁵ Les termes d'intérêt sont d'ailleurs en large majorité associés aux ressources d'apprentissage chez les trois apprenants.

- lors du premier entretien lorsqu'il exprime sa surprise et verbalise ses attentes par rapport au dispositif d'apprentissage¹⁹⁶ :

A13: euh [rire] euh je je pensais si vous voulez que ces temps-là euh je pensais pas qu'il y avait tant t- de de travail personnel si vous voulez branché euh strictement sur < le

C4: d'accord >

A13: le truc et qu'on était euh par définition dans les cent-vingt heures en conversation en travail autour d'un texte

- lors du cinquième entretien lorsqu'il souligne que l'aspect scolaire de certaines ressources ne le choque ni le gêne pas¹⁹⁷ :

A13: ça me gêne pas de faire des des des choses scolaires euh pour autant que ça m'aide après à progresser euh je je conçois très bien qu'on passe par ça hein ça me < choque pas du tout

A partir de ces extraits, nous pouvons rapprocher le profil de l'apprenant A13 au profil « scolaire » tel que décrit par Candas et Eneau (2010 : 159) :

Un individu "déjà autonome" dans sa démarche aurait tendance à laisser libre cours à ses envies, ses intuitions ou ses désirs, renforçant ainsi son image de lui-même comme apprenant déjà autonome, alors qu'un individu au profil plus "scolaire" tendrait à lutter contre ses propres habitudes pour recréer de manière artificielle, potentiellement moins efficace, un guidage qui n'existe plus, au risque d'une fatigue ou d'une lassitude.

Les séquences de discours observées chez l'apprenant A13 semblent témoigner de cette volonté de recréer une formation hétérodirigée. Dans ce cadre, la contrainte apparaît comme légitime puisque « se faire plaisir ne revêt pas un statut de formation » pour les personnes habituées à un contrôle externe (Candas et Eneau, 2010 : 150). Une autre séquence du discours de l'apprenant nous paraît congruente avec cette analyse. Lorsqu'il adopte le comportement d'un individu déjà autonome tel que décrit par Candas et Eneau (« laisser libre cours à ses envies, ses intuitions ou ses désirs »), l'apprenant A13 semble le vivre comme un échec¹⁹⁸ :

A13: c'est quoi mon plan de travail personnel aujourd'hui j'ai je je fais mon tourisme sur < les sites

C1: hum hum >

A13: je fais un one to one on me corrige tout ça et je refait mon tourisme sur les sites euh en me disant ah oui c'est vrai alors parfois ça fait tilt hein < elle m'a corrigé là-dessus

C1: oui oui oui >

¹⁹⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°698 à 700.

¹⁹⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3048.

¹⁹⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4165 à 4171.

A13: mais ça me fait tilt sur trois expressions < sur une totalité

C1: bien sûr >

A13: alors comme tout est discontinu < ça produit rien ça produit rien et oui ça produit rien

Dans une vision hétérodirigée de l'apprentissage / enseignement des langues, le terme « tourisme » apparaît comme une critique très forte de la manière dont l'apprentissage de A13 se déroule dans le centre. L'apprenant semble donc à la fois rejeter des comportements autonomes, et chercher à recréer des conditions d'encadrement contraignantes.

Les stratégies affectives observées dans les entretiens de conseil sont très majoritairement liées à la recherche d'émotions positives ou à l'évitement d'émotions négatives. La seule occurrence d'une stratégie affective n'allant pas dans une de ces deux directions est associée à une démarche ne relevant pas de l'autonomie où l'apprenant cherche à reconstruire un cadre et se retire le contrôle de sa formation. En ce sens, l'observation des stratégies affectives peut permettre d'observer des indices pertinents quant à l'autonomisation de l'apprenant. Par ailleurs, nos observations semblent confirmer que les stratégies affectives gagneraient à être reconnues en tant que stratégies d'apprentissage directes¹⁹⁹, au moins pour une partie d'entre elles.

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressé aux termes d'émotion observés dans les entretiens de l'apprenant A13. Nous avons tout d'abord mis en évidence la position centrale des apprenants dans les énoncés d'émotion, ceux-ci recourant plus souvent à des termes d'émotion et étant les premiers lieux psychologiques des termes d'émotion utilisés. Nous avons par la suite mis en évidence une différence entre apprenants et conseillères dans l'utilisation des termes d'émotion : les apprenants utilisent des termes d'émotions pour s'attribuer des émotions, alors que les conseillères les utilisent en majorité pour projeter des états émotionnels chez l'apprenant. Nous avons ensuite investigué cette posture de projection d'émotions chez les conseillères pour laquelle nous avons proposé une typologie d'activités langagières et d'objectifs communicatifs. Nous avons ensuite proposé une typologie de stratégies de travail émotionnel ainsi qu'une description de stratégies affectives utilisées par les conseillères dans le corpus. Les analyses proposées dans ce chapitre illustrent à la fois l'existence de postures chez les apprenants et chez les conseillères dans les énoncés d'émotion, mais il permet

¹⁹⁹ En opposition aux stratégies d'apprentissage indirectes présentées en section 4.3.

également d'observer des tentatives de la part des conseillères d'aborder l'aspect émotionnel de l'apprentissage, de questionner et d'influencer l'état psychologique des apprenants.

Suite à nos analyses des émotions présentes dans le discours à travers les termes d'émotion, nous allons à présent revenir à la série d'entretiens de conseil de l'apprenant A13 et proposer une analyse à la lumière de toutes ces informations.

Chapitre 10 : Analyses complémentaires du contenu émotionnel et de la formation de l'apprenant A13

Nous avons jusqu'à présent mené des analyses concernant les épisodes émotionnels inférés dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13, puis concernant les émotions présentes dans le discours des trois apprenants et des conseillères. Nous allons maintenant nous intéresser plus en profondeur à la série de l'apprenant A13 pour laquelle nous disposons à la fois des inférences d'épisodes émotionnels et des termes d'émotion. Nous commencerons par analyser le rapport entre les informations émotionnelles disponibles et la formation de l'apprenant A13, nous nous intéresserons donc tout d'abord au rythme de la formation puis nous observerons l'investissement de l'apprenant. Par la suite, nous décrirons le rapport entre épisodes émotionnels et termes d'émotions en considérant les séquences de discours où ils sont synchronisés puis en observant leur rapport en termes de valence.

10.1 La place du contenu émotionnel dans la formation de l'apprenant A13

Nous allons maintenant nous intéresser à certaines caractéristiques de la formation de A13 que nous observerons en cherchant à définir quel rapport elles entretiennent avec les informations émotionnelles dont nous disposons. Dans un premier temps, nous allons proposer une analyse qualitative de la formation à la lumière des épisodes émotionnels et des termes d'émotion identifiés dans la série d'entretiens de conseil. Nous nous intéresserons ensuite à l'investissement de l'apprenant qui semble lié au discours portant sur l'émotion dans les entretiens de conseil.

10.1.1 Rythme et déroulement de la formation chez l'apprenant A13

Nous allons maintenant présenter des informations relatives au rythme de la formation de l'apprenant A13 (entretiens de conseil, *one-to-one* et ateliers, utilisation de la plateforme numérique). Nous observerons ainsi des variations de rythmes auxquelles nous tenterons d'apporter des explications en nous basant sur le contenu des entretiens de conseil relatif au déroulement de la formation. Suite à ces observations, nous proposerons une confrontation entre les informations émotionnelles précédemment observées et le rythme de la formation de A13.

La formation de l'apprenant A13 débute le 28 juin 2010 et s'achève le 29 septembre 2011, elle dure donc 14 mois. Durant cette période, trois types d'informations nous sont disponibles quant à l'activité de l'apprenant : des informations sur (1) les entretiens de conseil, (2) sur les *one-to-one* et les ateliers, et (3) sur les temps de connexion à la plateforme numérique

d'apprentissage. Nous allons maintenant présenter l'ensemble de ces informations que nous commenterons par la suite.

Le schéma suivant présente la répartition des entretiens de conseil de l'apprenant A13 tout au long de sa formation :

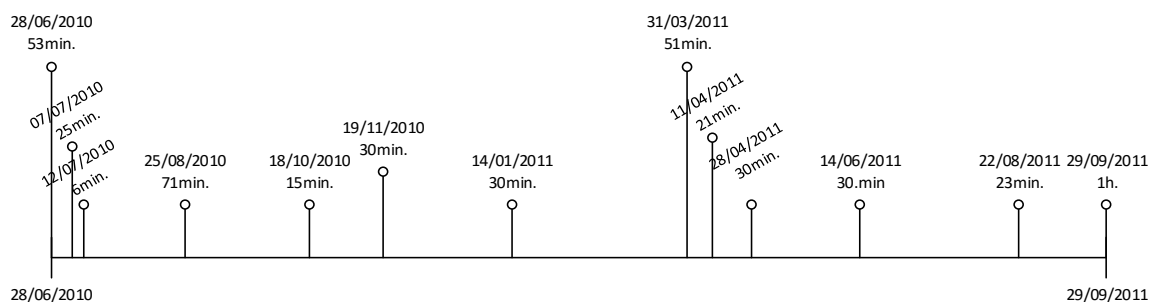


Figure 51 : Répartition et durée des entretiens de conseil de l'apprenant A13²⁰⁰

La figure ci-dessous présente le rythme de l'apprenant A13 concernant les rencontres dédiées à l'utilisation de la langue (ateliers et *one-to-one*) sur l'ensemble de la formation²⁰¹ :

²⁰⁰ Les enregistrements des entretiens de conseil 7, 10, et 11 étant indisponibles, nous indiquons la durée reportée par les conseillères lors de la rédaction du compte-rendu des entretiens de conseil. Il en va de même pour l'entretien bilan de fin de formation.

²⁰¹ Le mot « natif » est utilisé dans cette figure pour désigner les *one-to-one* afin de gagner en espace et ainsi en lisibilité.

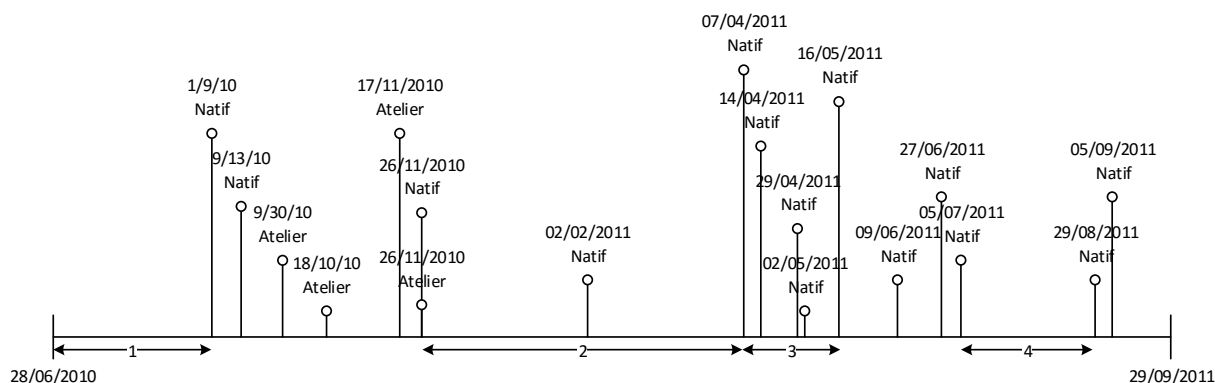


Figure 52 : Répartition des *one-to-one* et des ateliers de l'apprenant A13

La figure ci-dessous présente la répartition des connexions de l'apprenant A13 à la plateforme numérique d'apprentissage²⁰² :

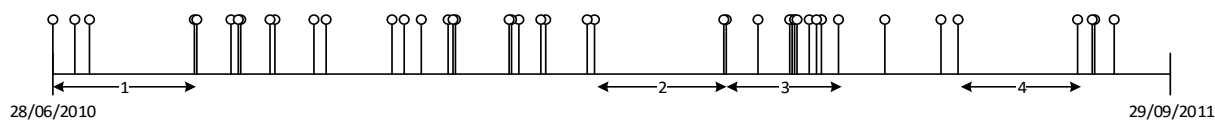


Figure 53 : Répartition des connexions de l'apprenant A13 à la plateforme numérique du centre de langue sur l'ensemble de sa formation

Ces trois figures représentant le suivi de l'apprentissage, les activités d'utilisation de la langue, et l'activité d'apprentissage au sein de la plateforme numérique du centre de langue permettent de remarquer des périodes plus ou moins intenses pour l'apprenant A13. Quatre périodes représentant des variations importantes de rythme pour l'apprenant ont été numérotées sur les trois figures. Intéressons-nous à présent aux raisons pour lesquelles ces variations de rythme interviennent :

- 1) la première période s'étend du début de la formation au premier septembre 2010. Durant cette période, on remarque que le suivi de l'apprenant est intense (trois entretiens de conseil en trois semaines), que A13 n'effectue aucun atelier ni *one-to-one*, et que le nombre de connexions à la plateforme numérique est très faible (trois connexions en trois mois). L'étude des entretiens de conseil permet de découvrir que la période du 20 juillet au 20 août 2011 est une période de vacances pour l'apprenant. Cependant, les deux autres mois compris dans cette période témoignent d'un rythme d'apprentissage lent et d'un suivi particulièrement appuyé de la part de la

²⁰² Afin de nous concentrer sur les données les plus pertinentes, nous avons retiré les connexions d'une durée inférieure à 10 minutes.

conseillère. L'apprenant verbalise plusieurs difficultés dans les entretiens de conseil dont la première est liée à la découverte du dispositif d'apprentissage et de l'apprentissage autodirigé. Plusieurs extraits d'entretiens de conseil illustrent ce point :

- une séquence à propos de la part de travail en autonomie²⁰³ :

A13: euh [rire] euh je je pensais si vous voulez que ces temps-là euh je pensais pas qu'il y avait tant t- de de travail personnel si vous voulez branché euh strictement sur < le

C4: d'accord >

A13: le truc et qu'on était euh par définition dans les cent-vingt heures en conversation en travail autour d'un texte

C4: < d'accord

A13: je crains > si vous voulez soyons clairs < que sur les cent-vingt heures

C4: un manque de motivation >

A13: euh si j'ai que quarante heures de je je dis n'importe quoi < quarante heures de

C4: d'accompagnement >

A13: d'accompagnement euh ça sera ça sera un peu difficile surtout au début hein

- une séquence concernant le besoin d'accompagnement ressenti par l'apprenant²⁰⁴ :

A13: en gros euh ce que je voudrais c'est qu'au moins les premières séances moi je viendrai pas tout seul les premières séances

C4: non

A13: je veux dire l'intérêt pour moi c'est que vous m'avez montré des outils très bien on a sélectionné des < textes c'est bien

C4: on y revient >

A13: mais ce que j'aimerais c'est que les premières séances je sois accompagné dans ce que je peux faire de ces < outils

C4: hum hum >

A13: comment je les utilise au-delà de les écouter que je sois questionné sur ce que j'ai compris vous voyez ce que je veux dire que je sois un peu contraint de euh c'est un accompagnement qui va être nécessaire au début parce que sinon si jamais je n'accroche pas euh si je n'arri- je n'arrive pas à < accrocher

C4: hum hum >

A13: sur le truc euh je risque de hum laisser < filer quoi vous voyez ce que je veux dire

C4: oui de de vous démotiver oui > non non non mais ça < euh oui oui oui non je je je comprends votre euh

A13: et c'est pas euh j'ai la volonté pour le faire c'est pas le problème de volonté hein c'est c'est le besoin d'être accompagné >

- une séquence portant sur sa surprise liée à une forte attente d'accompagnement²⁰⁵ :

A13: mais euh l'absence d'accompagnement euh enfin voyez < ce que je veux dire

C4: vous surprend un peu > par rapport à < ce que ce dont vous avez entendu parler

A13: oui oui oui très clairement oui >

C4: ben faudra en parler à \personnelcommercial\ hein

²⁰³ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°698 à 706.

²⁰⁴ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°728 à 738.

²⁰⁵ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°768 à 776.

A13: oui j'allais j'allais pas on s'est pas > on s'est pas alors là j'avais pas compris ça

C4: < oui

A13: j'avais compris > qu'effectivement il y avait des activités j'avais < compris

C4: après >

A13: que chaque fois que je venais ici il y a des rendez-vous que je prenais par définition j'avais < quelqu'un qui était à disposition

- une séquence où il exprime des doutes sur sa capacité à travailler en autonomie²⁰⁶ :

A13: ça suppose une autonomie pédagogique euh assez forte

C4: oui oui < oui oui oui

A13: faut déjà être > à un certain niveau moi < aujourd'hui

C4: on va > on va vous < accompagner pour ça hein

A13: hein par- parce que moi je peux je peux me brancher > sur euh les sites anglais et écouter des textes anglais < ouais

C4: non >

A13: aujourd'hui ça me sert à rien

- au cours de l'entretien quatre, une séquence où l'apprenant rappelle sa surprise lors du premier entretien²⁰⁷ :

A13: ce que je veux dire c'est que j'étais un petit peu déstabilisé je l'ai < dit d'ailleurs

C1: oui >

A13: au départ quand je suis arrivée là qu'on me dise ben voilà vous avez ces ressources maintenant euh euh c'est à vous de de travailler d'utiliser d'écouter et cetera et je me disais ben je suis pas tellement encadré dans cette affaire non je je vous le dis < euh comme

C1: hum >

A13: je l'ai vécu je crois je l'avais je l'avais dit à

C1: oui < oui

A13: \personnelcommercial\ > je suis pas tellement encadré dans cette affaire moi je vais me perdre parce que euh je sais pas comment travailler

En plus de cette difficulté, l'apprenant semble vouloir éviter les rencontres dédiées à la pratique de la langue (*one-to-one*, ateliers) en début de formation, comme en témoignent ces extraits :

- lors du quatrième entretien, lorsque la possibilité d'un *one-to-one* est évoquée²⁰⁸ :

A13: oui volontiers > non non mais c'est entendu non non mais je suis pas réticent du tout enfin je suis réticent parce que je me sens pas prêt mais euh

C1: alors

A13: c'est la seule < réticence [rire]

- lors du quatrième entretien lorsque la conseillère propose des ateliers à l'apprenant :

²⁰⁶ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°788 à 794.

²⁰⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2471 à 2477.

²⁰⁸ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°1767 à 1769.

A13: je sais qu'il y a eu des il y a eu des rencontres euh toujours pareil je suis un petit peu vous comprenez euh un petit peu comment dire mal à l'aise²⁰⁹

Ces difficultés expliquent le déroulement ralenti de la formation de l'apprenant A13 sur le premier mois. Parallèlement, les entretiens de conseil se concentrent sur cette période afin de permettre à l'apprenant de s'approprier le dispositif d'apprentissage le plus rapidement possible. Cela semble fonctionner puisque à l'issue de l'entretien quatre, la formation s'accélère tant dans le travail en autonomie que dans les différentes rencontres dédiées à la pratique de la langue cible.

- 2) Une seconde période de faible intensité dans l'apprentissage de l'apprenant A13 s'écoule entre début février et début avril 2011. L'apprenant connaît alors une période de deux mois sans entretiens de conseil, ni *one-to-one* ou atelier. Le nombre de connexions à la plateforme numérique d'apprentissage sur les mois de février et mars 2011 est de quatre seulement. Lors du huitième entretien, qui marque la fin de cette période, l'apprenant et la conseillère discutent à propos d'un courriel de détresse envoyé par l'apprenant à la conseillère. Nous rappelons le contenu de ce courriel : l'apprenant y exprime ses difficultés liées à un manque de temps, à l'absence de nécessité absolue pour lui d'apprendre l'anglais, ainsi qu'une critique générale du dispositif d'apprentissage qu'il ne trouve pas assez encadrant. Au cours de l'entretien huit, l'apprenant dresse ainsi un constat d'échec²¹⁰ :

A13: globalement je me suis dit bon ben ça va aller ça va partir et puis après j'ai commencé à me trouver confronté à des à des difficultés peut-être aussi un peu moins de temps et cetera et < là quand vous me

C1: normal >

A13: parlez là ça a replongé et là j'ai pas rebondi quoi euh enfin j'ai < refait le dernier

C1: ouais >

A13: one to one il doit dater de deux mois < j'ai j'ai plus rebondi euh

C1: ouais ouais oui >

A13: j'ai plus rebondi et je me suis dit bon ben j'y arrive pas je n'ai pas progressé < l'idée c'est je n'ai pas progressé

L'apprenant souligne ici le coup d'arrêt général de sa formation début 2011. Lors de l'entretien huit, la conseillère propose à l'apprenant d'organiser sa formation de manière plus rigide en planifiant les rendez-vous dédiés à l'utilisation de la langue sur de longues périodes (obligeant ainsi l'apprenant à effectuer un travail de

²⁰⁹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°2029.

²¹⁰ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°4039 à 4044

préparation). Comme nous allons le voir en analysant la période trois, cette proposition va permettre à l'apprenant de relancer son apprentissage.

- 3) La période trois s'étendant de fin mars à mi-mai 2011 est très intense : l'apprenant effectue trois entretiens de conseil, participe à cinq *one-to-one*, et se connecte dix fois à la plateforme numérique d'apprentissage. Dans tous ces domaines, il s'agit de la période où l'activité de l'apprenant est la plus soutenue. Comme nous l'avons évoqué, la conseillère propose au cours de l'entretien huit d'organiser l'apprentissage de manière plus rigide autour de rendez-vous dédiés à la pratique de la langue. Cette séquence de l'entretien huit contient la proposition de la conseillère²¹¹ :

C1: que euh ce qui pourrait être intéressant si euh ce serait de de de prendre votre agenda

A13: oui oui tout à fait

C1: et de bloquer

A13: comme euh je bloque des temps professionnels < des temps de voilà oui oui

C1: voilà de bloquer des moments >

A13: hum hum

C1: des moments où vous viendriez au centre alors pas pour travailler sur place parce que ça vous pouvez le faire < chez vous

A13: oui je peux le faire chez moi ça >

Lors de l'entretien huit, cinq entretiens sont donc planifiés par l'apprenant et la conseillère (trois *one-to-one* et deux entretiens de conseil). L'apprenant exprime d'ailleurs sa satisfaction vis-à-vis de cette proposition d'encadrement plus rigide²¹² :

A13: effectivement moi je veux bien que euh j'ai beaucoup apprécié votre réponse pour ça parce que je me suis dit bon elle me donne le moyen de de reboucler de façon assez encadrée j'ai besoin < d- j'ai besoin d'encadrement dans cet euh apprentissage

Lors de l'entretien neuf, il revient sur la reprise de ses travaux et son dernier *one-to-one* avec satisfaction :

A13: ouais ouais parce que j'ai j'ai je suis > je suis vraiment j'ai vraiment fini euh content j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié parce que vous aviez compris que < c'était un peu douloureux

C1: hum hum >

A13: les fois d'avant et je pense que je < fuyais

C1: hum >

A13: un peu le un peu tout cet apprentissage parce que j'avais l'impression de me heurter à des à des impossibilités

²¹¹ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3924 à 3934.

²¹² Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Série entière », ligne N°3945.

Ce constat positif ainsi que l'observation du rythme de la formation montrent que l'apprenant retrouve un rythme soutenu par la suite. L'intervention de la conseillère est donc essentielle en ce milieu de formation pour l'apprenant A13.

- 4) La dernière période s'étend sur les mois de juillet et août 2011. Au cours de cette période, l'apprenant est totalement inactif concernant les entretiens de conseil, les ateliers et *one-to-one*, et l'utilisation de la plateforme numérique d'apprentissage. Cette période d'inactivité est due à des vacances que l'apprenant évoque avec la conseillère lors de l'entretien 12.

Suite à l'analyse des entretiens visant à expliquer ces variations de rythme, nous allons maintenant revenir sur ces périodes afin d'en présenter la dimension émotionnelle.

La première période évoquée découle de difficultés dans deux domaines : l'appropriation du dispositif d'apprentissage de langue, et la peur de participer à des ateliers et des *one-to-one*. Concernant les émotions exprimées, l'apprenant parle de sa peur à l'idée de ne pas réussir à s'approprier le dispositif, mais affirme une motivation forte d'apprendre la langue cible. Concernant la participation à des ateliers ou des *one-to-one*, l'apprenant exprime clairement son appréhension lors des premiers entretiens (« je suis [...] mal à l'aise », « je me sens pas prêt », « je suis réticent ») et la peur est inférée chez lui à deux reprises lorsque ce sujet est évoqué. Comme le suggère la tendance à l'action associée à la peur, l'évitement, l'apprenant cherche alors à repousser l'échéance du premier *one-to-one* au cours des premiers entretiens de conseil (« c'est peut-être tôt c'est peut-être trop tôt hein », « je la joue pas euh je suis très à l'aise »). Le dispositif d'apprentissage et les *one-to-one* et ateliers semblent donc concentrer à la fois des épisodes émotionnels et des énoncés d'émotion chez A13. Ces deux thématiques sont celles qui rassemblent le plus d'épisodes émotionnels dans la formation de l'apprenant, comme l'a précédemment montré l'analyse par « nœuds d'émotions »²¹³. Les émotions semblent donc fonctionner ici comme un indicateur des difficultés de l'apprenant.

La deuxième et la troisième périodes qui se suivent dans la formation sont fortement liées l'une à l'autre, nous proposons donc de les analyser de manière commune. Le milieu de la formation de A13 est marqué par de grandes difficultés liées principalement à la motivation de l'apprenant et à la gestion de son apprentissage. Ces difficultés entraînent une remise en

²¹³ Cette analyse se trouve en section 8.4.1.

question de l'apprentissage lui-même puisque l'apprenant évoque à plusieurs reprises la possibilité d'un abandon. L'émotion humilité / résignation est fortement liée à la gestion de l'apprentissage chez l'apprenant lors de cette période de ralentissement. Au cours des entretiens six et huit, ces difficultés provoquent quatre épisodes d'humilité / résignation. Comme le montre l'analyse en « nœuds d'émotions », beaucoup d'épisodes émotionnels sont également accumulés autour de la gestion de l'apprentissage dans la formation de A13, et cette période rassemble la quasi-totalité de ces occurrences. Sur le plan verbal, l'apprenant exprime également ses difficultés en utilisant des termes d'émotions (« motivation diminuant », « démotivé », « j'ai plus rebondi », « pas le sentiment de progresser ») lors de l'entretien huit. Concernant la motivation de l'apprenant, une séquence de discussion a lieu lors de l'entretien huit à ce sujet, plusieurs termes d'émotion sont alors utilisés, faisant ressortir cette séquence sur le plan de l'expression des émotions (l'émotion verbalisée est le désir, la motivation lui étant rattachée). Par la suite, lorsque l'apprenant reprend son activité d'apprentissage, on remarque un tournant au niveau émotionnel. Les émotions telles que la colère, la peur, la surprise disparaissent chez l'apprenant qui semble s'approprier le dispositif d'apprentissage. Deux épisodes émotionnels de plaisir / confiance ont lieu lors de l'entretien neuf où l'apprenant verbalise sa satisfaction générale. Il effectue également des retours positifs concernant les *one-to-one* et constate un progrès dans ses compétences et son attitude vis-à-vis de l'expression orale en langue cible. Au niveau verbal, la focalisation de termes d'émotion sur les ateliers / *one-to-one* montre de l'humilité / résignation associée à ces rencontres en début de formation. Cette émotion est remplacée par le plaisir / confiance à partir de l'entretien huit. A partir de ces entretiens, l'apprenant n'utilise des termes d'humilité / résignation que pour désigner ses difficultés de début de formation. Les termes de plaisir / confiance sont utilisés à la fois pour montrer la satisfaction que l'apprenant tire de ses performances en *one-to-one* (« je suis parti plutôt content »), et la satisfaction qu'il éprouve concernant ses progrès et ses acquisitions en langue cible (« je suis depuis quelques mois très satisfait de me de m'être approprié la la langue »). Pour les périodes deux et trois, les épisodes émotionnels et les termes d'émotions permettent donc de rendre compte à la fois des difficultés et du ralentissement de la formation dans un premier temps, mais également du retournement de la situation à partir de l'entretien huit.

Dans cette section, nous avons cherché à identifier des périodes où l'activité de l'apprenant au sein du centre sortait de son rythme dominant. Nous avons ensuite cherché à expliquer ces variations à partir d'extraits d'entretiens de conseil de l'apprenant A13. Suite à

nos observations, deux périodes de l'apprentissage présentaient des variations importantes de rythme dues à des difficultés chez l'apprenant (période une, et périodes deux et trois analysées conjointement). L'analyse de ces périodes a permis de mettre évidence certains thèmes liés à ces difficultés : appropriation du dispositif d'apprentissage et *one-to-one* pour la période une, gestion de l'apprentissage et motivation pour la période deux. Ces thèmes se sont révélés être les « nœuds d'émotions »²¹⁴ constatés lors de l'analyse des épisodes émotionnels contenus dans les entretiens. Cette analyse qualitative permet d'observer une congruence entre l'apparition d'émotions et les variations de rythme dans la formation de A13. Nous déduisons de ces analyses que les émotions contenues dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13 constituent une forme d'information indirecte quant à l'intensité son activité d'apprentissage.

Une analyse qualitative permet ainsi de mettre en évidence un lien entre les émotions et le rythme de la formation de l'apprenant A13. Intéressons-nous à présent aux variations de l'investissement de l'apprenant A13 en adoptant une logique quantitative.

10.1.2 Quels liens entre les termes d'émotion et l'investissement de l'apprenant ?

L'analyse des émotions présentes dans les entretiens de conseil a montré qu'elles constituaient une partie importante des discours produits par l'apprenant A13. Pour autant, qu'en est-il du rapport entre les émotions évoquées dans les entretiens, et l'investissement de l'apprenant dans sa formation ? Pour répondre à cette question, nous avons effectué une analyse quantifiée corrélant les émotions verbalisées par l'apprenant au cours des entretiens à son investissement²¹⁵.

Afin de mener cette analyse quantifiée, il a tout d'abord été nécessaire de choisir quelles données considérer. Concernant les émotions verbalisées par l'apprenant, il nous a semblé pertinent de nous focaliser sur les émotions auto-attribuées, c'est-à-dire les séquences où l'apprenant A13 disait quelque chose de son état émotionnel présent ou passé²¹⁶. L'ensemble des occurrences d'émotions auto-attribuées à l'aide de termes d'émotion a donc été

²¹⁴ L'analyse par nœuds d'émotion est proposée en section 8.4.1.

²¹⁵ Cette analyse n'a pas été possible pour les deux autres séries étant donné le nombre plus faible d'entretiens qu'elles contiennent. Elles ne permettent ainsi pas d'obtenir des résultats statistiques fiables.

²¹⁶ Pour rappel, les émotions auto-attribuées sont des séquences où l'apprenant s'attribue une émotion de manière directe (« je souffre », « ça m'a gonflé »). Elles s'opposent à d'autres cas observés : l'attribution d'une propriété émotionnante à un objet (« c'est intéressant »), la projection d'émotion (« je vais me perdre »), ou encore la volonté d'émotionner (« je vous encourage »).

comptabilisé. Afin d'éviter un biais lié à la variabilité de la durée des différents entretiens, nous avons divisé le total obtenu pour chaque entretien par la durée de cet entretien (en minutes), obtenant ainsi un nombre d'émotions auto-attribuées par minute. Pour définir l'investissement de l'apprenant A13, nous avons considéré le travail effectué par l'apprenant A13 au centre : la durée et la date de chaque connexion de l'apprenant à la plateforme d'apprentissage, des *one-to-one* et des ateliers ont été enregistrées par la plateforme numérique²¹⁷. Pour comparer ces données aux données émotionnelles, nous avons additionné la durée de toutes les séances de travail entre chaque entretien, puis nous avons divisé le total par le nombre de jours séparant l'entretien de conseil du précédent, obtenant ainsi un nombre de minutes travaillées par jour²¹⁸. Le tableau suivant présente l'ensemble des deux séries de données traitées (les données finales sont en gras) :

Entretien	Durée de travail depuis le dernier entretien (minutes)	Durée de travail depuis le dernier entretien (minutes par jour)	Occurrences d'émotion auto-attribuées chez l'apprenant	Emotions auto-attribuées par minute
2	68	7,56	0	0
3	56	11,20	0	0
4	55	1,25	18	0,25
5	596	11,04	3	0,20
6	270	8,44	4	0,13
8	365	4,80	20	0,39
9	32	2,91	13	0,62
12	129	1,87	14	0,61

Tableau 29 : Données utilisées pour observer le rapport entre émotions et investissement de l'apprenant A13

L'observation du rapport entre le temps de travail et les émotions auto-attribuées par l'apprenant A13 permet d'observer une corrélation comme l'indique la figure ci-dessous :

²¹⁷ Annexe « Série A13.xlsx », onglet « Activités ».

²¹⁸ Cela permet notamment d'éviter un biais lié à la durée séparant les entretiens de conseil.

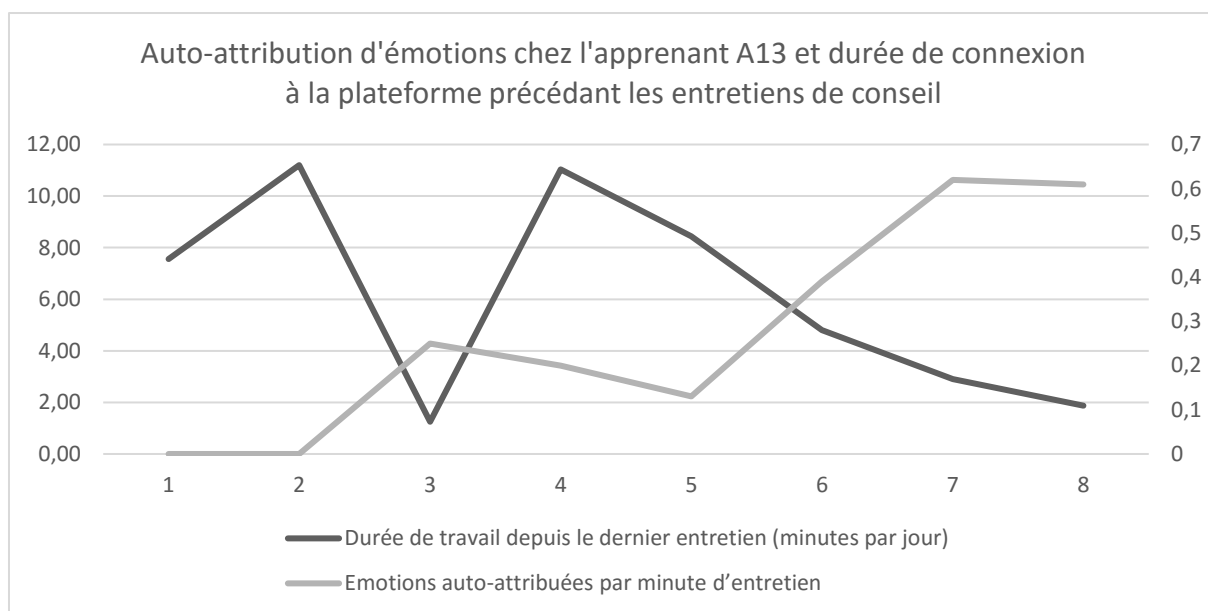


Figure 54 : Auto-attribution d'émotions chez l'apprenant A13 et durée de travail précédant les entretiens de conseil

L'observation de la figure ci-dessus permet de remarquer un rapport inverse entre l'auto-attribution d'émotions par l'apprenant, et son investissement en termes de durée de travail depuis le dernier entretien de conseil. La corrélation négative entre ces deux séries de données est de 0.74 ($p < 0.05$) et indique que lorsque l'apprenant a moins travaillé au centre, une tendance à parler de ses états émotionnels apparaît dans l'entretien de conseil qui suit.

Cette relation négative remarquable entre investissement et aspect émotionnel du discours tend à mettre en opposition ces deux pans de la formation chez A13. Deux interprétations nous semblent possibles au regard de ces observations. Notre première interprétation se rapproche de la conclusion dressée par Carette *et al.* (2015 : 58) quant aux émotions dans l'entretien de conseil :

The results of this study suggest that the counsellor unconsciously tries to regulate the learner's emotions in an effort to construct a balanced emotional relationship (often qualified as homeostasis). This could be explained by the counsellor attempting to maintain the interaction with a neutral tone [...] It can be assumed that these emotionally neutral periods are the most conducive for the completion of the tasks.

Les auteurs décrivent ici un effort émotionnel de la part du conseiller visant à maintenir la relation émotionnelle proche d'un état neutre. Nos résultats portent sur des niveaux différents (énoncés d'émotion et investissement dans l'apprentissage) mais semblent soutenir une même

conclusion : les périodes neutres sur le plan émotionnel (épisodes émotionnels et énoncés d'émotion) semblent plus propices à la réalisation des tâches (d'apprentissage, ou de conseil).

Une seconde interprétation de ces observations tient à la focalisation des entretiens de conseil sur des aspects de nature plutôt procédurale ou psychologique de l'apprentissage. Lorsque l'apprenant arrive en entretien en ayant effectué plus de travaux sur la plateforme numérique d'apprentissage, son discours est fortement centré sur l'aspect procédural de l'apprentissage. Cela est notamment le cas pour les entretiens cinq et six, très centrés sur la méthodologie d'apprentissage. Au contraire, lorsque l'apprenant arrive en entretien de conseil sans expérience d'apprentissage à relater, l'entretien se tourne alors vers des pratiques de sélection de ressources et de points généraux sur l'apprentissage. Comme l'ont montré nos analyses des termes d'émotions, ces sujets sont plus à même de provoquer du discours portant sur la dimension émotionnelle de l'apprentissage : les ressources sont choisies pour l'intérêt qu'elles provoquent, l'apprenant parle de son apprentissage en incluant quasi systématiquement une dimension psychologique (« je suis satisfait », « je souffre »).

Après nous être intéressé au rapport entre la formation et les informations émotionnelles, nous allons à présent nous focaliser sur ces dernières en cherchant à décrire le rapport entre émotions et énoncés d'émotion.

10.2 Quel rapport entre épisodes émotionnels et termes d'émotion ?

Nous allons maintenant chercher à éclaircir la relation entre les épisodes émotionnels que nous avons inférés chez l'apprenant A13 et les conseillères et les termes d'émotions que ceux-ci utilisent au cours des entretiens de conseil. Nous commencerons par observer ces données afin de définir à quel point elles sont en synchronie. Nous évoquerons ensuite le rapport de valence entre épisodes émotionnels et termes d'émotion afin de mettre en évidence des logiques éventuellement différentes à ces deux niveaux.

10.2.1 Episodes émotionnels et énoncés d'émotion : une synchronie ?

Si les épisodes émotionnels inférés chez les locuteurs entretiennent nécessairement des liens avec les termes d'émotion qu'ils utilisent, la question à laquelle nous allons maintenant tenter de répondre est la suivante : à quel point les épisodes émotionnels et les termes d'émotion sont-ils en synchronie ?

Pour répondre à cette question nous avons observé les épisodes émotionnels ainsi que les termes d'émotions liés à chaque émotion de base. Nous avons tout d'abord cherché à déterminer quelle quantité d'épisodes émotionnels arrivait immédiatement en surface dans le discours par l'intermédiaire de termes d'émotion. Chacune des séquences contenant les soixante-et-un épisodes émotionnels a donc été sondée à la recherche de termes d'émotion qui correspondaient à l'émotion inférée dans la séquence²¹⁹. Suite à ces observations, nous présentons dans le tableau suivant les extraits où les termes d'émotions utilisés correspondent à l'émotion inférée :

Locuteur émotionné	Emotion concernée et numéro d'extrait ²²⁰	Termes d'émotions utilisés dans la séquence
Apprenant	Humilité / résignation Extrait n°1	A13 : j'étais complètement perdu
Apprenant	Humilité / résignation Extrait n°22	A13 : je suis un peu perdu
Apprenant	Humilité / résignation Extrait n°25	A13 : je souffre un peu de que ça se se situe euh je je le répète un peu [...] dans des espaces
Apprenant	Humilité / résignation Extrait n°30	A13 : ce qui est dramatique c'est c'est cette difficulté
Apprenant	Humilité / résignation Extrait n°35	A13: moi globalement motivation diminuant temps indisponible
Apprenant	Plaisir / confiance Extrait n°35	A13: ça me plaît bien A13: j'ai beaucoup apprécié votre réponse

²¹⁹ Dans un de ces cas, la conseillère infère une émotion chez l'apprenant en utilisant un terme d'émotion correspondant (« vous surprend un peu »). Dans la mesure où l'apprenant confirme cette émotion (« oui oui oui très clairement oui »), nous acceptons ce cas comme faisant partie de nos données pour l'apprenant.

²²⁰ Pour rappel, les numéros d'extrait permettent de retrouver l'analyse effectuée dans l'onglet « extraits » du fichier « Série A13.xlsx ».

Apprenant	Plaisir / confiance Extrait n°45	A13 : j'étais plutôt content A13 : il y a une autre chose qui m'a fait plaisir A13 : plutôt content quoi plutôt content après pour avoir interrompu quand même un peu l'exercice
Apprenant	Plaisir / confiance Extrait n°48	A13 : je suis vraiment j'ai vraiment fini euh content j'ai vraiment fini content et un peu réconcilié A13 : je suis parti plutôt content en me disant ben ça m'a donné envie de préparer le suivant
Apprenant	Désir Extrait n°37	A13: je savais pas comment finir [un courriel] mais je vous dis je vous annonce pas que j'arrête je vous dis si vous avez quelque chose à me dire dites-le moi parce que j'ai encore envie
Apprenant	Intérêt Extrait n°49	A13 : on a travaillé sur la méthode qui nous semblait la plus la plus intéressante
Apprenant	Surprise / choc Extrait n°10	C4: vous surprend un peu par rapport à < ce que ce dont vous avez entendu parler A13: oui oui oui très clairement oui >
Conseillère	Plaisir / confiance Extrait n°48	C1 : je suis ravie de vous entendre dire tout ça

Tableau 30 : Séquences d'épisodes émotionnels contenant des termes d'émotion congruents

L'observation de ces données montre tout d'abord un fort déséquilibre entre l'apprenant A13 et les conseillères concernant l'occurrence d'une synchronie entre épisode émotionnel et termes d'émotion. Chez l'apprenant, cette situation intervient à onze reprises ce qui représente 30,5% des épisodes émotionnels (trente-six au total)²²¹. Du côté des conseillères, un seul terme d'émotion apparaît dans une séquence où la même émotion a été inférée, cette émotion portant d'ailleurs sur la réussite de la formation de l'apprenant en fin de parcours. Ces résultats, considérés à la lumière de nos analyses sur les postures des apprenants et des conseillères²²², ne sont pas surprenants puisque les conseillères utilisent bien moins les termes d'émotions pour parler de leurs états émotionnels que les apprenants.

Par ailleurs, on remarque deux modes d'expression chez l'apprenant dans ces extraits : d'une part, l'utilisation d'un terme d'émotion au présent (« je souffre », « je suis un peu perdu », « ça me plaît »), et d'autre part, des émotions évoquées au passé (« j'ai vraiment fini content et

²²¹ La distribution entre émotion de base semble déséquilibrée avec une dominante de plaisir / confiance, et d'humilité / résignation, mais nous précisons que ces chiffres sont normaux en regard des effectifs de ces émotions qui sont les deux plus fréquentes chez l'apprenant.

²²² Ces analyses sont proposées en sections 9.3 et 9.4.

un peu réconcilié », « j'étais complètement perdu », « j'ai beaucoup apprécié votre réponse »). Ce dernier mode d'expression n'est pas incompatible avec la simultanéité d'une émotion, plusieurs études ayant confirmé que le partage d'une expérience émotionnelle a tendance à raviver l'émotion dont il est question (Kanyangara *et al.* 2007, Rimé *et al.* 2011). Ces résultats tendent ainsi à indiquer un lien fort entre les émotions ressenties par l'apprenant au cours de son apprentissage, et les entretiens de conseil au cours desquels ces émotions peuvent être évoquées et éventuellement réapparaître. En cela, l'entretien de conseil semble entraîner une prolongation de l'expérience émotionnelle vécue au cours de l'apprentissage. Tassinari (2016 : 88) rapporte que suite à une écoute de leurs propres entretiens de conseil, des apprenants déclarent « avoir fortement ressenti les émotions liées à leur situation d'apprentissage et aux entretiens de conseil », confirmant notre hypothèse.

Après avoir observé les apparitions conjointes d'épisodes émotionnels et de termes d'émotion, voyons le rapport de valence qui s'établit entre ces deux types d'informations émotionnelles.

10.2.2 Episodes émotionnels et termes d'émotions : des valences opposées

Intéressons-nous à présent à la valence des épisodes émotionnels et des termes d'émotions. Sur ce point, deux hypothèses peuvent être faites : la première est un alignement entre les épisodes émotionnels et les termes d'émotion ce qui signifierait que les émotions ressenties et les termes d'émotions sont équivalents en termes de valence, la seconde hypothèse consisterait à soutenir que ces deux parties de l'expérience émotionnelle se passent à des « niveaux » différents (les termes d'émotions étant en surface, et les épisodes émotionnels en essence sous la surface). Dans ce second cas, la valence entre épisodes émotionnels pourrait différer, la production des termes d'émotion étant soumise à certains paramètres du cadre interactif (situation de communication, genre de discours).

Pour apporter une réponse à ces interrogations, nous avons observé la valence des épisodes émotionnels et des termes d'émotion. La figure suivante présente la distribution des occurrences d'épisodes émotionnels et de termes d'émotion pour l'apprenant A13 et les conseillères :

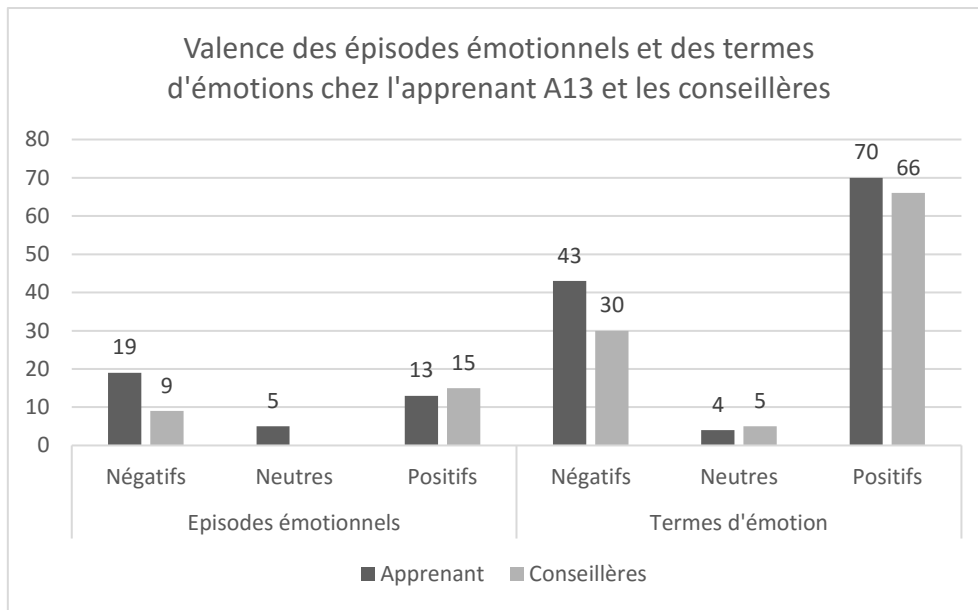


Figure 55 : Valence des épisodes émotionnels et des termes d'émotions chez l'apprenant A13 et les conseillères (par nombre d'occurrences)

Du côté des épisodes émotionnels, on remarque un nombre élevé d'occurrences à valence négative chez l'apprenant. Ces occurrences liées aux difficultés connues en début et milieu de formation²²³ constituent la majorité des épisodes émotionnels d'A13. Chez les conseillères, les épisodes émotionnels sont en majorité positifs et paraissent contrebalancer les épisodes émotionnels négatifs de l'apprenant puisque le total est de vingt-huit épisodes pour les émotions négatives et pour les émotions positives. Du côté des termes d'émotions, les occurrences à valence positive dominent très largement avec quasiment le double d'effectif des émotions négatives (136 termes positifs contre 73 négatifs). Contrairement aux épisodes émotionnels, les termes d'émotion semblent très équilibrés entre l'apprenant et les conseillères avec une même tendance à recourir à des termes positifs.

Ces résultats semblent confirmer la seconde hypothèse émise : les épisodes émotionnels et les termes d'émotion appartiendraient donc à deux couches différentes de la communication se déroulant entre l'apprenant A13 et les conseillères. Les épisodes émotionnels sont, comme l'ont montré nos analyses, liés aux difficultés rencontrées par l'apprenant au cours de sa formation, et le fait qu'ils représentent une majorité des occurrences témoigne de l'impact de ces difficultés sur l'état psychologique de l'apprenant A13. Les termes d'émotion semblent quant à eux dévoiler une autre logique prenant place dans les interactions entre A13 et les

²²³ Ce point est développé dans la section 10.1.1.

conseillères. Nous interprétons la valence positive des termes d'émotions comme une volonté partagée entre l'apprenant A13 et les conseillères de maintenir la conversation dans une tonalité positive. Cette posture commune découle selon nous du cadre interactif et du genre discursif de l'entretien de conseil : il s'agit d'une interaction professionnelle de service, les participants semblent donc travailler à son succès en maintenant consciemment une ambiance émotionnelle positive. L'utilisation largement majoritaire des termes d'émotion positifs serait donc l'une des caractéristiques de ce travail de maintien de la relation entre apprenant et conseillère. Par ailleurs, dans des conditions semblables, Bailly *et al.* (2015) mettent en évidence le recours aux adoucisseurs (minimisateurs, modaux, dépersonnalisation, etc.) par les conseillères. Ils interprètent l'utilisation des adoucisseurs comme un moyen pour les conseillères de gérer des propos potentiellement menaçants pour la face de l'apprenant. Ce travail de maintien de la relation semble donc s'opérer à la fois sur un plan positif (par le recours à des termes d'émotions positifs) et sur un plan négatif (par une diminution de la portée négative de certains propos).

Carette *et al.* (2015) arrivent à des conclusions semblables aux nôtres, bien que recourant à une méthodologie différente²²⁴ :

When asked about the ambiance counsellors try to promote consciously in their interviews, they all think they try to be positive to motivate their learners. However, at an unconscious level (the level of emotional processes), they seem to 'act' differently [...] everything seems to happen as if the counsellor was trying to draw the fluctuating emotional state of the learner towards a more neutral position.

Nos résultats semblent s'accorder avec cette conclusion puisque les épisodes émotionnels sont parfaitement équilibrés en termes de valence, et les termes d'émotions largement positifs. Nos observations viennent donc confirmer l'hypothèse de stratégies différentes au niveau discursif et au niveau du fonctionnement émotionnel chez les conseillères.

L'ensemble de nos observations tend à témoigner de tentatives des conseillères de gérer l'aspect émotionnel de l'interaction ainsi que son impact sur la formation des apprenants :

- en se focalisant sur les émotions des apprenants et en cherchant à en savoir plus sur leurs états émotionnels (questions / inférences) ;
- en effectuant un travail émotionnel auprès des apprenants par l'intermédiaire de stratégies de soutien et d'attitudes émotionnelles ;

²²⁴ Pour cette étude, des juges ont été utilisés afin de déterminer le contenu émotionnel des entretiens de conseil.

- en faisant la promotion auprès des apprenants de stratégies affectives (utilisation de ressources par intérêt, délairement de l'activité d'apprentissage au bénéfice d'une tranquillité émotionnelle, etc.) ;

Si l'ensemble de ces constats nous permettent de dresser un portrait des pratiques auxquelles les conseillères ont recours, nous souhaitons également apporter une réponse à la question des émotions qui ne viendrait pas seulement du terrain, mais également des recherches effectuées sur le thème des émotions et de leur partage social. Ainsi, sur la base de nos observations et des recherches effectuées dans ce champ, nous allons maintenant proposer un modèle de gestion des émotions dans l'entretien de conseil.

Conclusions de chapitre et de partie

Dans ce chapitre, nous avons proposé une analyse complémentaire de la série d'entretiens de l'apprenant A13 prenant en compte à la fois les épisodes émotionnels (présentés dans le chapitre 8) et les termes d'émotions (présentés dans le chapitre 9). Nous nous sommes tout d'abord intéressé à la place de l'émotion dans la formation de l'apprenant A13. Une première analyse combinée avec des données disponibles sur la fréquentation du centre a permis de mettre en évidence une synchronisation entre les états émotionnels à valence négative et les périodes de faible fréquentation du centre par l'apprenant. Une seconde analyse plus formelle a quant à elle mis en évidence une corrélation négative entre le temps de travail précédent un entretien de conseil, et le nombre de termes d'émotions utilisés par l'apprenant pour s'autoattribuer une émotion dans l'entretien de conseil. Concernant le rapport entre les termes d'émotions et les épisodes émotionnels, nous avons effectué deux observations. Tout d'abord, nous avons effectué une observation des séquences où un épisode émotionnel avait été inféré et où la même émotion était autoattribuée à l'aide d'un terme d'émotion. Ces séquences représentent une grande partie des épisodes émotionnels de l'apprenant (un tiers) ce qui confirme que la posture émotionnelle de l'apprenant dans l'entretien de conseil concerne essentiellement la verbalisation de ses propres états émotionnels. Pour finir, nous avons observé la valence des épisodes émotionnels et nous l'avons comparée à celle des termes d'émotions. Les résultats suggèrent que deux niveaux de la communication sont présents : au niveau des épisodes émotionnels, la balance est neutre tandis qu'au niveau des termes d'émotion, elle est largement positive. Ce résultat tend à indiquer que les énoncés d'émotion se situent plus en surface dans la communication et comprennent donc des enjeux supplémentaires (travail de face, efforts pour la réussite de l'interaction).

Dans cette troisième partie, nous avons présenté les résultats de nos observations d'épisodes émotionnels (série A13), de termes d'émotion (séries A13, A1, A7), puis nous avons proposé une analyse conjointe (série A13). Les résultats concernant les épisodes émotionnels indiquent que toutes les émotions ne sont pas présentes dans les entretiens de conseil. Certaines émotions (par exemple l'arrogance ou le dégoût) n'apparaissent pas ou de manière très anecdotique. D'autres émotions sont rares mais présentes de manière assez régulière, cela particulièrement chez l'apprenant. Ces émotions telles que la colère ou la peur indiquent des moments particulièrement importants dans la formation de l'apprenant A13, l'étude du rythme de formation en fin de chapitre confirme le lien entre ces émotions rares et le ralentissement du rythme d'apprentissage de A13. L'analyse des épisodes émotionnels et des termes d'émotions a également permis de mettre en lumière la présence forte de travail émotionnel, celui-ci s'opérant par des attitudes émotionnelles et des stratégies de soutien. Concernant l'utilisation des termes émotionnels, nos résultats témoignent de la présence de postures différentes entre les apprenants et les conseillères : les apprenants marquent une tendance forte à s'auto-attribuer des états émotionnels tandis que les conseillères utilisent les termes émotionnels afin de projeter des états émotionnels chez l'apprenant. Ces résultats contribuent à redéfinir l'entretien de conseil en accordant à l'apprenant, en plus de sa place centrale sur le plan didactique et interactionnel, une place centrale sur le plan des émotions dans le discours (il est le lieu psychologique principal des termes d'émotion dans l'ensemble du corpus). Par ailleurs, nos observations de la posture de projection d'émotions chez les conseillères mettent en évidence des activités langagières qui correspondent aux rôles associés au conseil (questionner et encourager la réflexion, soutenir sur le plan psychologique, suggérer de nouvelles perspectives, etc.). Cette posture concernant le discours émotionnel semble donc cohérente avec les descriptions des rôles et compétences associés au conseil. Pour finir, nous avons proposé une analyse conjointe des épisodes émotionnels et des termes d'émotions pour la série A13. Cette analyse révèle d'une part que seul l'apprenant se trouve de manière consistante dans une situation où il s'attribue une émotion qui a en même temps été inférée chez lui, cette observation tend à désigner le comportement de l'apprenant comme plus spontané (je ressens une émotion que j'exprime) que celui de la conseillère. Par ailleurs, l'observation conjointe de la valence des épisodes émotionnels et des termes d'émotions montre que les termes d'émotions sont en large majorité positifs alors même que les épisodes émotionnels inférés semblent être à l'équilibre. Ces résultats indiquent pour nous que les épisodes émotionnels et les termes d'émotions appartiennent à deux couches différentes de la communication : les épisodes

émotionnels se déroulent ainsi « sous la surface » tandis que les termes d'émotions s'insèrent dans un discours sujet à des contraintes (cadre social, discours professionnel, relation de service, etc). En surface, les termes d'émotions semblent donc également être utilisés par les locuteurs dans un effort de réussite de l'interaction, ils ne reflètent donc pas nécessairement des états émotionnels avérés.

CONCLUSION

Notre étude avait pour objectif la description des émotions dans le contexte de l'entretien de conseil et de l'apprentissage autodirigé de langues. Nous avons pour cela entrepris l'analyse de deux dimensions des entretiens de conseil : la dimension émotionnelle des entretiens et de la formation étudiée par inférence d'épisodes émotionnels, et l'expression des émotions dans le discours observé par l'intermédiaire des énoncés d'émotion. Grâce à l'observation de ces dimensions, notre étude avait pour objectif de fournir des informations concernant trois points principaux. Tout d'abord, nous avons réalisé l'observation conjointe des épisodes émotionnels et des énoncés d'émotion dans l'entretien de conseil afin de discriminer des thématiques propices à l'émotion ainsi que des émotions particulièrement propices à se déclencher au cours des entretiens. Ces observations avaient également pour objectif d'identifier des dynamiques émotionnelles au cours de la formation. Le deuxième point que nous avons développé concernait la posture des apprenants et des conseillères dans leur énoncés d'émotion. En observant les énoncés d'émotion, et plus précisément les termes d'émotion, nous avons cherché à décrire de quelle manière et pour quelles raisons les apprenants et les conseillères avaient recours à ceux-ci. Enfin, le troisième objectif que nous avons défini pour cette recherche concernait le lien entre les émotions exprimées et vécues par l'apprenant et le déroulement de sa formation. Nous avons ainsi cherché à mettre en évidence un lien éventuel entre d'un côté les épisodes émotionnels et les termes d'émotion présents chez l'apprenant dans les entretiens de conseil, et de l'autre, le déroulement de sa formation.

Résumons à présent les résultats de notre recherche. Concernant les épisodes émotionnels, nos observations ont montré que **l'entretien de conseil n'est pas une interaction où toutes les émotions sont à même d'apparaître**. Certaines émotions paraissent ainsi comme inadaptées à cette situation de communication (le dégoût, l'arrogance) tandis que d'autres apparaissent de manière très régulière (humilité / résignation, plaisir / confiance, intérêt). Entre ces deux groupes se trouvent plusieurs émotions qui apparaissent de manière sporadique dans les entretiens de conseil (peut, colère, désir, surprise / choc). Une analyse de ces émotions nous a permis de montrer confirmer qu'elles se déclenchent quasi uniquement chez l'apprenant et à des moments clés de la formation, particulièrement à des moments de difficulté (l'abandon de la formation est par exemple évoqué). Par ailleurs, lors d'épisodes émotionnels simultanés entre

apprenant et conseillère, nous avons remarqué plusieurs cas de figure : un premier cas où la conseillère ne semblait pas en mesure de faire face à l'émotion négative de l'apprenant et semblait alors elle aussi prise par une émotion négative, et un second cas où la conseillère semblait se servir de ses propres émotions pour répondre à l'émotion de l'apprenant. Nous avons identifié ces comportements comme des attitudes émotionnelles utilisées par la conseillère en vue d'effectuer du travail émotionnel auprès de l'apprenant (par exemple, réagir à de la peur par une manifestation de confiance). **Les conseillères semblent ainsi utiliser leurs propres états émotionnels comme des outils communicationnels.** De manière générale, les des épisodes émotionnels, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, fonctionnent comme des indicateurs du déroulement de la formation de l'apprenant, notamment concernant les « nœuds d'émotions », et l'évolution de la valence des émotions observées. Sur le plan discursif, l'observation des énoncés d'émotion a permis de mettre en évidence **la place centrale (quasi exclusive) de l'apprenant** : pour une majorité très importante des termes d'émotion, l'apprenant est le lieu psychologique désigné. Sur la base de ce déséquilibre, nous avons prolongé nos observations et nous avons pu identifier des **postures très différentes chez les apprenants et chez les conseillères dans leur énoncés d'émotion.** Chez les apprenants, les énoncés d'émotion sont principalement utilisés dans l'objectif de s'attribuer des émotions. Au même titre qu'ils rapportent leur expérience d'apprentissage, les apprenants rapportent leur expérience émotionnelle. Chez les conseillères, les énoncés d'émotion sont utilisés afin de **projeter des états émotionnels chez les apprenants.** L'étude détaillée de cette posture permet d'identifier différentes activités langagières toutes fortement associées au rôle de conseiller (suggérer de nouvelles perspectives, identifier des problèmes dans l'apprentissage, soutenir sur le plan psychologique, etc.). Par ailleurs, le comportement des conseillères ne relève pas seulement du travail en réaction sur ce point mais comporte une part importante d'investigation active (questions, inférences) concernant l'état émotionnel de l'apprenant. Ce travail relève pour nous d'une volonté de réduire la distance transactionnelle avec les apprenants. Les conseillères cherchent ainsi à connaître non seulement la situation de l'apprenant mais également son état d'esprit vis-à-vis de son apprentissage passé et à venir. Par ailleurs, les conseillères effectuent du travail émotionnel dont les objectifs vont du soutien psychologique à la recherche d'émotions positives chez les apprenants. **Le discours des conseillères est ainsi marqué par une forte volonté d'influencer les états émotionnels de l'apprenant.** Concernant le rapport entre émotions et déroulement de l'apprentissage, nous avons pu établir un lien de plusieurs manières. Tout d'abord, **les stratégies affectives sont présentes de**

manière substantielle dans le discours des apprenants et des conseillères, ces dernières les encourageant de manière explicite et répétée (lire des documents intéressants, se rassurer en repoussant certaines échéances si nécessaire, etc.). Par ailleurs, nous avons pu lier les émotions présentes dans le discours de l'apprenant de manière formelle à diverses informations disponibles quant à l'investissement de l'apprenant : nombre de connexions à la plateforme numérique, *one-to-one*, et ateliers. L'observation qualitative du rythme d'apprentissage permet également d'identifier des périodes d'arrêt de la formation de l'apprenant qui transparaissent sur le plan émotionnel dans les entretiens de conseil.

Avant d'aborder les apports de cette recherche de manière générale, nous allons maintenant évoquer les limites de cette étude. Ces limites concernent premièrement la taille de notre corpus, et deuxièmement, la nature de notre méthodologie de recherche. Pour l'inférence d'épisodes émotionnels, le corpus de notre étude est constitué par une série d'entretiens de conseil, et pour les énoncés d'émotion, de trois séries d'entretiens de conseil. Bien que chaque série comporte plusieurs heures de discours, nous avons conscience que l'étude d'un cas pour les épisodes émotionnels, et de trois cas pour les énoncés d'émotion ne permet pas d'épuiser la diversité des de notre contexte. La portée généralisante de notre étude est donc limitée sur ce point. Concernant notre méthodologie, nous nous sommes fortement appuyé sur des paramètres linguistiques pour inférer les épisodes émotionnels chez l'apprenant. Ainsi, si les émotions font l'objet de notre étude, nous avons conscience de leur multicomponentialité, et admettons qu'une part des émotions présentes dans les entretiens a pu échapper à nos observations, notamment les émotions exprimées par l'intermédiaire d'expressions faciales, de gestes, ou d'autres éléments non-verbaux. Tout en reconnaissant ces limites, nous revendiquons d'avoir été en mesure de préserver le caractère authentique des entretiens de conseil qui composent notre corpus. En ne recourant qu'à un enregistrement audio, nous avons pu éviter que notre présence d'observateur ne perturbe le comportement des participants. Le développement de notre méthodologie de repérage des émotions nous a ainsi permis de nous adapter à nos données.

Présentons maintenant les apports de cette recherche aux différents domaines concernés. Notre étude porte en premier lieu sur la profession de conseiller en apprentissage de langues autodirigé et sur l'interaction qui s'y associe. Nos travaux contribuent ainsi à redéfinir l'action du conseiller. Les recherches sur le conseil décrivent le plus souvent un travail en réaction. Or, nos travaux remettent en question ce principe et démontrent que l'action des conseillers sur le plan psychologique comprend une part de travail proactif importante : les conseillères ne

réagissent pas seulement à l'émotion, elles investiguent les états émotionnels des apprenants et tentent de les modifier. A cette fin, elles utilisent non seulement le discours, mais également leurs propres états émotionnels qui apparaissent alors comme des outils communicationnels. Concernant l'apprentissage autodirigé, notre étude décrit de plusieurs manières un lien entre les émotions et l'évolution de la formation et de son rythme. Notre étude s'ajoute ainsi aux travaux existants qui mettent en avant le rôle des émotions dans l'apprentissage des langues, particulièrement dans le contexte de l'apprentissage autodirigé. Par ailleurs, notre corpus et nos analyses sont à même de servir de ressources pour la réalisation de modules de formation de conseillers. Ils pourront ainsi permettre aux conseillères en formation de découvrir :

- le lien entre émotions et rythme de formation (à des fins de sensibilisation sur cet aspect de l'apprentissage et de l'accompagnement) ;
- l'existence de différentes postures liées aux énoncés d'émotion entre apprenant et conseiller et les activités langagières associées au discours de projection des conseillers ;
- l'utilisation de stratégies de soutien et d'attitudes émotionnelles servant à la réalisation du travail émotionnel par les conseillers ;
- la présence des stratégies affectives dans le discours des apprenants, mais également dans le discours des conseillers avec une dimension incitative ;
- la pertinence variable des émotions les unes par rapport aux autres au sein des entretiens de conseil.

Nos travaux permettront ainsi d'améliorer la formation des conseillers en leur offrant des solutions afin d'aborder l'aspect psychologique de la formation à l'aide de ressources authentiques.

Nous allons maintenant effectuer un retour concernant la méthodologie utilisée pour repérer les épisodes émotionnels. Sur ce point, notre recherche a donné lieu à la constitution d'un protocole de repérage des épisodes émotionnels sur la base d'indices verbaux. La plupart des recherches actuelles se focalisant sur des indices non-verbaux et para-verbaux pour repérer des épisodes émotionnels, notre recherche contribue donc à agrandir la base d'indices possibles pour l'étude des émotions. Notre protocole en deux étapes nous a permis d'appuyer nos inférences sur la seule étape quantitative sans considérer le contenu des séquences de discours désignées. En cela, les deux phases que nous avons conçues permettent à la fois une sélection objective sur des critères définis, mais également une observation qualitative ayant le dernier

mot sur l'inférence d'émotion. Au cours de cette étude, la complémentarité de nos deux phases d'analyse nous a ainsi semblé essentielle. Concernant la commodité d'utilisation de cette méthodologie, nous devons reconnaître la lourdeur du protocole qui nécessite un traitement linguistique (recherche d'indices), un traitement statistique (identification des séquences où les indices se concentrent), et un traitement qualitatif (observation de chaque extrait et inférence finale de l'émotion). L'automatisation partielle de la première phase permet cependant d'accélérer le traitement linguistique. En comparaison d'autres méthodes telles que l'utilisation de juges, notre méthode présente l'avantage de ne faire intervenir une part importante de subjectivité que dans sa seconde phase. Nous reconnaissons que notre première phase d'analyse peut être sujette à certaines formes de subjectivité (méthodologie de transcription, choix des indices considérés, choix du barème statistique à appliquer pour sélectionner les séquences potentiellement émotionnelles, etc.), cependant, cette première phase ne permet pas à l'observateur du corpus de sélectionner directement les extraits où il perçoit de l'émotion. En cela, nous évitons de faire reposer l'analyse uniquement sur des éléments liés à une perception personnelle. Concernant le futur de nos travaux sur le plan méthodologique, il nous semble envisageable de prolonger l'automatisation non seulement de la première phase d'analyse, mais également de la préparation des fichiers pour les différentes phases de notre étude. De cette manière, la phase statistique pourrait être réalisée de manière entièrement automatisée, et les séquences sélectionnées seraient également automatiquement présentées pour la phase suivante de l'analyse. Concernant le domaine de la recherche des émotions dans les interactions, les travaux tels que les nôtres devraient être combinés à d'autres formes de recherches des émotions (expressions faciales, gestuelle, paramètres para-verbaux) afin d'aborder de manière plus pertinente la complexité de l'expression des émotions. Sur le long terme, cette combinaison méthodologique pourrait faciliter le repérage des émotions en permettant d'asseoir les inférences sur une base plus large d'indices.

Abordons à présent le futur des recherches portant sur l'entretien de conseil. Les pratiques de conseil peuvent encore largement bénéficier des recherches en cours, notamment parce que les conseillers sont souvent « avisés en matière de recherche » (*research-aware*), comme le souligne Mozzon-McPherson (2007 : 81). Ainsi, les recherches à venir peuvent contribuer à améliorer la description des pratiques de conseil, particulièrement en empruntant trois pistes que nous allons maintenant décrire. Premièrement, l'étude des émotions considérées indépendamment les unes des autres peut permettre d'aller plus loin dans les descriptions proposées. Dans notre recherche, nous avons effectué une séparation entre émotions,

notamment par le recours aux préparations à l'action qui permettent d'envisager clairement les différences entre effets potentiels de chaque émotion. Ainsi, il ne serait plus question de « gérer » les émotions de manière générale, mais, par exemple, d'encourager les stratégies affectives liées à l'intérêt pour les effets positifs de cette émotion, ou d'apprendre à gérer la colère ou la peur de l'apprenant au cours des entretiens afin d'éviter leurs éventuels effets négatifs. Il s'agirait alors de développer des approches différentes selon les émotions en jeu en prenant en compte les caractéristiques particulières de chaque émotion. Deuxièmement, les recherches à venir devraient également viser à l'amélioration des différentes typologies que nous avons évoquées : les compétences des conseillers, les stratégies affectives présentes dans le contexte de l'entretien de conseil, et les stratégies et attitudes liées au travail émotionnel. Ces typologies décrivent les compétences et les activités langagières qui s'associent au conseil, mais constituent également des ressources concrètes pour la formation des conseillers. Par ailleurs, l'intégration institutionnelle du conseil pourrait également être facilitée par ces descriptions des rôles et des actions des conseillers. Pour terminer, il nous semble important de prolonger les recherches déjà existantes sur la dimension culturelle du conseil : tout comme les pratiques d'apprentissage, les pratiques de conseil sont situées, chaque contexte contribue ainsi à faire émerger ses propres pratiques de conseil. L'étude des différentes « cultures de conseil » pourrait permettre d'identifier des communautés de pratique où la gestion de l'aspect psychologique du conseil diffère. Ainsi, les pratiques des conseillers pourront s'adapter à l'apprenant, à l'émotion en question, et au contexte dans lequel l'interaction s'inscrit.

Plus largement, Bailly *et al.* (2015 : 32) rappellent que dans le contexte français, « les femmes semblent surreprésentées dans la profession de conseiller en apprentissage de langues ». Or, comme le souligne Hochschild (1983 : 11), « en tant que gestionnaires d'émotions traditionnellement plus accomplies dans la vie privée, les femmes plus que les hommes ont mis le travail émotionnel sur le marché, et en connaissent le coût », et elle ajoute (1983 : 197) que les difficultés liées au travail émotionnel « sont rarement reconnues par ceux qui nous disent ce qu'est le travail ». Nous espérons ainsi que nos travaux participeront à la reconnaissance du travail émotionnel en tant que pratique professionnelle dans le cadre du conseil, ainsi que dans les professions de service de manière générale.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe, D. & Gremmo, M. J. (1981). Apprentissage auto-dirigé: quand les chiffres parlent. *Melanges Pédagogiques*, 3-32.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30, 109-137.
- André, V. (2006). Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. *Thèse de doctorat*, Université de Lorraine.
- André, V. (2014). L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours. *SHS Web of Conferences*, 8, 1891-1904. EDP Sciences.
- Aoki, N. (1999). Affect and the role of teacher in the development of learner autonomy. In J. Arnold (Ed.), *Affect in foreign language learning* (pp.142-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aoki, N. (2012). Can-do statements for advisors. In C. Ludwig & J. Mynard (eds.), *Autonomy in language learning: Advising in action*. Canterbury, UK: IATEFL.
- Arnold, J. & Douglas Brown, H. (1999). A Map of the Terrain. In J. Arnold (ed), *Affect in Language Learning* (pp.1-25). New York: Cambridge University Press.
- Arnold, M. B. (1960a). Emotion and personality. *Psychological aspects Vol (1)*. New York: Columbia University Press.
- Arnold, M. B. (1960b). Emotion and personality. *Neurological and physiological aspects Vol (2)*. New York: Columbia University Press.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(1), 109-123.
- Aue, T. (2014). Psychophysiologie des émotions. In Sander, D., & Scherer, K. R. *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

- Austin, J. L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-83.
- Bailly, S. & Carette, E. (2008). Compulsory self-directed learning: Contradiction or challenge ? *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung, Fremdsprachen in Lehre und Forschung*. 43, 98-106.
- Bailly, S., Nassau, G. & Divoux, A. (2015). Analysing advising dialogue from a feminist perspective: Gendered talk, powerless speech or emotional labour? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 32-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barbot, M. J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges Crapel*, 28, 29-46.
- Barbot, M-J. & Gremmo, M-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, n° 9, (pp. 15-27).
- Barclay, L. (2000). Autonomy and the Social Self. In MacKenzie C. & Stoljar N. (eds.), *Relational Autonomy* (pp. 52-71). New York: Oxford University Press.
- Bartle, J. (2001). Perceptions of the role and functions of the language advisor. In M. Mozzon-McPherson, & R. Vismans (eds). *Beyond language teaching towards language advising* (pp. 84-91). London: Cilt.
- Belisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In Barbot M-J. & Lancien T. (eds.). *Médiation, médiatisation et apprentissage*. Notions en Questions n°7. Lyon: ENS Editions.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson, P & Voller, P. (eds.). *Autonomy & Independence in language learning*. London and New York : Longman.

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29-39.
- Benson, P. (2013). Drifting in and out of view : Autonomy and the social individual. In Benson, P., & Cooker, L. (eds.), *The Applied linguistic individual : Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy* (pp.75-89). Sheffield: Equinox Publishing.
- Benson, P., & Cooker, L. (2013). The Applied Linguistics individual: Gaining perspective. In P. Benson and L. Cooker (eds.), *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to autonomy, agency and identity* (pp. 178-186). London: Equinox.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, Paris.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F., & Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and speech*, 44(2), 123-147.
- Borzeix, A. (2000). Relation de service et sociologie du travail. L'utilisateur : une figure qui nous dérange ? *Cahiers du genre* 28, 19–48.
- Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail: bilan et évolution. *Langage et société*, (4), 17-42.
- Boutet, J. (2005). Au coeur de la nouvelle économie, l'activité langagière. *Sociolinguistica* (pp. 13-21), J. Herausgegeben von A. Cyr (eds.), PH Nelde, D. Rutke.
- Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432-443.
- Brewer, S. S. (2013). Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 189-208.

- Bronckart, J. P., Bulea, E., Filliettaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, M. I., & Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Université de Genève.
- Brosch, T. (2013). On the role of appraisal processes in the construction of emotion. *Emotion Review*, 5(4), 369-373.
- Caffi, Cl., Janney, R. W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of pragmatics* 21. 325-373.
- Candas, P., & Chateau, A. (2014). Les émotions au cœur du processus d'autonomisation?. *Etudes en didactique des langues*, 23, 11-23.
- Candas, P., & Eneau, J. (2010). Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives. In B. Albero & N. Poteau (eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 141-167). Paris, France : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Candea, M. (2000). Les euh et les allongements dits «d'hésitation»: deux phénomènes soumis à certaines contraintes en français oral non lu. *XXIIIèmes Journées d'étude sur la Parole*, 73-76.
- Cannon, W. B. (1914). The interrelations of emotions as suggested by recent physiological researches. *The American Journal of Psychology*, 25(2), 256-282.
- Carette, E. & Castillo, D. (2004). Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant?. *Mélanges Crapel*, 27, 71-97.
- Carette, E. (2012). Apprenant et conseiller : comment co-construisent-ils leur contexte ?. *Synergies-France*, (9), 61-71.
- Carette, E., Guély, E., & Pereiro, M. (2011). Création et accompagnement d'un centre de langues privé: un exemple de collaboration entre recherche en didactique des langues et entreprise. *Mélanges Crapel*, 32, 25-43.
- Carette, E., Meléndez Quero, C. & Thiébaud, É. (2013). Expressions vocales et traces verbales de l'émotion dans l'entretien de conseil en apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 171-187.

- Carette, E., Thiébaud, E. & Nassau, G. (2015). The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 50-61.
- Carson, L., & Mynard, J. (2012). Introduction. In J. Mynard & L. Carson (eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 3-25). Harlow: Pearson Education.
- Chateau, A., & Candas, P. (2015). Tracking students' autonomization through emotion traces in logbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 395-408.
- Christman, J. (2004). Relational autonomy, liberal individualism, and the social constitution of selves. *Philosophical Studies*, 117(1), 143-164.
- Ciekanski, M. (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 de Lorraine.
- Ciekanski, M. (2011). L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Mélanges Pédagogiques*, 32, 9-23.
- Cislaru, G. (2008). L'intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (10), 117-136.
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Cowie, R. & Cornelius, R. R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech. *Speech communication*, 40(1), 5-32.
- Cwir, D., Carr, P. B., Walton, G. M., & Spencer, S. J. (2011). Your heart makes my heart move: Cues of social connectedness cause shared emotions and physiological states among strangers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(3), 661-664.

- Damasio, A.R. (1999). Enquête sur les mécanismes de la conscience au travers de l'étude neuropsychologique de cas de patients présentant des troubles de la conscience (pp.380). *Le Sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.R. (2003). Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions (pp. 346). Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2006). *Erreur de Descartes (L')*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R., Everitt, B. J., & Bishop, D. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex; *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 351(1346), 1413-1420.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*,23(2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Duez, D. (2001). Signification des hésitations dans la parole spontanée. *Revue parole*, 17-18.
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and SLA. In A. Mackey & S. Gass (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.

- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Ekman, P. (1994). Moods, Emotions, and Traits. In Ekman, P. & Davidson, R. (eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 56-58). New York : Oxford University Press.
- Erickson, B., Lind, E. A., Johnson, B. C. & O'Barr, W. M. (1978). Speech style and impression formation in a court setting: The effects of powerful and powerless speech. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 266–279.
- Esch, E. (2001). Disseminating the practice of advising : Towards a new evaluation framework. In Mozzon-McPherson, M. & Vismans, R. (eds.). *Beyond Language Teaching towards Language Advising* (pp.25-29), Londres : CILT.
- Fontaine, J. J., Scherer, K. R., & Soriano, C. (2013). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. Oxford : OUP.
- Freire P. (1970), *Pédagogie des Opprimés* (trad. 2001), Paris, La Découverte.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press
- Frijda, N. H. (1994). Varieties of affect: Emotions and episodes, moods, and sentiments. In P. Ekman & R. J. Davidson (eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (2003). Passions: l'émotion comme motivation [Passion: A relationship between emotion and motivation]. In J. M. Colletta & A. Tcherkassof (eds.). *Les émotions : Cognition, langage et développement* (pp. 15-32). Sprimont : Maradaga.
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1996). *Motivation and second language acquisition: perspectives*. Journal of the CAAL, 18,19-42
- Gerbault, J. (2012). Littérature numérique, les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ème siècle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2).

- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Univ of California Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : les éditions de minuits.
- Golopentia S. (1988). Interaction et histoire conversationnelle. In Cosnier *et al. Echanges sur la conversation*. Paris : Ed. du CNRS.
- Gremmo M.-J., (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, 22, 33-61.
- Gremmo, M. J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. *Autoformation et enseignement supérieur*. 153-166. Paris : Hermès.
- Gremmo, M. J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme (pp. 65-80). In E. Prairat. *La Médiation. Problématique, figures, usages*. Nancy : PUN.
- Gremmo, M. J. (2009a). Advising for language learning: Interactive characteristics and negotiation procedures. *Mapping the terrain of Learner Autonomy: Learning environments, learning communities and identities*, 145-167.
- Gremmo, M.-J., (2009b). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. In Rivens Monpean A. & Barbot M.-J. (eds). *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.

- Guely-Costa, E. (2012). *Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien*. Thèse de doctorat, université de Lorraine.
- Harootian, D. P. & O'Reilly, E. N. (2015). Supporting learners and advisors: An advising interview protocol for intensive language programs. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 86-96.
- Hauck, M. & Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning*, 8(2).
- Hobbs, M., & Dofs, K. (2015). Essential advising to underpin effective language learning and teaching. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 13-32.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe, Paris: Hatier.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 20, 75-87.
- Holec, H. (1997). De l'autonomisation considérée comme une innovation. *Mélanges Pédagogiques*, 23, 3-5.
- Holec, H. (2000). Le CRAPEL à travers les âges. *Mélanges CRAPEL*, 25, 5-12.
- Hurd, S. (2006) Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. *Distance Education*, 27 (3), 299-325.
- Hurd, S. (2008). Affect and strategy use in independent language learning. *Language learning strategies in independent settings*, 218-236.
- Ingleton, C. (1999). *Emotion in learning: a neglected dynamic*. HERDSA annual international conference. Melbourne.

- Mayer, J. D. & Salovey P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.). *Emotional Development, Emotional Literacy, and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- James, W. (1884). What is an Emotion?. *Mind*, 9, 188–205.
- Jamieson, A. (2001). The advisor at work. In Mozzon-McPherson, M., Vismans, R. (eds.). *Beyond Language Teaching Towards Language Advising* (pp.53-65). London : CLIT.
- Jorro, A. (2006). L’agir professionnel de l’enseignant. *Conférence au séminaire de recherche du Centre de recherche sur la formation (CRF)*. Paris : CNAM.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. (2006). *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York, NY: Springer.
- Kanyangara, P., Rimé, B., Philippot, P., & Yzerbyt, V. (2007). Collective rituals, emotional climate and intergroup perception: Participation in “Gacaca” tribunals and assimilation of the Rwandan genocide. *Journal of Social Issues*, 63(2), 387-403.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. *Taking control: Autonomy in language learning*, 93-113.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions Verbales, tome II*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: Origines, apports, bilan. *Langue française*, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L’analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, 9, 13-32.
- Knight, J. (2002). Crossing boundaries: What constructivists can teach intensive-explicit instructors and vice versa. *Focus on exceptional children*, 35(4), 1.
- Kodate, A., & Foale, C. (2012). Communities of practice as a source of professional development in advising for language learning. In J. Mynard & L. Carson (Eds). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp.279-295). Harlow : Pearson Education.

- Korb, S. (2009). La régulation des émotions. In D. Sander, & K. R. Scherer (eds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 259-288). Paris: Dunod.
- Kurdi, M. Z. (2003). *Contribution à l'analyse du langage oral spontané*. Thèse de doctorat : Université Joseph-Fourier-Grenoble I.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, 1(01), 97-120.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England : Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S. (1994). The stable and unstable in emotion. In P. Ekman & R. J. Davidson (eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 79-85). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy : Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2000). Autonomy and autonomous learners. In M. Byram (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 69-72). London: Routledge.
- Little, D. (2010). The European Language Portfolio and self-assessment: using "I can" checklists to plan, monitor and evaluate language learning. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig and K. Sakai, *Can do statements in language*

- education in Japan and beyond: applications of the CEFR* (pp. 186-198). Tokyo: Asahi Press.
- Lopes, P. N., Cote, S. & Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, 53-80.
- MacIntyre, P.D. (1999) Language anxiety: a review of the research for language teachers. In D. Young (ed.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. USA: McGraw-Hill College.
- Mahl, G. F. (1956a). Disturbances and silences in the patient's speech in psychotherapy. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(1), 1-15.
- Mahl, G. F. (1956b). Disturbances in the patient's speech in psychotherapy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 3-32.
- Mahl, G. F. (1963). The lexical and linguistic levels in the expression of the emotions. In P. H. Knapp (Ed.). *Expressions of the emotions in man* (pp.77-106). New York : International Universities Press.
- Meinardi, G. (2014). Littérature informationnelle: outil d'une nouvelle culture d'enseignement des langues étrangères. *Synergies Pologne*, (11), 203-213.
- Menezes, V. (2011). Affordances for language learning beyond the classroom. In P. Benson and H. Reinders (eds.). *Beyond the language classroom* (pp. 59-71).
- Menezes, V. (2013). Chaos and the complexity of second language acquisition. In P. Benson & L. Cooker (eds.), *The Applied Linguistic Individual* (pp. 59 – 74). Bristol: Equinox.
- Mercer, S., & Williams, M. (eds.). (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (1), 9-20.

- Moscovici, S., & Plon, M. (1968). Choix et autonomie du sujet. La théorie de la « réactance » psychologique. *L'année psychologique*, 68(2), 467-490.
- Mozzon-McPherson, M. (2001). Language advising: towards a new discursive world. In M. Mozzon-McPherson & R. Vismans (eds.). *Beyond Language Teaching Towards Language Advising* (pp.7-22). CILT, London.
- Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. *System*,35(1), 66-92.
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The skills of counselling in advising: Language as a pedagogic tool. In J. Mynard & L. Carson (Eds). *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (pp 43-64). Harlow, UK: Pearson.
- Mucchielli, R. (2007). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF Editeurs.
- Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (eds.). (2011). Identity, motivation and autonomy in language learning. *Bristol*, UK: Multilingual Matters.
- Mynard, J. (2011). The role of the learning advisor in promoting autonomy. *Learner Autonomy in Language learning*, January.
- Mynard, J. (2012). A suggested model for advising in language learning. In J. Mynard & L. Carson (Eds). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 26-41). Harlow, UK: Pearson.
- Nassau, G., Bailly, S., André, V. (2013). Le conseil en apprentissage autodirigé de langue: un métier et un genre discursif en émergence. Communication présentée au colloque international *Interpréter selon les Genres*. Marrakech, Maroc: Université Cadi Ayyad.
- Norton, B. (2001). *Non-participation, imagined communities and the language classroom*. *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 6(2), 159-171.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies*. Mouton de Gruyter.

- Paiva, V. L. M. O. (2011). Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Pallaud, B. & Henry, S. (2004). Amorces de mots et répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français parlé. *7es Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles* (pp. 848-858). PUL.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pemberton, R. & Toogood, S. (2001). Expectations and assumptions in a self-directed language-learning programme. In M. Mozzon-McPherson & R. Vismans, (eds.) *Beyond Language Teaching: towards Language Advising* (pp.66-83). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern : Peter Lang.
- Plantin, C. (2012). Les séquences discursives émotionnées: Définition et application à des données tirées de la base CLAPI. *SHS Web of Conferences* (Vol. 1, pp. 629-642). EDP Sciences.
- Quignard, M., Ursi, B., Rossi-Gensane, N., André, V., Baldauf-Quilliatre, H., Etienne, C., Plantin, C. & Traverso, V. (2016). Une méthode instrumentée pour l'analyse multidimensionnelle des tonalités émotionnelles dans l'interaction. *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford : Clarendon Press.
- Régent, O. (1993). Communication, strategy and language learning. In J.L. Otal & M.L. Villanueva (eds.). *Primeves Jornades sobre Auto-aprenentatge de Llengües* (pp. 29-39). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Reinders, H. (2008). The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, 32(2), 13-22.

- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5),40-55.
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access. In P. Benson and P. Voller (Eds). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp.54-65). London: Longman.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85.
- Rimé, B., Páez, D., Basabe, N. & Martínez, F. (2010). Social sharing of emotion, post-traumatic growth, and emotional climate: Follow-up of Spanish citizen's response to the collective trauma of March 11th terrorist attacks in Madrid. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 1029-1045.
- Rogers, C. R. (1967). A plan for self-directed change in an educational system. *Educational Leadership*, 24(8), 717-731.
- Sade, L. A. (2009). Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. Thèse de doctorat : Universidade Federal de Minas Gerais. Brésil.
- Saheer, L., & Potard, B. (2013). Understanding factors in emotion perception. Communication présentée à la 8^{ème} conférence *Speech Synthesis Workshop*.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Scollon, R. (2002). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London : Routledge.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford.
- Smith, R. C. (2008). *The history of learner autonomy*. In Dam, L. (eds.) 9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years, 2006. Copenhagen: CVU.

- Spinoza, B. (1990). *Éthique*. Paris, Presses universitaires de France. (travaux originaux publiés en 1677).
- Syssau, A. (2006). Émotion et cognition. In N. Blanc (dir.), *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition* (pp. 11-67). Paris : Éditions In Press.
- Tassinari, M. G. (2016). *Emotions and Feelings in Language Advising Discourse*. In *New Directions in Language Learning Psychology* (pp. 71-96). Springer International Publishing. Dörnyei & Ushioda, 2009
- Tassinari, M. G., & Ciekanski, M. (2013). Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(4), 262-280.
- Toohey, K., & Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In *Learner autonomy across cultures* (pp. 58-72). London : Palgrave Macmillan.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Valdivia, S., McLoughlin, D., & Mynard, J. (2011). The importance of affective factors in self-access language learning courses. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(2), 91-96.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris, Hachette.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. In F. Cicurel & E. Bondel (Eds): *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Carnets du CEDISCOR, (4), 19-32.
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et société*, 87(1), 95-114.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard university press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Young, D. (1999) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. USA: McGraw-Hill College.

Young, R. (1986). *Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty*. London: Croom Helm.

INDEX DES AUTEURS

A

Ahearn · 15
André · 52, 53, 55, 63, 66
Aoki · 44, 45, 86, 208
Arnold · 70, 71, 73, 79, 84
Atlan · 33
Aue · 121
Austin · 55

B

Bailly · 11, 18, 57, 95, 145, 215, 216, 220, 225, 253
Bandura · 25, 26, 86
Barbot · 23, 39
Barcelos · 10
Barclay · 18, 19, 20
Bartle · 40
Belisle · 39
Benson · 14, 17, 18, 20, 27, 28, 32, 50
Blanche-Benveniste · 125, 126
Bortfeld · 122, 123
Borzeix · 56
Boutet · 55, 56, 191
Bown · 10, 104
Brewer · 26
Bronckart · 55
Brosch · 70

C

Caffi · 116
Candas · 10, 86, 87, 88, 145, 210, 227, 233
Cannon · 75

Carette · 10, 11, 18, 39, 56, 59, 64, 65, 90, 91, 92, 93, 97,
98, 99, 102, 128, 143, 145, 152, 247, 253

Carson · 37, 38, 42

Castillo · 39

Château · 10, 145

Christman · 17

Ciekanski · 11, 12, 37, 39, 40, 41, 42, 56, 90, 93, 94, 99,
145, 227, 286

Cislaru · 146

Cooker · 14

Cornelius · 118, 119

Cowie · 118, 119

Cwir · 135

D

Damasio · 76, 77, 78

Duez · 120, 123

E

Ekman · 128

Eneau · 10, 87, 88, 210, 227, 233

Erickson · 11

Esch · 37

F

Foale · 101

Folkman · 72, 135

Fontaine · 73

Freire · 21, 22, 33, 34, 37

Frijda · 69, 70, 73, 74, 134, 151, 286

G

Gao · 10
Gibson · 12, 16, 32, 50
Giddens · 12, 15, 21, 23, 24
Gilster · 33
Goffman · 12, 52, 57, 61, 62, 70, 95, 170
Golopentia · 12, 52, 61
Gremmo · 23, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 56, 57, 60, 99, 145,
199, 214, 220, 225
Gross · 79
Guély · 12, 98, 99, 102, 111
Guély-Costa · 12, 98, 99, 102, 111

H

Harootian · 58
Henry · 123
Hobbs · 60
Hochschild · 94, 169
Holec · 12, 21, 23, 27, 28, 36, 101
Hurd · 10, 80, 83, 84, 85, 87, 286

J

James · 71, 75
Jamieson · 61
Janney · 116
Jorro · 55

K

Kalaja · 10
Kanyangara · 251
Kelly · 42, 43, 44, 45, 208, 286
Kerbrat-Orecchioni · 52, 56, 117
Knight · 46
Kodate · 101
Korb · 79, 80
Kurdi · 124

L

Labov · 103
Lahire · 14
Lamb · 10
Lantolf · 47, 48
Lave · 50
Lazarus · 68, 69, 71, 72, 133, 135
Lecompte · 25
Little · 22, 28, 86
Lopes · 83

M

MacIntyre · 84
Mahl · 120, 121, 128
Mayer · 79, 80, 81, 82, 175
Meinardi · 33
Menezes · 15, 16, 20, 29, 50, 63
Mercer · 10
Moirand · 54
Moscovici · 17, 28
Mozzon-McPherson · 10, 42, 44, 45, 61, 100, 261
Mucchielli · 213, 214, 287
Murray · 10
Mynard · 36, 37, 38, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51

N

Nassau · 53, 288, 297
Norton · 16, 20

O

Oxford · 84, 85, 88, 225, 227

P

Paiva · 16
Pallaud · 123

Pekrun · 10
Pemberton · 43, 44, 45, 46, 61, 206, 208, 212, 286
Pereiro · 98, 99
Plantin · 114, 115, 116, 137, 139, 140, 187, 286
Plon · 17, 28
Potard · 118

Q

Quignard · 121, 122

R

Raz · 15
Régent · 39
Reinders · 32, 37, 86, 99, 100
Riley · 40, 60
Rimé · 135, 251

S

Sade · 63
Saheer · 118
Salovey · 79, 80, 81, 82, 175
Scollon · 50
Searle · 55
Smith · 10, 71, 72, 133

Syssau · 26

T

Tassinari · 10, 11, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 145,
199, 225, 227, 251
Toogood · 61
Toohey · 20
Trocmé-Fabre · 26

V

Valdivia · 10, 85, 88, 89
Vion · 52, 57, 58, 61
Vygotsky · 47

W

Wenger · 50, 100
White · 10, 32, 104
Williams · 10

Y

Young · 15, 84

INDEX DES NOTIONS

Agentivité	17, 20, 24
Apprentissage autodirigé	31, 83, 176, 236
Autonomie	17, 25, 30
Conseiller / conseillère	36, 39, 42, 46, 103, 163, 204
Dispositif d'apprentissage	20, 97, 243
Entretien de conseil	54, 61, 64, 199
Evaluation cognitive	70, 133
Interdépendance	20, 30, 135, 144
Rapport émotion-cognition	8, 117
Séquence potentiellement émotionnelle	117, 122, 136
Stratégies affectives	84, 87, 225
Travail émotionnel	94, 166, 170, 209, 214

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Liste des figures :

Figure 1 : Construction de l'autonomie adoptée dans notre étude	30
Figure 2 : L'accès aux ressources et l'augmentation du contrôle par l'apprenant grâce aux TICs (Reinders et White, 2016 : 151)	32
Figure 3 : Déroulement d'une formation en autodirection avec conseil (Reinders, 2008 : 2)	37
Figure 4 : L'émergence du conseil en tant que pratique professionnelle	38
Figure 5 : Le modèle « dialogue, outils, et contexte » du conseil en apprentissage de langues (dialogue, tools, and context model) de Mynard (2012 : 33)	48
Figure 6 : Intrications et interinfluences entre pratiques langagières, activités langagières, genre de discours et situation de communication (André, 2014 : 1892)	53
Figure 7 : Exemple d'histoire conversationnelle entre apprenant et conseiller	62
Figure 8 : Identité personnelle, identité individuelle et identité sociale (André 2006 : 75)	63
Figure 9 : Composants des évaluations cognitives primaires et secondaires selon Smith et Lazarus (1993 : 618-619)	72
Figure 10 : Episode émotionnel selon la théorie de l'évaluation cognitive	75
Figure 11 : Les liens entre émotion et cognition selon les théories de l'évaluation cognitive et des marqueurs somatiques	78
Figure 12 : Le continuum de la régulation émotionnelle (Korb, 2009 : 268)	80
Figure 13 : Structure de l'intelligence émotionnelle, schéma de Mayer et Salovey (1997 : 11)	82
Figure 14 : Développement de l'intelligence émotionnelle et de l'autonomie psychologique de l'apprenant par l'acquisition de stratégies affectives	87
Figure 15 : Variations de la valence émotionnelle de l'apprenant (t2) dépendantes des classes de relations entre l'apprenant (t0) et le conseiller (t1)	92
Figure 16: Structure du SAAS par Carette, Guély, et Pereiro (2012 : 28)	99
Figure 17 : La nature cyclique du processus d'autonomisation selon Reinders (2010 :51)	100
Figure 18 : Dispositif d'apprentissage EnglishMania construit autour de l'apprenant	101
Figure 19 : Sélection des besoins et des objectifs sur la plateforme numérique EnglishMania, capture d'écran réalisée par Guély-Costa (2012 : 182)	111
Figure 20 : Accès direct et indirects à l'émotion selon Plantin (2011 : 144)	114
Figure 21 : Proposition de structuration méthodologique pour la recherche des émotions dans notre corpus	115
Figure 22 : Ratios de temps de communication dégradée par rapport au temps de discours clair et sans chevauchement, pour des clips sélectionnés pour représenter du discours non-émotionné (blanc) et émotionné (quadrillée). (Cowie et Cornelius, 2003 : 11)	119

Figure 23: Corrélation entre disturbance ratio et état d'anxiété dans un entretien anxiogène (Mahl 1963 : 86)	121
Figure 24 : Frise représentant les annotations dans le temps et la fonction d'accumulation (Quignard et al. 2016)	122
Figure 25 : Extrait de l'entretien C4_A13_1 où les indices sont indiqués	127
Figure 26 : Ratios d'hésitation calculés sur 1 et sur 11 tours de parole (pour l'apprenant A13 dans l'entretien C4_A13_1)	129
Figure 27 : Ratio d'hésitation et neuvième décile de ce ratio (apprenant A13, entretien C4_A13_1)	130
Figure 28 : Ensemble de la première phase d'observation quantitative, puis ajustement thématique	132
Figure 29 : Termes d'émotions observés dans les entretiens de l'apprenant A13 et associés à l'émotion de base « humilité / résignation »	139
Figure 30 : Typologie des différentes constructions d'énoncés d'émotions selon Plantin (2011 : 146-147)	140
Figure 31 : Projection d'une double évaluation cognitive du conseiller (concernant sa situation, et celle de l'apprenant)	145
Figure 32 : Nombre d'épisodes émotionnels inférées chez les deux locuteurs dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13	151
Figure 33 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A13	188
Figure 34 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A1	189
Figure 35 : Répartition des termes d'émotions (par émotions de base) dans les entretiens de l'apprenant A7	190
Figure 36 : Termes d'émotion utilisés par les apprenants et les conseillères (en nombre d'occurrences)	193
Figure 37 : Fréquence des termes d'émotions pour les apprenants A1, A7, et A13 (termes d'émotion par minute)	194
Figure 38 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A13	195
Figure 39 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par les conseillères C1 et C4 (série A13)	195
Figure 40 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A7	196
Figure 41 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par la conseillère C1 (série A7)	196
Figure 42 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par l'apprenant A1	197
Figure 43 : Lieux psychologiques des termes d'émotion verbalisés par la conseillère C1 (série A1)	198
Figure 44 : La triple focalisation de l'entretien de conseil sur l'apprenant	199
Figure 45 : Catégorisation des termes d'émotion par proximité avec des épisodes émotionnels	201
Figure 46 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A13 (en nombre d'occurrences)	202
Figure 47 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A1 (en nombre d'occurrences)	203
Figure 48 : Répartition entre les différentes utilisations des termes d'émotion dans les entretiens de l'apprenant A7 (en nombre d'occurrences)	203

Figure 49 : Résumé des modalités et des objectifs associés à la posture de projection d'émotions chez les conseillères	213
Figure 50 : Les stratégies de soutien de l'apprenant dans le conseil selon Bailly et al. (2015 : 41-42)	216
Figure 51 : Répartition et durée des entretiens de conseil de l'apprenant A13	237
Figure 52 : Répartition des one-to-one et des ateliers de l'apprenant A13	238
Figure 53 : Répartition des connexions de l'apprenant A13 à la plateforme numérique du centre de langue sur l'ensemble de sa formation	238
Figure 54 : Auto-attribution d'émotions chez l'apprenant A13 et durée de travail précédant les entretiens de conseil	247
Figure 55 : Valence des épisodes émotionnels et des termes d'émotions chez l'apprenant A13 et les conseillères (par nombre d'occurrences)	252

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Macro-compétences et micro-compétences du conseiller selon Kelly (1996 : 95-96), traduction de Ciekanski (2005 : 105)	42
Tableau 2 : Typologie des stratégies de conseil selon Pemberton et al. (2001 : 156-157)	43
Tableau 3 : Présentation formelle de trois affects : l'émotion, le sentiment, et le tempérament	70
Tableau 4 : Emotions de base et tendances à l'action associées selon Frijda (1986 : 88)	74
Tableau 5 : Stratégies de maintien de la motivation et de contrôle de l'anxiété (Hurd 2006)	85
Tableau 6 : Informations concernant le profil des apprenants A1, A7, et A13	105
Tableau 7 : Informations concernant le profil des conseillères C1 et C4	105
Tableau 8 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A13	106
Tableau 9 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A1	107
Tableau 10 : Durée et date des entretiens de conseil de l'apprenant A7	108
Tableau 11 : Informations générales relatives au corpus	108
Tableau 12 : Préparation du logiciel Excel avant l'analyse (un tableau contient une série entière d'entretiens d'un apprenant)	110
Tableau 13 : Communication émotionnelle et communication émotive selon Plantin (2011 :141)	116
Tableau 14 : Exemples de définitions validant des termes d'émotion (série A13, émotion humilité / résignation)	138
Tableau 15 : Emotions concernées par les épisodes émotionnels simultanés entre l'apprenant A13 et les conseillères	166
Tableau 16 : Attitudes émotionnelles des conseillères identifiées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13	170
Tableau 17 : Thèmes aux nombres d'occurrences d'émotion les plus élevés dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13	177

Tableau 18 : Distribution des épisodes émotionnels de l'apprenant A13 par entretien (pour chaque émotion)	179
Tableau 19 : Durée des entretiens de conseil de l'apprenant A13	179
Tableau 20 : Hypothèses contenant un scénario émotionnel négatif accompagné d'une solution dans le discours des conseillères	206
Tableau 21 : Hypothèses contenant une proposition dans le discours des conseillères	208
Tableau 22 : Exemples d'hypothèses émotionnelles servant à du travail émotionnel chez les conseillères	209
Tableau 23 : Exemples de références émotionnelles à des ressources, des thèmes, des objectifs d'apprentissage dans le discours des conseillères	210
Tableau 24 : Questions / inférences portant sur l'émotion dans le discours des conseillères	212
Tableau 25 : Trois types de réponses inadaptées à l'entretien rogérien selon Mucchielli (2009 : 48-52)	214
Tableau 26 : Activités langagières de soutien identifiées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13	220
Tableau 27 : Activités langagières et attitudes émotionnelles dédiées à du travail émotionnel chez les conseillères de l'apprenant A13	224
Tableau 28 : Stratégies affectives observées dans les entretiens de conseil de l'apprenant A13	232
Tableau 29 : Données utilisées pour observer le rapport entre émotions et investissement de l'apprenant A13	246
Tableau 30 : Séquences d'épisodes émotionnels contenant des termes d'émotion congruents	250

ANNEXES

I)	Conventions de transcription TCOF.....	288
II)	Fichiers numériques contenus dans le dossier « G.Nassau – Corpus et analyses ».....	296

I. Conventions de transcription TCOF

TCOF : *Traitement de corpus oraux en français* - Nancy – Université – ATILF UMR 7118

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION EN VUE D'UN ALIGNEMENT TEXTE-SON AVEC TRANSCRIBER

Virginie André, Christophe Benzitoun, Emmanuelle Canut, Jeanne-Marie Debaisieux, Bertrand Gaiffe, Evelyne Jacquey

Préambule

La transcription ne peut pas refléter l'enregistrement avec une fidélité parfaite : la prononciation d'un même sujet/terme, par un enfant comme par un adulte est variable. Le but de notre travail sur corpus n'est pas une analyse fine de la prononciation. C'est une étude approfondie de la sémantique et de la syntaxe en fonction de l'objectif précis que nous fixons à l'analyse. Cette analyse doit être rigoureuse, chaque corpus présentant des données particulières. Les éléments transcrits sur lesquels subsistera un doute ne seront ni interprétés ni analysés, seules des hypothèses pourront éventuellement être formulées. (On ne formulera éventuellement que des hypothèses.)

Tours de parole

Chaque tour de parole fait l'objet d'une identification du locuteur dans TRANSCRIBER. Cette identification est représentée sur l'écran par un encadré. *Pour les corpus adulte-enfant, l'adulte est identifié par « adulte » et l'enfant par son prénom. Pour les corpus adulte-adulte les locuteurs sont identifiés comme « L » et sont numérotés dans l'ordre de leur prise de parole : L1, L2, etc.* Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

Corpus adulte-enfant :

adulte
• ta maman vient te chercher
David
• non
adulte
• ah bon

Corpus entre adultes :

L1
• et concrètement qu'est ce qu'il a fait pour euh
L2
• euh plein de choses euh en fait euh grâce à lui euh j'ai pu rencontrer Jackie Chan euh la semaine de mon arrivée
L1
• hum hum

Pour les corpus adulte-enfant, les énoncés doivent être numérotés mais la numérotation n'est pas à réaliser au moment de la transcription. Tous les énoncés seront numérotés automatiquement dans des balises « commentaire » après la première phase de transcription et avant la phase de vérification via un programme informatique.

Principes généraux de transcription

1. Transcrire tout ce qui est dit par l'adulte et par l'enfant, y compris les hésitations et les répétitions, selon l'orthographe usuelle.

Ne pas ajouter de morphèmes non verbalisés. Par exemple, ne pas écrire « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée.

2. Ne pas ponctuer les énoncés.

Ne pas employer les majuscules sauf pour les noms propres.

Mettre des guillemets droits pour les titres, avec majuscule sur le premier mot (ex : "Arnaque, crime et botanique").

Exception pour les corpus adulte-enfant : indiquer « ? » pour exprimer l'intonation interrogative¹.

3- Ne pas anonymiser le corpus (indiquer tous les noms propres, chiffres etc. entendus, même ceux permettant l'identification de locuteurs). Le balisage des éléments susceptibles d'être anonymisés et l'anonymisation (dans le son et le texte) se fera ultérieurement selon un codage spécifique.

¹ Une ponctuation dans les énoncés de l'adulte pourra être réalisée ultérieurement en fonction des besoins de l'analyse.

Orthographe et prononciation : spécificités

- Les nombres doivent respecter les normes habituelles de l'écrit. Tous les nombres doivent être écrits en lettres.
- Phatiques et onomatopées sont codifiées et doivent être transcrits selon l'orthographe fournie :

ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, beurk, ben, bing, bon, boum, brom, cataclap, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, hé, hé ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glouglou, glou glou, groin groin, grr, hé, hep, hi han, hip hip hip hourra, houla, hourra, hum, mêêê, meuh, mh, miam, miam miam, miaou, oh, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, sniff, splaf, splatch, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, zip.

- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'acronyme (CROUS). Le sens des sigles peut être précisé lors de la première apparition avec une balise TRANSCRIBER : A.E.E. {sigle=Agence Européenne de l'Environnement}
- Lorsque l'orthographe est incertaine (cas de certains noms de marques, toponymes, etc.) on pourra utiliser une orthographe approximative si elle est plausible et le signalant avec des balises TRANSCRIBER, soit à la suite du mot isolé : un certain Dupont+{lex=?} ; soit en englobant la séquence : {lex=?-} Sous la Voivre{-lex=?}
- Les accords non standards sont suivis de l'indication {sic} : « tu as vu des chevaux {sic} », « ils croient {sic} que c'est vrai ». Utiliser la balise « commentaire » {sic} répertoriée dans TRANSCRIBER.
- Respecter les règles d'accord sauf si on a une réalisation phonique particulière. Par exemple, « on est **parti** avec maman » mais « on s'est **mises** à dormir »
- Quand il y a hésitation entre plusieurs possibilités pour la transcription, noter les mots entre barres obliques, séparées par une virgule : /ça, chat/ ; /va, vois/
- Quand on a des mots indistincts (incompréhensibles, inaudibles, inconnu...), mettre * si cela ne s'applique qu'à une syllabe, *** si cela s'applique à plusieurs syllabes. On pourra éventuellement ajouter une balise prononciation : c'est une * {pron=pul ?}
- Les liaisons particulières sont indiquées entre deux signes = : « le =n= ours », « donne-moi =z= en ».
- On utilisera les parenthèses pour les variantes morphologiques indécidables (non réalisées à l'oral) : « il(s) disai(en)t... » ; « on (n') est pas là »
- Ne pas rétablir les élisions non réalisées : « parce que il est pas là ».
- Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine et insérer une balise langue dans TRANSCRIBER. On obtient par exemple la configuration : speed+{lang=anglais}

SPECIFICITES POUR LES CORPUS ADULTE-ENFANT

- Dans les corpus adulte-enfant, on pourra utiliser {sic} quand il y a reprise par l'adulte d'un mot « tronqué » verbalisé préalablement par l'enfant :

[enfant]

- non c'est un éléphant [pron=efa-]

[adulte]

- c'est un oui c'est un éphant {sic} c'est un éléphant

- Dans les corpus adulte-enfant, quand certains éléments (syllabes) ne sont pas réalisés à l'intérieur d'un mot ou quand le mot est parfaitement reconnaissable mais que ponctuellement il est verbalisé avec une prononciation un peu différente (inversion de syllabes par ex) : écrire le mot correctement orthographié puis dans TRANSCRIBER insérer une balise de prononciation et écrire la prononciation exacte entendue avec l'alphabet SAMPA. Sur l'écran de transcriber, on obtient la configuration suivante : il frappe [pron=ifap] ; elle court [pron=Ecu] ; parce que [pron=pak2] ; tu as [pron=ta], je sais [pron=SE], spectacle [pron=pEstakl], chat [pron=sa], pomme [pron=pEm], etc.

En revanche, ne pas mettre de balises de prononciation pour la prononciation éliée du schwa (mots comportant un « e » susceptible d'être prononcé et qui ne l'est pas) et conserver uniquement la forme orthographique usuelle : transcrire petit pour [pti].

Dans le cas d'une prononciation particulière récurrente dans le corpus, par exemple l'enfant prononce [z] tous les [Z] (« ze » pour « je »), elle ne sera pas reportée dans la transcription mais indiquée en commentaire dans la fiche signalétique.

- Si ce que dit un enfant n'est pas compréhensible ou s'éloigne assez d'une prononciation standard, ne pas écrire de mots ou segments en orthographe standard mais utiliser directement dans TRANSCRIBER une balise de prononciation [pron=pap2mut] suivie d'un commentaire {interprétation=pamplemousse}.

Dans le cas d'un doute ou d'une impossibilité d'interprétation, mettre un point d'interrogation dans l'accolade : [pron=iai] {interprétation=parti ?} ; [pron=emusEbele] {interprétation=la mouche s'est envolée ?}.

Dans les énoncés de l'enfant, quand il y a un doute sur l'interprétation du morphème réalisé, transcrire en alphabet SAMPA dans une balise de prononciation et mettre à la suite, dans une balise commentaire, les deux interprétations possibles : [pron=ki] {/qui, qu'il/} ; [pron=i] {/il, qui/}

Phénomènes propres à l'oral

Pour les corpus adulte-enfant :

=> indiquer les chevauchements entre les énoncés de l'adulte et l'enfant via la balise « locuteur superposé » dans TRANSCRIBER Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

[adulte]

- ta maman range les

[adulte + enfant]

- 1- yaourts dans le frigo
2- ben non c'est pas le frigo

[enfant]

- c'est pas le frigo

Dans ce cas, 1- correspond à l'adulte et 2- à l'enfant.

Pour les corpus adulte-adulte :

=> Les chevauchements de paroles sont notés entre chevrons (non collés au mot).

- L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur
- L2 et euh sou- souvent souvent > je veux pas dire

- Noter les amorces de mots par un tiret (collé) :

« il a il a p- il a pris »

- Les pauses sont notées par une croix (espace avant et après) : +

- Les pauses très longues (silence) sont notées /// et peuvent être accompagnées d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) : /// {l'enfant regarde attentivement l'image} ; /// {l'enfant va chercher un jouet dans sa chambre} ; /// {L1 se sert un verre d'eau}

- Préciser les détails de la situation (rires, bruits, etc.) avec une balise commentaire de TRANSCRIBER : Si l'événement ou le « bruit » est répertorié dans TRANSCRIBER, insérer cette balise (ex : [rire]). Si l'événement ou le « bruit » n'est pas répertorié comme balise dans TRANSCRIBER, le décrire : {bruit d'une sirène dans la rue} ; {éternuement de l'adulte} ; {l'enfant saute sur son lit} ; {une porte qui claque}

Si un événement est récurrent (bruits de fond, etc.), il ne sera pas reporté dans la transcription mais indiqué en commentaire dans la fiche signalétique.

- Les parties enregistrées mais non transcrites sont notées ### suivi d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) :

{la mère entre dans la chambre et pose une question à l'enfant}

- Les coupures dans l'enregistrement sont indiquées par \$\$\$ suivi d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) :

\$\$\$ {l'enfant éteint le magnétophone par inadvertance} ; \$\$\$ {sonnerie du téléphone : l'adulte arrête l'enregistrement pour répondre} ; \$\$\$ {partie confidentielle, les locuteurs ont demandé l'arrêt du magnétophone}

RECAPITULATIF DES SYMBOLES DE TRANSCRIPTION

{...}	Commentaires (balise via TRANSCRIBER)
[...]	Prononciations particulières notées avec l'alphabet phonétique SAMPA (balise via TRANSCRIBER)
(...)	Variants graphiques indécidables
+	Pauses
///	Pauses très longues
=	Liaison non standard remarquable
/.../	Hésitations entre transcription
...-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement

ANNEXE 1 – ALPHABET SAMPA

CONSONNES	Symbole	Exemple	Transcription
Plosives	p	pont	po~
	b	bon	bo~
	t	temps	ta~
	d	dans	da~
	k	quand	ka~
	g	gant	ga~
Fricatives	f	femme	fam
	v	vent	va~
	s	sans	sa~
	z	zone	zon
	S	champ	Sa~
Nasales	Z	gens	Za~
	m	mont	mo~
	n	nom	no~
	J	oignon	oJo~
Liquides	N	camping	ka~piN
	l	long	lo~
Semi-consonnes	R	rond	Ro~
	w	coin	kwe~
	H	juin	ZHe~
	j	pierre	pjER

VOYELLES	Symbole	Exemple	Transcription
Orales	i	si	si
	e	ses	se
	E	seize	sEz
	a	patte	pat
	A	pâte	pAt
	O	comme	kOm
	o	gros	gRo
	u	doux	du
	y	du	dy
	2	deux	d2
	9	neuf	n9f
Nasales	@	justement	Zyst@ma~
	e~	vin	ve~
	a~	vent	va~
	o~	bon	bo~
Indéterminées	9~	brun	bR9~
	E/		= e ou E
	A/		= a ou A
	&/		= 2 ou 9
	O/		= o ou O
U~/		= e~ ou 9~	

ANNEXE 2 – EXEMPLE D'UN EXTRAIT DE CORPUS ADULTE-ENFANT TRANSCRIT AVEC TRANSCRIBER

- Véronique
- là je vois la poupée avec un nounours là
- adulte
- tu crois que c'est un nounours ça ?
 - c'est bien plus gros qu'un nounours
- Véronique
- non c'est un Babar [*pron=haba*]
- adulte
- ah c'est un Babar
- Véronique
- non c'est un éléphant [*pron=efa-*]
- adulte
- c'est un oui c'est un éphant [*sic*]
- adulte + Véronique
- 1- c'est un éléphant
 - 2- *** [*pron=sasepu ?*]
- adulte + Véronique
- 1- attends
 - 2- c'est une * [*pron=pul ?*]
- adulte
- attends ne va pas si vite
- Véronique
- c'est une * [*pron=pul ?*]
- adulte
- attends attends attends moi j'ai pas eu le temps de tout voir encore
 - alors je vois la poupée qui est assise
- Véronique
- sur [*pron=sy*] les dessins
- adulte
- elle est assise sur les dessins oh drôle d'idée +
 - je vois le gros éléphant bleu qui la regarde
- Véronique
- moi je vois ça
- adulte
- tu vois ça ? qu'est-ce que c'est ça ?
- Véronique
- / moi, non/ /va, vois/ ça
- adulte
- *** oh c'est difficile ça c'est l'excavatrice
 - c'est pour faire des trous pour faire des grands trous + et puis aussi de petits
- Véronique
- et puis à la da- à la télé j'ai vu [*pron=ki*] /qui, qu'il/ pince la dame +
 - il [*pron=i*] pince + /pincé, pincer, pinçait/ la dame
- adulte
- tu as vu qu'on pinçait la dame ?
- Véronique
- dans ma télé à moi
- adulte
- dans ta télé à toi parce que dans la mienne j'ai pas vu ça {*rire*}

- on pinçait une dame ou c'était la dame qui pinçait quelque chose ?

Véronique

- non [pron=na-]

adulte

- non alors explique-moi bien

adulte + Véronique

- 1- parce que je
- 2- non c'est pas

Véronique

- la da(me) qui +

Véronique + adulte

- 1- qui
- 2- bon

adulte

- bon alors explique-moi bien ce que tu as vu parce que moi je ne l'ai pas vu dans ma télé ça +
- qu'est-ce que tu as vu dans ta télé ?

Véronique

- j'ai vu euh des des lits

adulte

- ah non tu as [pron=ta] pas vu des lits dans ta télé

Véronique

- si

adulte

- si ? et qui il y avait [pron=javE] dans ces lits ?

Véronique

- [pron=lavE] avait des beaucoup petits enfants

adulte

- il y avait beaucoup de petits enfants ?
- c'était comme à l'école alors ? + {V. acquiesce}
- oui ? c'était comme à l'école ?
- et qu'est-ce qu'ils faisaient ces petits enfants ?

Véronique

- il a dormi [pron=ladomi] pour + il a dormi [pron=ladomi] + beau- beaucoup dans les lits

adulte

- ils ont dormi beaucoup dans les lits ah bon

ANNEXE 3– EXEMPLE D'UN EXTRAIT DE CORPUS ENTRE ADULTES TRANSCRIT AVEC TRANSCRIBER

L1

- ben tu conduirais

L2

- {rires} en voiture quelle voiture

L1

- je sais pas elle a dit qu'on trouverait un moyen

L2

- ah bon sûrement parce que moi je peux pas prendre de voiture

L1

- oui je sais mais euh peut-être que Jean aura une bagnole

L2

- c'est combien de temps jusqu'à Troyes

L1

- pff ça fait trois heures je crois c'est long hein

L2

- mh oh e- ça va

L1

- le truc c'est que tu pars avec 300 euros tu te rhabilles pour l'année quoi

L2

- c'est clair

L1

- parce que c'est vraiment trop pas cher on regardait euh alors moi j'en parlais déjà avec des amis
- le jean Levi's que tu paies euh pff 70 euros un truc du genre même plus un jean Levi's tu le paies plus

L2

- c'est clair

L1

- tu paies 10 euros là-bas ben

L2

- < ben non

L1

- un truc > de fou quoi enfin

L2

- oui oui ça vaut le coup je pense

L1

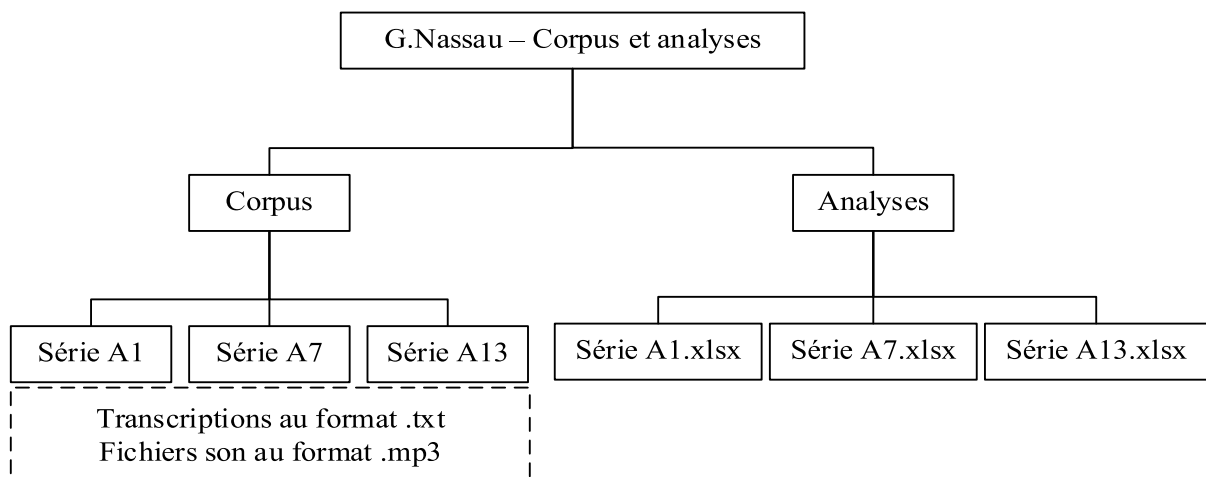
- hum

II. Fichiers numériques contenus dans le dossier « G.Nassau – Corpus et analyses »

Les fichiers numériques associés à cette thèse sont disponibles sur le support numérique accompagnant ce volume (clé U.S.B.) et à l'adresse suivante (bouton télécharger en haut à droite de l'écran) :

<https://drive.google.com/open?id=0B-12O2Tx5XM3ZzlXMIV4cF9MVE0>

Le fichier principal nommé « G.Nassau – Corpus et analyses » se décompose de la manière suivante :



Les transcriptions et les fichiers son sont proposés dans des formats facilement lisibles (.txt et .mp3) et sont anonymisés à l'aide de barres obliques dans les transcriptions (par exemple, \ville\ à la place de Nancy) et de bips insérés dans les fichiers son à l'aide du logiciel libre Audacity.

Nous allons maintenant décrire plus précisément le contenu des fichiers Excel associés à chaque série en présentant tout d'abord le fichier associé à la série de l'apprenant A13 dont les onglets sont plus nombreux, puis les deux autres fichiers associés aux séries A1 et A7.

Description du contenu des onglets du fichier Excel « Série A13.xlsx » :

- Série entière : cet onglet contient l'ensemble des entretiens de conseil de l'apprenant A13 transcrits. Les tours de parole sont numérotés, affiliés à un entretien, attribué à un locuteur (apprenant/conseiller), et l'observation des indices liés à la première phase d'analyse est effectuée (recherche d'hésitations, de répétitions, de son incohérents, etc.) ;

- Apprenant / Conseillère : ces deux onglets contiennent les discours séparés de l'apprenant et de la conseillère et permettent de réaliser la phase de sélection statistique des extraits ;
- Stats et Graphs : cet onglet contient l'ensemble des calculs ayant permis la réalisation des figures présentées dans la thèse, les figures y sont également présentes ;
- Séquences : cet onglet contient l'ensemble de la seconde phase d'analyse qualitative des séquences potentiellement émotionnelles ;
- Emotion inf. : cet onglet résume les résultats de la seconde phase d'analyse (émotions inférées, repérage dans le corpus grâce au numéro des tours de parole, thème des séquences de discours concernées, valence des émotions, présence d'émotions simultanées) ;
- Énoncés d'émotions : cet onglet contient l'analyse des énoncés d'émotions (valence, objet de l'émotion, lieu psychologique, émotion correspondante dans notre typologie, etc.)
- Termes d'émotion : cet onglet contient les définitions ayant permis de valider les termes d'émotion ainsi que le dictionnaire concerné ;
- Résumés : cet onglet présente un profil de l'apprenant ainsi qu'un résumé des entretiens de conseil par séquences thématiques ;
- CR : cet onglet contient les résumés des entretiens de conseil rédigés par les conseillères ;
- Activités : dans cet onglet, les activités de l'apprenant au centre sont consignées avec leur date et leur durée (entretiens de conseil, *one-to-one*, travail sur la plateforme) ;
- Compteur mots : cet onglet contient le décompte des mots pour chaque tour de parole de la série d'entretiens de conseil, il permet de retirer certains symboles du décompte afin de le rendre plus précis.

Description du contenu des onglets des deux fichiers Excel « Série A1.xlsx » et « Série A7.xlsx » :

- Série entière : cet onglet contient l'ensemble des entretiens de conseil de l'apprenant transcrits. Les tours de parole sont numérotés, affiliés à un entretien, attribué à un locuteur (apprenant/conseiller) ;
- Stats et Graphs : cet onglet contient l'ensemble des calculs ayant permis la réalisation des figures présentées dans la thèse, les figures y sont également présentes ;

- Énoncés d'émotions : cet onglet contient l'analyse des énoncés d'émotions (valence, objet de l'émotion, lieu psychologique, émotion correspondante dans notre typologie, etc.)
- Termes d'émotion : cet onglet contient les définitions ayant permis de valider les termes d'émotion ainsi que le dictionnaire concerné ;
- Activités : dans cet onglet, les activités de l'apprenant au centre sont consignées avec leur date et leur durée (entretiens de conseil, *one-to-one*, travail sur la plateforme) ;
- Compteur mots : cet onglet contient le décompte des mots pour chaque tour de parole de la série d'entretiens de conseil, il permet de retirer certains symboles du décompte afin de le rendre plus précis.