



HAL
open science

Les émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)

Sara Senobari

► **To cite this version:**

Sara Senobari. Les émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD). Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030045 . tel-04584499

HAL Id: tel-04584499

<https://theses.hal.science/tel-04584499>

Submitted on 23 May 2024

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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE -PARIS 3

École doctorale 622 Langage et langues

*Laboratoire DILTEC EA2288
Thèse de doctorat en Sciences du langage*

Sara SENOBARI

Les émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)

Thèse dirigée par Mme **Corinne WEBER, Pr**

Soutenue le 13 Avril 2023

Jury :

Mme. **Sophie BAILLY** Professeur, Université de Lorraine

Mme. **Cristelle CAVALLA** Professeur, Université de Sorbonne Nouvelle – Paris

M. **Simon COFFEY** Professeur, King's College London

Mme **Corinne WEBER**, Professeur, Université de Sorbonne Nouvelle – Paris

Titre en français

Les émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)

Résumé :

Cette étude transdisciplinaire s'intéresse aux émotions dans le domaine de didactique des langues en enseignement supérieur. L'objectif est de mieux comprendre le processus émotionnel vécu par les apprenants en cours d'anglais et de mettre en lumière l'évaluation cognitive proposée par le modèle des "processus composants" de Scherer (1984, 2009). Pour comprendre les épisodes émotionnels, les variables d'évaluation cognitive ont été étudiées en relation avec la régulation émotionnelle et les croyances des apprenants sur les émotions et l'apprentissage de la langue. Deux études ont été menées auprès d'étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle. La première étude qualitative exploratoire visait à comprendre les épisodes émotionnels vécus par les apprenants et leur évaluation cognitive. La seconde étude, quantitative et qualitative, a cherché à élucider la relation entre les émotions, les stratégies de régulation émotionnelle et les croyances des apprenants. Les analyses ont révélé que les épisodes émotionnels sont des processus dynamiques comprenant plusieurs émotions positives et négatives. Le rôle de l'enseignant et des autres apprenants dans la régulation émotionnelle a été souligné, ainsi que la prise de conscience réflexive des apprenants en tant qu'étape clé pour la gestion des émotions. Cette étude propose des pistes de recherche pour examiner la relation dynamique et interactive entre les croyances des apprenants et les émotions ressenties dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en enseignement supérieur.

Mots-clés : Émotion, évaluation cognitive, régulation émotionnelle, croyances, réévaluation cognitive, suppression expressive.

Title

Emotions in language teaching/learning: a study of emotional episodes experienced by English learners in university context -Languages for Specialists in Other Disciplines (LANSAD)

Summary :

This transdisciplinary study focuses on emotions in the field of language teaching/learning, with the aim of gaining a deeper understanding of the emotional process experienced by English language learners and shedding light on cognitive appraisal as proposed by Scherer's (1984, 2009) "component process" model, based on Appraisal theories of emotion. To comprehend emotional episodes, cognitive appraisal variables were investigated in connection with emotional regulation and learners' beliefs concerning emotions and language learning. Two studies were conducted with Sorbonne Nouvelle University language learners. The first qualitative exploratory study aimed to understand learners' emotional episodes and their cognitive appraisal, while the second mixed-methods study aimed to clarify the relationship between emotions, emotional regulation strategies, and learners' beliefs. The analysis uncovered that emotional episodes are dynamic processes encompassing multiple positive and negative emotions. The importance of the teacher and other learners in emotional regulation was highlighted, as well as the reflective awareness of learners as a crucial step in managing emotions. This study proposes research directions to examine the dynamic and interactive relationship between learners' beliefs and emotional regulation in the context of language learning in higher education.

Key words : Emotions, appraisal, emotion regulation, beliefs, reappraisal, expressive suppression.

Remerciements

Je réserve une place d'honneur à ma directrice de thèse, Corinne Weber. Dès le début de la thèse, elle m'a soutenue avec patience. Elle m'a montré le sens de l'éthique, la précision scientifique et le sens du détail que je porterai toujours avec moi.

Je remercie sincèrement les membres du jury, Madame Sophie BAILLY et Simon COFFEY d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail. Mes remerciements s'adressent également à Madame Cristelle CAVALLA qui ont consenti à siéger dans mon jury de thèse. Je vous suis reconnaissant d'avoir accepté de faire partie du jury de thèse.

Un grand merci à Céline THUREL, tous les enseignants de LANSAD de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 et les apprenants du cours « La communication dans tous ces états », qui m'ont accueillie et aidé dans la constitution de mon corpus. Je tiens à remercier Julia SICCARDI qui m'a aidé soigneusement lors de la rédaction de ma thèse.

Un merci tout particulier à ma famille, particulièrement à mes parents et mon fiancé, Denis, pour leur soutien constant et leurs encouragements incessants. Qu'ils soient assurés de l'importance que leur soutien revêt à mes yeux.

Liste des abréviations

DDL : didactique des langues

LE : langue étrangère

AC : approche communicative

FLCAS : Foreign language classroom anxiety scale

FLE: français langue étrangère

E/A: enseignement/apprentissage

CSEC: critères séquentiels d'évaluation cognitive

ERQ : emotion regulation questionnaire

QGA : questionnaire Genevois d'appraisal

CSEC : critères séquentiels d'évaluation cognitive

SRE : stratégie de régulation émotionnelle

EP : émotion positive

EN : émotion négative

Liste des tableaux

Tableau 1: Variétés selon la idéologie du standard, source Remysen (2018, p. 43).....	54
Tableau 2: Les quatre formes de la régulation émotionnelle selon Gross (2008)	64
Tableau 3: Les enseignants des cours de l'étude de la régulation émotionnelle	103
Tableau 4: Résumé des études sur la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisodes émotionnels	114
Tableau 5: Données quantitatives de la première étude.....	118
Tableau 6: Participants de l'étude par genre, âge et nationalité	147
Tableau 7: Questions correspondantes aux critères de l'évaluation cognitive	171
Tableau 8: Questions correspondantes aux stratégies de la régulation émotionnelle	171
Tableau 9: Données quantifiées issues du corpus	171
Tableau 10:Résumé des études sur la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel.....	218

Liste des figures

Figure 1 : Modèle des processus composants. Figure tirée de Sander, Grandjean & Scherer (2005), adaptée en français.	34
Figure 2: Les cercles de Venn d'après S. Kasier et K Scherer (1998).....	36
Figure 3: Modèle processuel de régulation de Gross ((Gross et Thompson, 2007)	69
Figure 4: Modèle processuel étendu de la régulation émotionnelle de Gross (2015).....	71
Figure 5: Catégories des croyances sur l'émotion d'après Ford and Gross (2018).....	82
Figure 6: Proportion de sexe des participants de l'étude	148
Figure 7: Nombre et pourcentage des termes émotionnels de l'étude	149
Figure 8: Corrélations entre les termes émotionnels et les SRE de l'étude	154
Figure 9: Évaluation cognitive exposé aux SRE de l'étude.....	157
Figure 10: Première catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE	159
Figure 11: Deuxième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE	160
Figure 12: Troisième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE	161
Figure 13: Quatrième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE.....	162
Figure 14: Comparaison des SRE entre les hommes et les femmes	164
Figure 15: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°1	173
Figure 16: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°2.....	175
Figure 17: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°3.....	176
Figure 18: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°4.....	178
Figure 19: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°5.....	180
Figure 20: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°6.....	182
Figure 21: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°7.....	184
Figure 22: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°8.....	186
Figure 23: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°9.....	189
Figure 24: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°10.....	191
Figure 25: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°11	193
Figure 26: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°12.....	196

Table des matières

Liste des abréviations	5
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures.....	7
Introduction générale	13
Partie 1 : Cadre théorique.....	19
Chapitre 1 : Les rapports entre émotion et cognition	20
1.1 Introduction.....	20
1.2 L'émotion : quelle définition ?	21
1.3 L'émotion, l'affect ou l'humeur : quelle distinction ?.....	22
1.4 L'étude des émotions : une notion à caractère interdisciplinaire ?.....	24
1.5 Trois courants théoriques des émotions.....	27
1.5.1 Théories Évolutionnaires (Darwin) et manifestations faciales et posturales	28
1.5.2 Théorie James Lange versus Cannon Bard : vers l'idée s'approchant de l'évaluation cognitive.....	28
1.5.3 Théorie bi-factorielle de Schachter : introduisant l'aspect cognitive de déclenchement de l'émotion	30
1.5.4 Théories des émotions de bases et signaux universaux : une évaluation particulière d'une émotion donnée.....	30
1.5.5 L'évaluation cognitive, comme source de compréhension.....	31
1.6 Le modèle des processus composant de Scherer : vers l'action et la subjectivité ?	33
1.7 L'épisode émotionnel, un processus conscient ou inconscient ?	35
1.8 Quelles significations personnelles attribuer aux événements de notre environnement ? 36	
1.8.1 Évaluation de la pertinence d'un événement	37
Plaisir ou déplaisir (l'agrément intrinsèque).....	38
1.8.2 Comment évaluons-nous nos besoins ou buts ?.....	38
Repérer celui qui est responsable de l'événement déclenchant de l'émotion.....	39
1.8.3 Repérer sa capacité du contrôle	39
1.8.4 L'évaluation de la signification normative de l'événement.....	40
Critères des standards pour les normes internes et externes	40
1.9 Au-delà de l'évaluation cognitive : la tendance à l'action.....	41
1.10 La réponse physiologique	41
1.11 L'expression motrice de l'émotion comme véhicule de sens	42

1.12 Synthèse du premier chapitre.....	45
Chapitre 2 : Émotion et didactique des langues.....	46
2.1. Introduction.....	46
2.2. L'émotion dans un contexte social et le rôle de l'ethos.....	47
Quel aspect social pour une évaluation cognitive ?	48
2.3. La place timide des émotions en didactique des langues (DDL).....	48
2.4. Premières études sur les émotions en didactique de langues.....	50
2.4.1. L'anxiété langagière.....	51
2.4.2. Relations entre émotion et insécurité linguistique.....	52
2.5. Émotion et dimension affective dans l'enseignement/apprentissage de langues.....	55
2.6. La charge de l'émotion dans le rapport apprenant et objet savoir	57
2.7. L'émotion au-delà de l'objet savoir.....	59
2.8. Synthèse du deuxième chapitre.....	61
Chapitre 3 : Les rapports entre épisode émotionnel, régulation et croyances.....	62
3.1. Introduction.....	62
3.2. Pourquoi régularisons-nous nos émotions ?	63
3.3. La régulation émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage.....	65
3.4. La théorie de Gross et ses stratégies de régulation émotionnelle	67
3.5. La dynamique de la régulation émotionnelle.....	70
3.6. La régulation fait-elle partie de l'épisode émotionnel ?	72
3.7. La régulation émotionnelle : un processus conscient ou inconscient ?	72
3.8. Quelles sont les stratégies de la régulation émotionnelles les plus adaptées ?	73
3.9. Les représentations ou les croyances : quel rapport avec l'enseignement / apprentissage de langue ?	74
3.9.1. La prise en compte des croyances dans l' apprentissage d'une langue	77
3.10. Relations entre les croyances et les émotions.....	78
3.10.1. Les croyances par rapport à l'apprentissage de langue.....	80
3.10.2. Nos croyances sur les émotions	81
3.11. Synthèse du troisième chapitre	83
Partie 2 : Méthodologie de la recherche et analyse de données.....	85
Chapitre 4 : Hypothèses et méthodologie de la recherche	86
4.1. Introduction.....	86
4.2. Contexte d'étude et positionnement méthodologique.....	87
4.3. Enjeux de l'étude de l'émotion en didactique des langues.....	88

4.3.1.	Quelles émotions étudier dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langues ?	89
4.3.2.	L'importance du contexte de cours de langue à l'université dans notre recherche	90
4.3.2.1.	L'Anglais de LANSAD dans les universités françaises	91
4.4.	Méthodologie de recueil de données	93
4.4.1.	Positionnement méthodologique	93
4.5.	Corpus et données de la première étude	94
4.5.1.	Les participants de notre étude	95
4.5.2.	Procédure d'étude des épisodes émotionnels : une analyse exploratoire	95
4.5.2.1.	Un journal de bord réflexif pour la description des expériences émotionnelles	96
4.5.2.2.	L'enregistrement vidéo du cours pour prélever des signaux émotionnels	97
4.5.2.3.	L'entretien d'auto-confrontation [AC] : comprendre l'auto-évaluation des épisodes émotionnels	99
4.6.	L'étude sur la régulation émotionnelle et les croyances dans un épisode émotionnel	102
4.7.	Méthodologie de traitement de données de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans les épisodes émotionnels	103
4.7.1.	Questionnaire sur l'évaluation des épisodes émotionnels	104
	Les modifications du questionnaire (QGA)	105
4.7.2.	L'entretien semi-directif : croyances et épisode émotionnel	107
4.7.3.	Mesures de l'analyse de données : l'incontournable analyse de discours	108
	Conventions de transcription et lecture des données des deux études	108
4.8.	Objectifs et hypothèse de la recherche	109
4.8.1.	Rappels théoriques de l'étude exploratoire des épisodes émotionnels	109
4.8.2.	Rappel théorique relatif à la régulation émotionnelle et les croyances dans les épisodes émotionnels	111
4.9.	Synthèse du quatrième chapitre	114
Chapitre 5 : Présentation et analyse des résultats de l'étude exploratoire des épisodes émotionnels		116
5.1.	Introduction	116
5.2.	Présentation de l'analyse de données de l'étude des épisodes émotionnels	117
5.3.	Analyse des données : les épisodes émotionnels repérés	119
5.4.	Catégorisation des données de la première étude	121
5.4.1.	L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par le soi	122
5.4.2.	L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par l'interactions	125

5.4.3.	L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par la tâche.....	128
5.4.4.	L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par la performance.....	131
5.5.5.	L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par le sujet	134
5.6.	Discussion de la première étude sur les épisodes émotionnels repérés	137
Chapitre 6: Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel : première partie.....		142
6.1.	Introduction.....	142
6.2.	Objectif de la première partie de l'étude.....	143
6.3.	Présentation de données.....	144
6.3.1.	Participants de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel.....	146
6.4.	Les sentiments expérimentés par les apprenants de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel	148
6.5.	Quelle relation y a-t-il entre le sentiment ressenti et la stratégie de la régulation émotionnelle (SRE) ?.....	150
6.6.	Quelle relation entre l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel et les SRE?.....	154
6.7.	Les catégories de corrélations distinguées entre l'évaluation cognitive et les SRE (stratégie de la régulation émotionnelle).....	158
6.8.	L'emploi des SRE et le genre	162
6.9.	Discussion.....	164
Chapitre 7 : Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel : deuxième partie.....		168
7.1.	Introduction.....	168
7.1.	Les catégories des croyances prises en compte dans l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel	169
7.2.	Corpus d'étude	169
7.2.1.	Analyse des épisodes émotionnels positifs.....	172
7.2.2.	Analyse des épisodes émotionnels négatifs	182
7.3.	Discussion.....	198
7.3.1.	Les croyances personnelles des apprenants : l'émotion à caractère positif.....	198
7.3.2.	Les croyances éducatives et celles sur la langue cible : l'émotion à caractère positif	199
7.3.2.1.	Rôle des pairs dans l'interaction de classe.....	200
7.3.2.2.	Rôle des enseignants dans l'émotion ressentie par les apprenants	201
7.3.3.	Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion : l'émotion à caractère positif.....	201
7.3.4.	Les croyances personnelles des apprenants : l'émotion à caractère négatif.....	202

7.3.5. Les croyances éducatives et celles sur la langue cible : l'émotion à caractère négatif (l'expression de l'insécurité et ses facteurs).....	204
7.3.5.1. Rôle des autres apprenants.....	205
7.3.6. Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion : l'émotion à caractère négatif.....	206
7.4. Bilan des résultats : Régulation émotionnelle et croyances dans l'épisode émotionnel	208
7.5. Retour sur les hypothèses de recherche	211
Conclusion générale	216
Références bibliographiques	225

Introduction générale

Apprendre est une expérience émotionnelle. Dans toutes les situations et à tout moment de l'apprentissage, les apprenants expérimentent anxiété, honte, jalousie, colère, ou joie, plaisir, fierté et surprise, parmi d'autres émotions.

En se consacrant à une recherche sur l'émotion, sujet pluridisciplinaire, notre exploration s'appuie sur les positionnements adoptés par la didactique des langues (désormais DDL) autant que sur ceux de la psychologie cognitive. Dans la littérature de l'enseignement des langues, les émotions sont traditionnellement considérées comme des exemples de « facteurs affectifs ». Ces caractéristiques ont longtemps reçu une attention timide en DDL, en raison notamment de la prédominance des paradigmes qui soulignaient le rôle de la cognition dans l'apprentissage (White, 2018). Dans les années 1970, sous l'influence du mouvement *Humanistic Language Teaching* (HLT), des chercheurs tels que Stevick (1980) et Moskowitz (1978) ont mis en lumière l'importance des facteurs affectifs dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. Plus récemment, dans les années 1990 et début 2000, le rôle des facteurs affectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues, y compris le rôle des émotions (Benesch, 2012) a pris davantage d'ampleur. Ainsi, le rôle des variables affectives et la nécessité de se focaliser sur les états émotionnels des apprenants sont d'emblée reconnus par la communauté des enseignants de langues. Ainsi, il est devenu primordial de s'intéresser aux émotions et à leurs interactions complexes et dynamiques avec d'autres facteurs liés aux différences individuelles.

Enseignants et apprenants, sont des êtres sociaux et affectifs, ils sont au centre de l'apprentissage, on ne pas les réduire au rôle de simple transmetteur ou récepteur de l'information. Ainsi, il importe de prendre en considération les différences individuelles des apprenants, telles que leur motivation, leurs attitudes, leurs styles d'apprentissage et leurs croyances, qui définissent ce qu'ils apprennent et comment (Breen, 2001). Par la suite, la recherche en DDL a accordé une grande attention aux dimensions sociales et psychologiques des différences individuelles entre les apprenants de langue. Cependant, à notre connaissance, très peu d'intérêt a été accordé aux études croisées entre les relations entre les émotions, les stratégies de régulation émotionnelle et les croyances des apprenants, dans une situation d'apprentissage de langue étrangère (LE). C'est à cette interrelation que nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche.

Dans notre étude, nous considérons l'émotion comme un processus multi-composant et dynamique (un épisode), de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, dans le contexte du cours de langue étrangère. Cette approche nous semble indispensable pour comprendre comment l'apprenant évalue, expérimente et régule son émotion dans une situation particulière d'apprentissage. Les émotions sont engendrées par un objet, un individu ou une situation et dépendent de la façon dont les individus interprètent ces stimuli. Cette interprétation est appelée l'« évaluation cognitive ». L'individu évaluerait l'importance des stimuli par rapport à un certain nombre de critères qui impliquent nécessairement leurs croyances par rapport aux émotions et leur capacité à réagir à de telles émotions. Le type et l'intensité de l'émotion vécue sont alors déterminés par la perception de cet événement ainsi que par l'évaluation d'un ensemble de variables appelées *variables d'évaluation*. Les stimulus CES (*evaluation checks*, « SECs »), proposé par les travaux de Scherer issus des théories de l'évaluation cognitive sont en effet « d'une grande utilité pour comprendre les différences intra-individuelles et inter-individuelles, notamment culturelles et sociales, dans le déclenchement et la différenciation des émotions » (Coppin et Sander 2010, p. 15). Notre étude cherche à mettre en lumière l'évaluation cognitive, parce qu'elle donne une signification appropriée à l'expérience affective.

En outre, l'aspect social et les relations interindividuelles semblent jouer un rôle incontournable dans le déclenchement de l'émotion, de même que la détermination de notre place au sein du groupe social. Un individu évalue le cadre dans lequel une action dépasse les normes internes comme l'auto-idéal ou le code moral personnel, ainsi que les normes externes. Ainsi, l'évaluation des conséquences sociales d'une action particulière constitue une étape importante dans l'expérience d'une émotion. La régulation émotionnelle requiert la gestion de différentes sous-composantes dans le but d'atteindre les besoins et buts de l'individu et d'adapter son comportement au contexte socio-culturel : elle peut s'expliquer, d'une part, par le besoin de modifier notre image auprès des autres, ce qui peut influencer nos relations dans la société (Fischer et al., 2004) ; d'autre part, elle s'expliquerait par le fait que la régulation émotionnelle contribue à structurer et contrôler la communication entre individus et groupe. La régulation émotionnelle peut aussi être fondée sur une conception plutôt dynamique et multi-composante des émotions comme dans le modèle de processuel de régulation de Gross (1998, 2015). Ce modèle prévoit cinq grandes familles de stratégies de régulation émotionnelle (désormais SRE) qui entrent dans le sillage de

notre travail ; le changement cognitif et l'absence de l'expressivité de l'émotions en sont deux items intéressants.

Le processus d'apprentissage est ici analysé pour l'importance de ce qui se passe « dans et entre les personnes » (Stevick, 1980), car l'évaluation et l'autorégulation des émotions pour les apprenants de cours de langue étrangère (désormais LE) dans un contexte en interactions multiples, avec des enseignants et apprenants issus de milieux sociaux et culturels différents, constituent les préoccupations centrales de notre recherche. En DDL, la recherche sur la régulation émotionnelle a souvent portée sur les émotions négatives telles que l'anxiété, particulièrement dans la situation d'apprentissage liée aux examens. Notre compréhension de l'interface entre la cognition et l'émotion a toutefois évoluée : les travaux sur le déclenchement de l'émotion et la régulation émotionnelle ont fait progresser, quoique d'une manière relativement isolée. Tout au long de la génération des émotions, et pendant leur régulation, l'évaluation constitue un aspect cognitif important. Les théories de l'évaluation sont dans cette perspective intéressantes car, « la frontière entre l'émergence et la régulation des émotions n'est pas claire ; en effet, les émotions se construisent continuellement » (Shuman et *al.*, 2015, p. 529). Les évaluations portant sur des expériences émotionnelles et la capacité de réagir à l'émotion ressentie, impliquent nécessairement les croyances des individus sur les émotions - à la fois négatives et positives (Trincas, Billotta et Mancini, 2016). L'étude des épisodes émotionnels est indissociable des croyances lors de l'expérience émotionnelle, elles semblent découler de la pertinence de l'événement déclencheur de l'émotion. Dès lors, dans l'objectif de comprendre les épisodes émotionnels vécus par les apprenants, les variables d'évaluation cognitive seront étudiées et mises en relation avec la façon dont ils régulent leurs émotions, ainsi qu'avec leurs croyances par rapport aux émotions et celles liées à l'apprentissage de langue.

Les apprenants peuvent expérimenter différentes émotions telles que le plaisir, l'anxiété et l'ennui dans le cours lui-même, mais elles se limitent pas à cette situation. Le travail fourni en-dehors du cours et le passage de l'examen sont les deux autres situations dans lesquelles les apprenants expérimenter de l'émotion (Pekrun, 2006). Notre recherche est désormais centrée sur les émotions vécues pendant le cours. Le choix de cours de LE (anglais) de l'université Sorbonne Nouvelle s'explique, en premier lieu, par le fait que nous y travaillons en tant qu'enseignante vacataire depuis quelques années et en tant que chercheure. Deuxièmement, les recherches sur les

émotions portent plus souvent sur l'enseignement scolaire que sur la formation universitaire. Les cours de LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) ont pourtant des particularités propres au sein de l'enseignement supérieur français, puisqu'ils s'adressent à des étudiants de disciplines différentes réunis par groupes de niveau et que l'accent est plutôt mis sur la dimension communicationnelle des langues en raison de la mondialisation. Les participants de nos études sont les apprenants d'un cours d'anglais LANSAD intitulé « La communication dans tous ses états » et sont par ailleurs inscrits en première année de Licence, à l'université Sorbonne-Nouvelle.

Deux études seront menées avec ces étudiants afin de répondre à notre questionnaire scientifique : la première étude descriptive, de type exploratoire et qualitative, cherche à répondre à une première question de recherche à la suite de notre constat qu'il serait intéressant de comprendre les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants mais aussi l'évaluation cognitive qu'ils en font. La première question de recherche se précise comme suit :

- À partir d'une expérience empirique de séances filmées et enregistrées de cours pour l'analyse détaillée de potentiels épisodes émotionnels, quelles sont les évaluations subjectives des émotions ressenties par l'apprenants adultes étudiant l'anglais au niveau B1?

Les données qui caractérisent cette première étude reposent sur les méthodes de recueil de données suivantes :

- Un journal de bord pour favoriser une pensée active et réflexive au sujet des expériences que les apprenants ont vécues au plan affectif.
- Des enregistrement vidéo du cours pour capter des signaux émotionnels et être utilisés comme support à l'entretien.
- Des entretiens semi-directifs pour confronter les apprenants aux extraits filmés de leurs épisodes potentiellement émotionnels dans le cours lors des entretiens individuel.

Considérant l'émotion comme un épisode de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, la deuxième étude vise à prendre en compte les relations susceptibles entre la façon dont les apprenants évaluent une situation dans le cours, leur croyances et la gestion de l'émotion lors des épisodes émotionnels.

Cette étude privilégie une méthodologie d'analyse de données qualitative et quantitative. Le choix d'une méthode mixte s'explique d'une part par un aspect quantifié qui permet de mettre en lumière la relation entre les critères de l'évaluation cognitive des apprenants et les stratégies de régulation émotionnelle qu'ils utilisent. D'autre part, le détail qualitatif des représentations et de croyances exigent une analyse qualitative dont l'objectif est d'élucider le rapport entre ces dernières et les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants.

Ainsi, les deux questions de recherche auxquelles répond la deuxième étude sont celles-ci :

- Quelle est la relation entre la façon d'évaluer l'expérience émotionnelle et la régulation émotionnelle des apprenants ?
- Quelle relation existe-il entre les croyances des apprenants et l'expérience émotionnelle vécue dans le cours ?

Les méthodes de recueil de données sont les suivantes :

- Un questionnaire en deux grandes parties vise à recueillir des données sur l'évaluation cognitive et la régulation émotionnelle des apprenants.
- Les entretiens semi-directifs réalisés permettent de récolter de données pour une analyse détaillée des croyances des apprenants dans les épisodes émotionnels vécus.

Le présent travail s'articule autour de sept chapitres. Le premier, celui du cadre théorique est consacré à l'introduction de la notion pluridisciplinaire d'émotion sous l'angle de la biologie et de la psychologie pour nous fournir une compréhension globale de cette notion. La didactique des langues, de son côté, ouvre trois perspectives dans l'étude des émotions, qui éclairent notre démarche pour cette étude. Ce chapitre nous permettra de souligner l'importance du composant de l'évaluation cognitive dans les expériences émotionnelles selon les théories de l'évaluation cognitive, ainsi que ses critères selon le modèle de Scherer (1984, 2009). Ce sont ces critères que nous mobiliserons dans notre recherche pour mieux intégrer l'émotion en tant que processus multi-composant. Notre positionnement tend à considérer l'émotion comme un phénomène multi-componentiel, adossé à la dimension sociale importante. Le premier chapitre ne peut passer sous

silence d'autres composants des réactions physiologiques, et nous nous interrogerons comment les tendances à l'action et les mouvements expressifs évoluent au même rythme que l'émotion.

L'importance du contexte social -pour la compréhension de l'émotion et de la complexité du rapport de l'émotion avec le sujet apprenant et l'objet *savoir* -sera étudié (accord avec importance non ?) dans le deuxième chapitre. Les trois courants de la prise en compte des émotions en DDL seront ensuite présentés. Une revue de littérature sur l'évolution de l'étude de l'émotion en DDL nous permettra de comprendre comment l'émotion est devenu centrale dans l'étude des processus d'apprentissage. Ce chapitre se terminera avec les situations pouvant potentiellement déclencher de l'émotion dans un cours de langue universitaire dont relève notre contexte de recherche.

À la suite du cadre théorique, sera soulevée (chapitre 3) la question de la régulation émotionnelle qui fait partie du processus émotionnel. Ce chapitre abordera la question de la relation entre l'émotion, l'évaluation cognitive et les représentations ou croyances des individus. Enfin, nous présenterons les deux catégories de croyances prises en compte dans notre recherche : celles liées à l'apprentissage de langue et celles liées aux émotions.

Dans la deuxième partie de la thèse, pour chaque ensemble de données recueillies, le quatrième chapitre présente la méthodologie de la recherche. Nous y expliquerons la complexité d'une étude scientifique des émotions dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues et justifierons également la méthodologie d'analyse.

Le cinquième chapitre présente l'analyse de la première étude en se focalisant sur la dimension cognitive de l'épisode émotionnel, avant l'analyse de nos données de la deuxième étude (chapitres 6 et 7) : le premier détaillera l'analyse quantitative et le deuxième portera sur l'analyse qualitative. Enfin, les résultats obtenus concernant les relations entre épisodes émotionnels, les SRE utilisées et les croyances des apprenants clôturent cette recherche.

Partie 1 : Cadre théorique

Chapitre 1 : Les rapports entre émotion et cognition

1.1 Introduction

L'étude des émotions est présente dans différents domaines tels que la psychologie, la neurologie et la philosophie ces dernières décennies, et la didactique des langues n'est pas en reste : à partir du courant cognitif, la prise en compte des émotions est devenue plus importante. Dans ce premier chapitre, nous abordons les définitions de cette notion polysémique et interdisciplinaire depuis différentes perspectives, en introduisant celles qui seront retenues pour cette étude. Ensuite, nous exposerons la distinction entre l'émotion, l'affect et l'humeur. L'étude des émotions dans des disciplines telles que la biologie, la psychologie et les sciences cognitives sera abordée avant de nous intéresser à leur place en didactique des langues et de définir les grandes lignes de recherche menées dans l'enseignement/apprentissage des langues et ses influences sur ce domaine. Les théories principales sur l'émotion en psychologie seront balayées pour une compréhension globale de cette notion, préalable indispensable dans notre travail. Cette présentation théorique nous permet d'introduire le modèle des « processus composants » de Scherer (2001) : celui-ci sera mobilisé dans notre recherche et justifie l'éclairage de l'émotion en tant que processus multi-composant.

1.2 L'émotion : quelle définition ?

Chacun pense « avoir une idée précise de ce que sont les émotions à partir de sa propre expérience quotidienne » déclare Tcherkassof (2008, p. 12) : la notion d'émotion et sa définition varie selon les approches conceptuelles et l'objet de son étude, d'où la difficulté de définir rigoureusement l'émotion : pour Scherer (2000), la nature de l'émotion et la diversité des émotions humaines sont la raison de cette difficulté. L'aspect subjectif et sa relation avec les expériences personnelles de l'individu sont soulignés comme les facteurs qui rendent l'émotion difficile à définir. Après s'être livré à une analyse de contenu de quatre vingt douze définitions de l'émotion données dans la littérature, Kleinginna et Kleinginna (1981, p. 355) proposent la caractérisation suivante :

L'émotion résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre des facteurs subjectifs et objectifs, la médiation de neurones ~ systèmes hormonaux, qui peuvent (a) donner lieu à des expériences affectives telles que des sentiments d'excitation, de plaisir/déplaisir; (b) générer des processus cognitifs conduisant à percevoir des informations comme émotionnellement pertinentes, des évaluations, des processus d'étiquetage; (c) activer des ajustements des composants physiologiques dans certaines conditions ; et (d) conduire à un comportement qui est souvent mais pas toujours expressif, dirigé vers un but et adaptatif.

Quatre principaux composants de l'émotion sont retenus : - un état d'éveil et une sensation de plaisir ou déplaisir, - des processus cognitifs de catégorisation, - des effets d'ordre physiologique et un comportement. Plus récemment, Carroll Izard (2010), a adopté une approche novatrice pour identifier les caractéristiques principales des émotions en posant une question sur la définition de l'émotion à 37 chercheurs de ce domaine : après une analyse qualitative¹ des propriétés partagées par ces dernières, il a conclu que l'émotion a) est impliquée dans les circuits neuronaux partiellement dédiés au "traitement émotionnel", (b) active les systèmes de réponse en préparation à l'action, (c) a des sentiments distincts, (d) joue un rôle dans le comportement expressif et les systèmes de signalisation, (e) est le résultat de processus cognitifs et (f) peut impliquer une interprétation cognitive des sentiments. (D'Mello, Lehman, Pekrun, Graesser, 2014, *notre traduction*). Ces six composantes de l'émotion sont importantes, elles sont issues de différentes théories et perspectives tout au long du siècle dernier (Gross et Barrett, 2011), elles correspondent

¹ Ses résultats ont été publiés dans un article intitulé "The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation,"

à un état affectif multi-dimensionnel comprenant des manifestations physiologiques, cognitives, expressives et subjectives. Ces composantes ² incluent :

- Les manifestations physiologiques ; elles correspondent à l'activation électrochimique du système nerveux (Izard, 1993), ainsi que les manifestations autant au niveau cardiaque que corporel, telles que le rythme cardiaque ou le débit sanguin.
- La composante cognitive se réfère à l'évaluation de la signification personnelle que nous attribuons à une situation donnée.
- La composante expressive correspondant à tout comportement verbal ou non verbal par lequel une émotion est exprimée et communiquée.
- La composante de sentiment subjectif qui fait référence à l'expérience émotionnelle, telle que consciemment ressentie par l'individu et correspond à la manière dont le sujet vit personnellement une situation qui le conduit à éprouver une émotion en associant cette situation à ses souvenirs.

C'est en ce sens que l'émotion est considérée dans notre étude, comme processus multi-composant et dynamique qui comprend les composants dont le sentiment. La distinction entre les notions de l'émotion, l'affect et du sentiment mérite une attention particulière et sera étudiée ci-après. Ensuite, les disciplines qui ont fait de l'émotion leur objet d'étude et la manière dont elles nous ont permis d'approfondir notre connaissance de cette notion méritent d'être développées.

1.3 L'émotion, l'affect ou l'humeur : quelle distinction ?

L'émotion fait l'objet de discussions terminologiques intéressantes issues de la pluralité de positionnements des chercheurs dans les différents domaines scientifiques. La définition de l'émotion telle que nous l'avons présentée, est relativement récente et les termes « affect », « émotion » et « humeur » réfèrent à des réalités distinctes. D'après Scherer, Sangsue (2004, p. 11), « le concept d'émotion a souffert au début du siècle dernier d'un manque de clarté dans l'emploi respectif des termes *émotion*, *sentiment*, *passion* et *états affectifs* ». À ce propos, Robbins et Judge (2011, p. 110) soulignent que « l'affect est un terme générique qui englobe un vaste champ de sentiments vécus. On y retrouve les deux notions, celle de l'émotion et de l'humeur ». D'une

² Elles seront étudiées en détail dans le deuxième chapitre du cadre théorique.

manière analogue, pour Oatley et Jenkins (1996), le terme « affect » a une connotation plus large que le mot « émotion ». Il se réfère aux phénomènes liés aux émotions, aux aptitudes et aux préférences.

Au plan didactique (nous y reviendrons au chapitre suivant), une catégorie plus large des affects consiste aux différences individuelles des apprenants de la motivation, les croyances, les attitudes, les traits de personnalité et les identités³. Une série de traits distinctifs entre les émotions et d'autres phénomènes affectifs tels que les préférences, les attitudes, les humeurs ont été proposées par Scherer (2005) qui nous permet de clarifier la distinction de l'émotion. Ces traits sont les suivants:

1 Focalisation sur l'événement. Un événement externe (un orage) ou interne (un souvenir ou une image mentale) doit jouer le rôle déclencheur du processus d'évaluation. En effet, les émotions ne résultent pas d'une décision stratégique ou intentionnelle, ou encore relever d'un trait de personnalité forcément permanent chez un individu.

2 Produits de l'évaluation. Les émotions considérées comme des détectrices de la pertinence d'un événement interne ou externe. L'évaluation de l'événement doit être faite rapidement en impliquant à la fois plusieurs niveaux de traitements automatiques et implicites ainsi que des évaluations conceptuelles et conscientes. Cette estimation peut être intrinsèque. L'estimation « transactionnelle » évalue des événements et leurs conséquences en fonction de leurs effets sur les besoins saillants, les désirs ou les buts de la personne.

3 Synchronisation de la réponse. Les émotions préparent des réponses appropriées aux événements qui correspondent au résultat de l'estimation des suites présumées à l'événement déclencheur. Tout ou partie des sous-systèmes de l'organisme doivent alors contribuer à la préparation de la réponse afin de produire une réponse synchronisée.

4 Rapidité de changement. Les événements, et en particulier leur évaluation, changent très rapidement en raison de nouvelles informations. Aussi, les émotions ne sont pas des états

³ Voir Dörnyei et Ushioda,(2009) ; Barcelos et Kalaja, (2013)

stables. Elles consistent plutôt en de constantes modifications qui favorisent un réajustement rapide et adapté aux circonstances changeantes et aux évaluations cognitives.

5 Impact comportemental. Les émotions préparent de façon adaptée les orientations de l'activité. Ainsi, elles ont un fort impact sur les séquences de comportement qui les suivent, pouvant souvent interrompre le comportement en cours et dès lors, favoriser l'apparition de nouveaux objectifs et plans. De plus, l'expression faciale et vocale de l'émotion peut avoir un impact communicationnel et des conséquences sociales importants.

6 Intensité. Etant donné l'importance des émotions pour l'adaptation comportementale, l'intensité des patterns de réponse et l'expérience émotionnelle correspondante sont relativement saillantes. Ce trait les distingue ainsi des humeurs.

7 Durée. Les émotions impliquent une réponse massive et synchronisée qui provoque une ou des actions spécifiques. De ce fait, la mise en place de cette ou ces réponses doit être relativement courte afin de ne pas épuiser les ressources de l'organisme et autoriser la comportement adaptée. Par contraste, en raison de leur faible intensité, les humeurs qui ont peu d'impact sur les comportements, peuvent être maintenues pour des périodes beaucoup plus longues. (cité par Piolat et Bannour, 2008, p. 10).

En d'autres termes, ces traits nous permettent de distinguer l'émotion des autres phénomènes affectifs et de nous centrer sur celles-ci dans cette étude. Dans cette perspective, contrairement à l'humeur, les émotions sont engendrées par un objet, un individu ou une situation et elles dépendent également de la façon dont les individus interprètent ces stimuli. Les émotions constituent des réactions et sont de courte durée, et se distinguent des autres par l'intensité, la rapidité et la brièveté de son expression (Luminet, 2008). Les humeurs, de l'autre côté, sont considérées comme des états affectifs et elles sont souvent sans cause apparente ou sans lien clair avec un événement. Pour Scherer (2005), les humeurs sont en général d'intensité basse.

1.4 L'étude des émotions : une notion à caractère interdisciplinaire ?

Se saisir de la notion d'émotion ne peut se limiter à la didactique des langues, elle fait

indispensablement appel à plusieurs disciplines ; en particulier la biologie et la psychologie en constituent la base, chacune étant apte à fournir des points de vue utiles pour la connaissance de l'émotion (au sens large). Nous indiquerons brièvement en quoi ces disciplines sont concernées par les émotions pour ensuite voir leur rôle en didactique des langues.

La biologie offre au moins trois sources de données : les unes *éthologiques* concernant les comportements humains et animaux, *endocrinologiques* étudiant le contexte hormonal, et *neurophysiologiques* prenant en compte les structures nerveuses. D'une manière générale, la biologie rend compte des processus qui étayent comportements et états mentaux de l'organisme. Le domaine de la neuroscience y est incluse, même s'il n'est pas central dans notre étude ; il mérite un détour parce qu'il nous éclaire sur l'aspect dynamique temporel de l'émotion et ainsi de constituer une revue des arguments expérimentaux adossés aux différentes méthodes d'investigation. Compte tenu de l'importance de l'aspect dynamique de l'épisode émotionnel, des techniques d'investigation des fonctions cérébrales seront présentées brièvement ci-après.

Une des techniques disponible pour ce type d'investigation est l'électro-encéphalographie. Elle caractérise les modulations des champs électriques au niveau cortical et a une résolution temporelle de l'ordre de la milliseconde « nécessaire au regard de la rapidité à laquelle des populations de neurones peuvent réagir et interagir lors d'une stimulation sensorielle » (Grandjean et Scherer, 2009, p. 56). Une autre technique consiste à mesurer et localiser les changements du flux sanguin cérébral, en supposant que ces changements indiquent des changements d'activité neurale. Ces dernières années, le développement des techniques d'imagerie cérébrales a permis de développer une meilleure connaissance de l'émotion. Conjointement ou séparément, ces techniques peuvent nous aider à étudier les tâches complexes, telles que la lecture, dans le cerveau (Immordio-Yang et Fischer, 2010), les technologies comme *functional magnetic resonance imaging* (fMRI) fournissent de l'information sur le fonctionnement du cerveau. Ces progrès ont notamment favorisé un développement majeur dans l'étude des émotions et du comportement humain. Dans le passé, les neuroscientifiques essayaient de localiser les fonctions cognitives dans une partie spécifique du cerveau, tandis qu'ils considèrent aujourd'hui que l'apprentissage comprend le développement de connexions entre différentes parties du cerveau. Autrement dit, pendant l'apprentissage, des réseaux neuronaux se construisent et connectent plusieurs parties de notre cerveau. Les évidences neurobiologiques suggèrent que les processus cognitifs tels que l'attention, la prise de décision et la mémoire sont à la fois profondément affectés et inclus dans les processus

de l'émotion (Immordino-Yang et Damasio, 2007).

La psychologie, au contraire de la biologie, traite plutôt des affects que des comportements. Elle a été confrontée à deux options pour expliquer le déclenchement d'une émotion : l'aspect physiologique et l'aspect intellectuel. Durant le XXe siècle, les psychologues nous ont montré que l'émotion ne peut pas être réduite à une seule perception des modifications périphériques. Ils ont proposé de considérer plutôt l'émotion comme le produit d'un jugement, ouvrant la voie aux théories cognitives⁴ actuelles. Et finalement pour les sciences cognitives, héritières de la psychologie expérimentale, l'émotion est le résultat d'une évaluation cognitive d'une situation. La perspective cognitive peut être considérée comme la théorie dominante sur les émotions (Nugier, 2009). La psychologie cognitive s'intéresse aux processus, tels que l'opération mentale, qui produisent des connaissances, comme les représentations déclaratives, (Piolat et Bannour, 2008) dans le milieu social. L'évaluation cognitive en tant que processus mental pourrait fournir des informations sur la verbalisation de l'émotion par l'individu, nous permettant de mieux comprendre comment un événement peut déclencher des émotions variées chez les individus. La psychologie cognitive est incontournable dans notre travail aussi allons-nous mettre en perspective quelques-unes des propositions faites par la psychologie pour étudier les émotions plus tard dans ce chapitre.

En DDL d'ailleurs, la perspective cognitive dans les recherches, a longtemps dominée, considérant l'apprentissage et l'enseignement des langues comme résultant d'une interaction de variables internes de l'apprenant, telles que l'aptitude, la mémoire de travail et les stratégies d'enseignement (Dewaele, 2017). Cette perspective considère que la physiologie joue un rôle central dans l'apprentissage de langue et elle laisse peu de place au rôle des émotions et à leurs effets imprévisibles. Les grandes perspectives de l'étude de l'émotion méritent d'être abordées brièvement pour mieux comprendre la place de l'émotion comme sujet d'étude en DDL.

Au plan épistémologique, notre recherche se réfère aux positionnements adoptés par la didactique des langues autant que par ceux de la psychologie cognitive, car le sujet d'étude de l'émotion est interdisciplinaire. Ce choix a engendré des contradictions dans la mesure où l'émotion est un objet d'étude de la psychologie en général et de la psychologie cognitive en particulier. L'étude de

⁴ Ces théories sont étudiées en détail plus tard dans ce chapitre.

l'émotion en psychologie cognitive nous permet de comprendre l'importance de l'aspect cognitive d'une expérience émotionnelle. À cette fin, nous visons d'abord à expliquer brièvement les grandes théories de l'émotion en psychologie dans le but d'éclairer le rapport entre l'émotion, la cognition et l'aspect physiologique de l'expérience émotionnelle et particulièrement le cheminement des recherches cognitives des dernières décennies. De plus, ce passage en revue nous permet d'aborder comment la notion de l'épisode émotionnel ou l'expérience émotionnelle est prise en compte dans notre étude. Ensuite, la place de l'émotion en DDL et son évolution dans les recherches seront traitées dans le deuxième chapitre du cadre théorique.

Mais comme dit, l'étude des émotions nécessite une pluralité de disciplines scientifiques. Puozzo Capron et Piccardo (2013), pensent que pour une implication optimale des données de ces disciplines en science de l'éducation, il est essentiel d'avoir une collaboration entre les spécialistes de ces disciplines. Quant à la neuroscience, elle nous permet d'accéder à des informations dans le cerveau qui ne sont pas accessibles par la verbalisation de l'individu. Pour Immordio-Yang et Fischer (2010), au vu de l'interdisciplinarité de l'émotion dans l'apprentissage, les didacticiens et les enseignants sont dans une bonne position pour fournir des questions de recherche parce qu'ils sont en contact direct avec les apprenants (enfants) ou adultes. Par conséquent, ils peuvent se familiariser avec la neuroscience et le fonctionnement du cerveau pour être informés des résultats relatifs à l'éducation et idéalement pouvoir contribuer aux recherches en neuroscience. Le choix du paradigme théorique influence les résultats de la recherche c'est pourquoi il est important d'en connaître les différents contours pour guider la recherche sur les émotions dans l'éducation.

1.5 Trois courants théoriques des émotions

Tout au long du vingtième siècle, les émotions ont en effet été théorisées par trois courants fondamentaux. Le plus ancien s'inscrit dans le courant biologique : trouvant sa source dans la pensée de Darwin, ce courant considère l'émotion comme des diapositives biologiques adaptatives. Le deuxième courant s'est développé avec l'étude physiologique de l'émotion et s'intéresse aux changements physiologiques, et plus tard à celui du système cérébral. Enfin, le troisième aborde la psychologie de l'émotion avec l'étude des processus cognitifs (Rimé, 2016). Certaines théories fondamentales reflètent d'importants enjeux de ces courants que nous abordons ci-après pour ensuite introduire les théories qui inspirent le cadre théorique de notre travail.

1.5.1 Théories Évolutionnaires (Darwin) et manifestations faciales et posturales

Dans son ouvrage intitulé *L'Expression des Émotions Chez L'Homme et Les Animaux* (1872), Darwin a déjà analysé la manière dont les enfants, les animaux et les malades mentaux expriment leurs émotions. Selon lui, les expressions émotionnelles ont émergé au cours de l'évolution. Dans son livre, il mentionne l'existence d'un nombre limité d'émotions distinctes. Il estime que les manifestations faciales et posturales ont une fonction de survie et il donne l'exemple le plus utilisé : le dégoût. L'exposition d'un individu à de la nourriture comprenant des substances dangereuses est une source de dégoût qui permet d'éviter le danger éventuel. Le dégoût, d'après Darwin, montre l'aspect adaptatif de l'émotion qui joue le rôle de signal pour l'organisme, concernant les événements potentiellement dangereux de son environnement. Darwin estime que le déclenchement de l'émotion peut être automatique dans certaines situations, ou être le résultat d'une activité avec un but précis dans d'autres, mais le but de sa manifestation est toujours la survie. Selon Darwin, les émotions sont universelles. Elles sont le résultat de l'évolution, leurs manifestations sont les mêmes dans toutes les cultures. L'expression des émotions est intégrée dans les systèmes de communication propres à chaque espèce dans le but ultime de survivre. Les travaux de Darwin ont influencé de façon déterminante les autres recherches sur les émotions. Depuis les années soixante, beaucoup de chercheurs, tels que Paul Ekman et ses collègues (1978) ont essayé de prouver l'universalité de certaines expressions émotionnelles⁵.

1.5.2 Théorie James Lange versus Cannon Bard : vers l'idée s'approchant de l'évaluation cognitive

La théorie périphérique de James Lange inspiré par les écrits de William James sur l'émotion, en particulier son article de 1884 "Qu'est-ce qu'une émotion?". D'après cet essai, James défend l'idée que les changements corporels suivent la perception d'un fait excitant et que le sentiment de ces changements est l'émotion. (James, 1884/1968). Autrement dit, le déclenchement d'une émotion spécifique serait déterminé par la perception d'activations *périphériques* spécifiques. Notre corps réagit en premier et notre expérience de ces changements constitue ce que nous appelons l'émotion. l'émotion consiste en la conscience des sensations neurovégétatives et musculaires. Cette théorie est révolutionnaire par l'originalité de sa conception et sa testabilité empirique. Elle a également

⁵ Voir Tcherkassof (2018)

eu un impact considérable sur les théories qui se sont développées ensuite, telles que la théorie des marqueurs somatiques de Damasio (1994). Bien que James⁶ était soucieux d'expliquer la nature de l'expérience émotionnelle tandis que Darwin était préoccupé par l'expression émotionnelle, les deux pensaient les émotions comme des adaptations environnementales avec des fonctions importantes liées à la survie. Un an après la parution de l'article de James, le psychologue Danois Cral Langué (1885) publie un modèle similaire de celui proposé par James. Cette proximité des théories fait qu'on l'appelle la théorie de l'émotion de James-Langué.

Après la théorie de James Lange, la proposition dite « centraliste » de l'émotion de Cannon (1927) et Bard (1928) suggère que le déclenchement d'une émotion spécifique est avant tout lié au système nerveux central, en particulier du thalamus. Cannon et Brad ont également remarqué que des changements viscéraux similaires apparaissent dans des états non émotionnels par exemple la fièvre, ce qui remet en cause l'idée de James selon laquelle chaque émotion serait causée par une activation corporelle spécifique. Ces deux théories, fondées sur une approche physiologique s'opposent sur leur conception de la séquence temporelle de l'émotion (Coppin et Sander, 2010). Cette controverse James Cannon a été importante pour la prise de conscience du rôle de la cognition, la perception des changements corporels des sentiments subjectifs et de la localisation des structures cérébrales impliquées dans l'émotion (Tchekassof, 2008). Elles ont ouvert de nouvelles pistes dans le champ de recherche des émotions. Ainsi, une question importante se pose : la réaction corporelle est-elle une cause, une composante ou une conséquence ?

Même James pour qui les émotions ressenties sont déterminées par la perception des changements corporels, la nature de ces changements est déterminé par l'« idée » de la signification de la situation pour le bien-être de l'organisme. Cela s'approche de la notion d'évaluation que nous considérons en tant que composante importante d'un épisode émotionnel. C'est ainsi que Schachter et Singer, (1962) ont été un des premiers à proposer une théorie cognitive de l'émotion, tout en étant d'accord avec plusieurs points de la théorie de James-Langué. Schachter a introduit l'existence d'une cognition liée à une activation physique.

⁶ La théorie de James est l'objet d'une grande controverse par Walter Cannon. Selon leur étude chez l'animal, le comportement émotionnel n'est pas altéré lorsque les viscères sont déconnectés du cerveau. Ce qui suggère que la réponse viscérale n'est pas nécessaire au comportement émotionnel.

1.5.3 Théorie bi-factorielle de Schachter : introduisant l'aspect cognitive de déclenchement de l'émotion

Schachter et Singer., (1962) développent une bipartition : une activation physiologique et une cognition de la situation déclenchant l'activation. Selon Schachter et Singer, (1962, p. 381) « *c'est la cognition qui détermine si l'état d'activation physiologique sera labellisé comme « colère », « joie », « peur » ou autre* ». D'après l'auteurs, les activations physiologiques sont nécessaires pour le déclenchement d'une émotion mais elles ne sont pas spécifiques à une émotion particulière. En conséquence, après un changement physiologique, la personne doit établir un lien entre l'éveil physiologique et trouver une explication pertinente par rapport à ce dernier. En ce qui concerne les facteurs de la différenciation des émotions, Schachter a attribué une fonction aux cognitions et une interprétation de la situation sur la base des expériences du passé. Schachter et Singer (1962) étaient parmi les premiers à souligné que notre ressenti émotionnel est sujet à une multitude d'influences sociales et dépend de certaines conditions liées à ce qui se passe à l'intérieur du corps. Selon Sander et Scherer (2014), cette théorie est d'une valeur limitée et n'explique pas comment une émotion est déclenchée et quels facteurs déterminent la différenciation de l'émotion. La recherche des processus de déclenchement de l'émotion est justement l'objet d'une approche qu'on considère en psychologie : les théories de l'évaluation cognitive. Avant la prise en compte de ces théories, il est important d'aborder des théories de bases pour leur influence incontournable dans l'études des émotions.

1.5.4 Théories des émotions de bases et signaux universaux : une évaluation particulière d'une émotion donnée

Paul Ekman et son collaborateur Wallace V. Friesen ont distingué les émotions avec l'expression universelle. Ces théories associent les émotions à plusieurs marqueurs permettant de discriminer les émotions les unes des autres. Ekman (1992) propose onze critères qui permettent de distinguer les émotions de base entre elles. Il cite l'universalité des expressions faciales, le partage de ces expressions avec les primates, l'universalité des déclencheurs, l'universalité des réponses physiologiques, etc. Cet auteur observe en effet une constante transculturelle des expressions faciales associées aux émotions et donc aux réponses adaptatives correspondantes.

D'une manière générale, la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère et la surprise sont les émotions les plus souvent évoquées comme basiques (Ekman et *al.*, 1978 ; Izard, 1977). Selon ces

théories, en premier lieu, le nombre des émotions est défini, elles sont communes à toutes les cultures et ont des noms dans la plupart des langues. D'autres chercheurs ont reconnu l'existence d'un nombre limité d'émotions fondamentales, celles de : la colère, la peur, la joie, la tristesse et le dégoût. À partir de ces cinq émotions primaires une myriade de variations émotionnelles sont possibles (Johnson-Laird et Oatley, 1989). Ces variations correspondent à ce que Luzes (2004)⁷ nomme des émotions complexes. Selon Luzes (2004), les émotions complexes sont formées à partir d'un assemblage des émotions primaires et correspondent à toute la gamme de sentiments qu'une personne peut éprouver (Lafranchise, 2010). Leur évaluation particulière est un des critères de distinction des émotions (Levenson, 2011), les émotions de base ont également un mode de pensée distinct (Tracy et Randles, 2011) et influencent la façon dont nous réagissons aux événements.

1.5.5 L'évaluation cognitive, comme source de compréhension

Les émotions sont déterminées par la signification personnelle que nous attribuons à une situation donnée. Cette injonction est née au début des années soixante avec les travaux de Madga Arnold (1960) et Richard Lazarus (1966). Ils étaient les premiers à utiliser le concept d'*appraisal* (évaluation cognitive). D'après la plupart des théories d'évaluation cognitive, l'évaluation est une composante principale de l'émotion. (Frijda et Zeelenberg, 2001). Tout comme James ne pouvait pas concevoir une émotion sans corps, Arnold ne pouvait pas non plus concevoir une émotion sans évaluation. Au cours d'un événement, l'individu évaluerait l'importance de celui-ci par rapport à un certain nombre de critères car l'émotion dépend de la subjectivité du sujet et du sens qu'il attribue à la situation. Les croyances et les motivations, influencent également l'émotion ressentie par la signification qu'ils attribuent à l'événement (Lazarus, 1991). Ainsi, les représentations de l'apprenant peuvent le conduire à interpréter l'événement d'une façon donnée.

Depuis 1980 de nombreux travaux ont été menés sur les dimensions d'évaluation cognitive et leur lien avec les émotions spécifiques. D'une façon générale, on distingue quatre dimensions communes avec les sous-dimensions. Les deux premières dimensions, la détection de la pertinence et l'évaluation de l'implication sont en grande partie évaluées de façon automatique et inconsciente. De l'autre côté, le contrôle (potentiel de maîtrise) et l'évaluation de légitimité de

⁷ Cité par Lafranchise, (2010)

l'événement aux normes internes/externes (la signification normative) (voir chapitre II) ont besoin d'un traitement cognitif plus complexe. En d'autres termes, deux principaux processus importants interviennent lors de l'évaluation cognitive, l'évaluation primaire et secondaire. La première est la réponse à la question : « Est-ce que ça va ou suis-je potentiellement en danger ? » et la deuxième : « Que puis-je faire pour remédier au problème ? » (Coyne et Lazarus, 1980, p. 151) ; les résultats de ces processus de l'évaluation cognitive influencent l'émotion ressenti par l'individu. Au contraire des théories des émotions de bases :

Les évaluations sont continues et non catégoriques, de sorte qu'un nombre infini de combinaisons est possible; B. une personne peut se sentir émotionnelle même si la combinaison des évaluations ne correspond à aucune des émotions des théories émotionnelles de base, ni à l'une des émotions désignées par un terme de sa langue; C. l'expérience émotionnelle n'est pas un état, mais un processus, avec des changements dans les évaluations, les réponses corporelles et les tendances à l'action qui se fournissent tous des réactions mutuelles et transforment l'expérience émotionnelle (Elsworth, 2013, p. 127⁸).

La subjectivité aussi est importante dans notre problématique et les théories de l'évaluation ont mis l'accent sur l'aspect subjectif et l'importance de l'évaluation cognitive dans le déclenchement de l'émotion. Ce qui explique, d'après leurs postulats, la raison pour laquelle un événement peut engendrer des émotions distinctes chez deux individus. L'étude de l'évaluation cognitive contribue à la compréhension de cet « inobservable » qui joue un rôle majeur dans la régulation de l'expérience émotionnelle. Ainsi, l'émotion est prise en compte en tant que processus déclenché par une évaluation subjective de l'événement. Le type et l'intensité de cette émotion sont alors déterminés par la perception de cet événement ainsi que par l'évaluation d'un ensemble de variables appelées *variables d'évaluation*.

Un modèle spécifiquement autour de l'analyse des composantes, les variables d'évaluation et leurs interactions est le « modèle des processus composants » (Scherer, 1984, 2009). Ce modèle est choisi dans notre recherche afin d'étudier l'émotion dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langue car ce sont ces variables que nous sommes en mesure d'identifier dans notre contexte universitaire.

⁸ Notre traduction

1.6 Le modèle des processus composant de Scherer : vers l'action et la subjectivité ?

Ce modèle nous permet de mieux comprendre le rôle important de l'évaluation cognitive au sein de ce processus. Issue de la perspective multi-composante de l'émotion, ce modèle comprend cinq composants principaux. Certains théoriciens séparent un ou deux composants de l'épisode émotionnel. Si pour James (1890), par exemple, l'émotion est équivalente au composant du sentiment, pour Scherer (1984, 2009) le sentiment subjectif fait partie des cinq composants d'un épisode émotionnel. Un autre composant du modèle de Scherer est celui de la motivation ou la tendance à l'action (Frijda, 1986) qui pousse l'individu à agir d'une certaine manière dans une situation donnée. Le composant de la réponse physiologique consiste en une réaction corporelle nécessaire pour fournir une réponse adaptée à la situation, par exemple l'expression motrice se réfère à l'expression de l'émotion par le visage, le corps et les cordes vocales. Le cinquième composant, ou l'évaluation cognitive, sera traité plus en détails, étant donné son importance sur la compréhension de l'épisode émotionnel dans notre étude. Selon Mazzietti et Sander (2015), la prise en compte des émotions dans les situations didactiques est réduite au sentiment subjectif et elle laisse une grande partie du processus de côté. Il est important de noter que pour Scherer (2005), le sentiment subjectif est un composant qui nous permet de verbaliser notre expérience émotionnelle avec un concept verbal approprié. L'étude de tous les composants abordés dans ce chapitre nous est utile pour mieux comprendre un épisode émotionnel expérimenté par l'apprenant.

Dans la vie courante, les individus scannent constamment leur environnement et leur état interne pour évaluer les changements possibles. Dans le modèle de processus composant, les émotions sont considérées comme dynamique temporelle complexe mais pas un état statique. De plus, elles ne sont pas limitées à un nombre spécifique d'émotions innées, contrairement à la théorie des émotions basiques. L'émotion est considérée comme un processus changeant continuellement au niveau des sous-systèmes et qui s'intègrent dans un groupe cohérent. Avec ce processus, le nombre d'émotions ressenties est alors infini (Scherer, 2001). Quant aux sociologues, ils estiment qu'un large répertoire d'émotions, variant par leur nature et leur intensité, peut déclencher des rôles émotionnels compatibles avec les normes sociales apprises, ce qui rend difficile la limitation des résultats de l'évaluation cognitive à quelques émotions particulières (Piolat et Bannour, 2008). La

question des normes sociales et les règles d'expression d'émotion seront abordés plus loin dans ce chapitre.

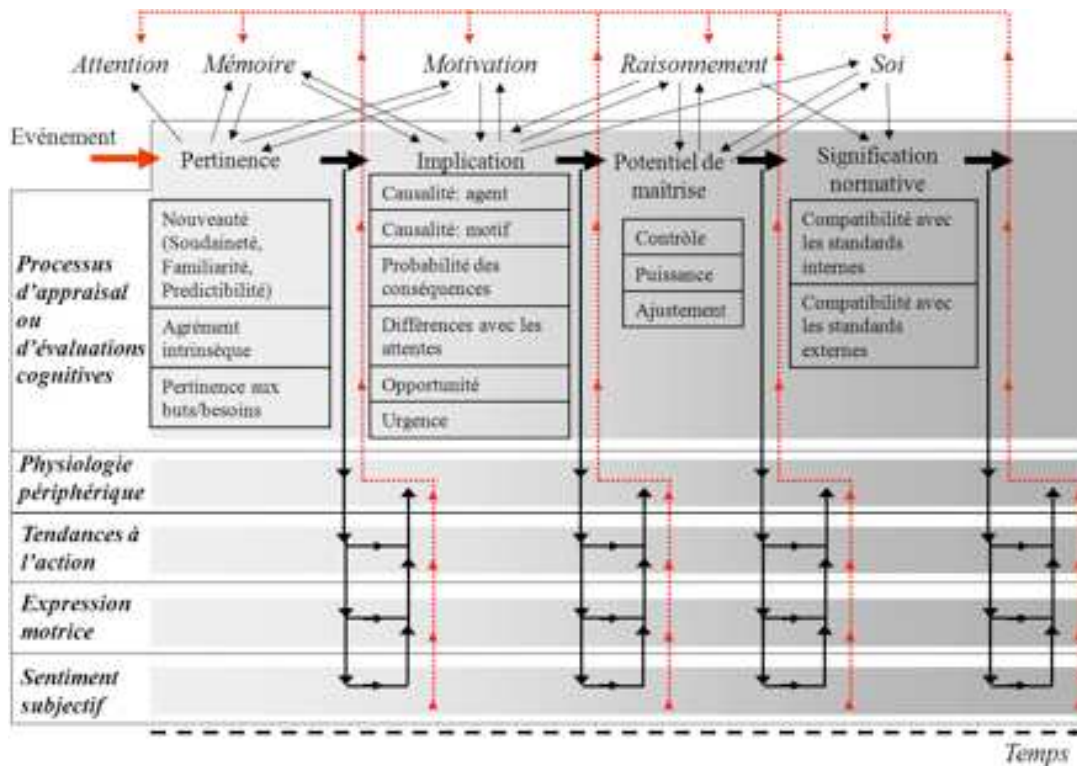


Figure 1 : Modèle des processus composants. Figure tirée de Sander, Grandjean & Scherer (2005), adaptée en français.

Comme le terme « processus » l'indique, l'évaluation cognitive ne se réalise pas en une seule fois : l'individu peut réévaluer l'événement en fonction de nouvelles informations. Ainsi, selon ce modèle, l'évaluation précède les réactions physiologiques internes, les tendances à l'action et les mouvements expressifs au fur et à mesure que l'émotion se déroule. Au niveau moins automatique, l'évaluation détermine également quels modes d'adaptations pourraient être dirigés vers la situation émotionnelle ou le sentiment engendré par cette situation. L'adaptation, ainsi que les comportements précipités plus directement par les tendances à l'action, influencent à leur tour la situation émotionnelle qui est ensuite réévaluée en fonction des changements qui en résultent. Le terme automatique semble faire référence au processus inconscient tandis que comme nous avons dit, l'évaluation d'un événement déclenchant de l'émotion implique à la fois plusieurs niveaux de traitements implicites ainsi que des évaluations conceptuelles et conscientes.

1.7 L'épisode émotionnel, un processus conscient ou inconscient ?

Il est intéressant de se demander quelle partie de l'évaluation pourrait être consciente et comment nous pouvons l'étudier. Lors d'un épisode émotionnel, l'évaluation cognitive d'événements pertinents donne une signification appropriée à l'expérience affective. Une partie de l'évaluation cognitive de l'individu est consciente, c'est pourquoi nous pouvons avoir accès au regard réflexif de l'individu par la verbalisation, c'est bien cette évaluation consciente qui nous intéresse dans notre recherche.

Il existe en somme deux niveaux de traitement de l'émotion : un conscient et l'autre inconscient (Goleman 1999, p. 89) et exige une conscience de second niveau (Lafranchise, 2010). Le premier niveau, se compose des représentations ou des perceptions que la personne a de phénomènes liés à l'émotion. Le deuxième niveau, plus réflexif, permet d'établir des liens facilitant la compréhension des émotions. Le regard réflexif nous permet de comprendre le sens, les causes et les effets de ces émotions. Ce niveau met l'émotion en rapport avec des processus cognitifs tels que la pensée, le jugement et l'attention (Lafranchise, 2010). Cette partie consciente de l'épisode émotionnel nourrit le processus de la régulation dont une grande partie est déterminée par la représentation et les contraintes socio-normatives (Scherer, 2009).

Mais nous sommes aussi tenus à formaliser les éléments constitutifs du sentiment : c'est ce que propose Kasier et Scherer (1998) à l'aide de figures circulaires : les deux premiers cercles nous permettent d'identifier les évaluations conscientes et inconscientes et le troisième représente la capacité de l'individu à exprimer ses sentiments verbalement. Comme nous le voyons dans le schéma suivant, ces trois cercles nous permettent de définir sept aires du sentiment.

- L'aire 1 est le recouvrement des évaluations d'une manière verbalisable.
- L'aire 2, un chevauchement des évaluations non-verbalisées.
- L'aire 3 une évaluation inconsciente mais verbalisable.
- L'aire 4 est verbalisée avec une évaluation consciente.
- L'aire 5 est une évaluation inconsciente et non-verbalisée.
- L'aire 6, une évaluation consciente et non-verbalisée.
- L'aire 7 représente une verbalisation non-basée sur une représentation consciente.

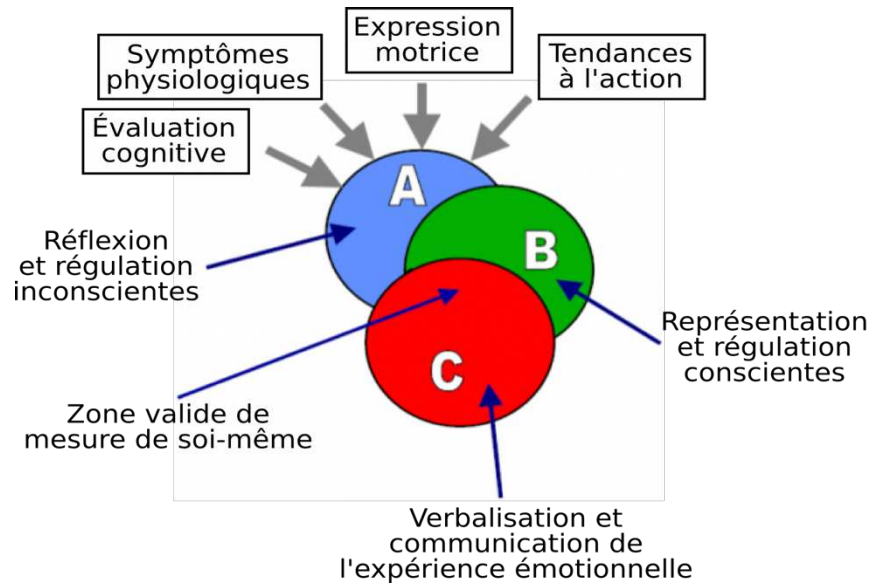


Figure 2: Les cercles de Venn d'après S. Kasier et K Scherer (1998)

Les trois cercles tendent à se recouper lors d'un épisode émotionnel. C'est à travers l'évaluation cognitive d'un événement que l'émotion serait accessible à la conscience. Ces aires nous permettent de rendre compte des limites et des particularités que les individus peuvent éprouver au niveau de l'évaluation et de la verbalisation des émotions. La partie verbale chevauche partiellement le cercle représentant l'expérience consciente. Il y a deux raisons à cela : tout d'abord, le rapport verbal repose sur le langage et donc sur les catégories d'émotions disponibles pour les exprimer. Ensuite, les contraintes contextuelles limitent inconsciemment ce dont nous prenons conscience et que nous exprimons linguistiquement. En outre, il peut y avoir un désir de contrôler l'expression de l'émotion et de supprimer la tendance à rapporter certains aspects de ses sentiments les plus intimes. Autrement-dit, la partie consciente des sentiments peut être soumise à un traitement cognitif actif et constructif (Scherer, 2009).

1.8 Quelles significations personnelles attribuer aux événements de notre environnement ?

Des chevauchements apparaissent parmi les théories de l'évaluation qui ont proposé un ensemble de critères ou de dimensions pour l'évaluation cognitive (voir Ellsworth et Scherer, 2003), mais

dans cette recherche, on s'appuie sur un ensemble de critères sous-jacents concernant l'évaluation d'un événement, les stimulus critères d'évaluation, les stimulus CES (*evaluation checks*, « SECs »), ensemble proposé par Scherer. Le nombre et la définition des CES ont évolué avec le développement de la théorie mais les principes de la construction restent constants. Dans la version la plus récente du modèle, quatre objectifs évaluatifs sont distingués :

1. L'évaluation de la pertinence : à quel point cet événement est-il pertinent pour moi ?
2. L'évaluation des implications : quelles sont les implications ou les conséquences de cet événement et à quel point affectera-t-il mon bien-être et mes buts immédiats ou à long terme ?
3. L'évaluation du potentiel de maîtrise : à quel point vais-je pouvoir m'adapter ou m'ajuster à ces conséquences ?
4. L'évaluation de légitimité de l'événement aux normes internes/externes : quelle est la signification de cet événement en ce qui concerne mes standards internes (concept de soi) et les valeurs et normes sociales ?

Ainsi, l'évaluation cognitive joue un rôle central dans l'épisode émotionnel. Elle détermine l'intensité et la qualité de la tendance à l'action, des réponses physiologiques, du comportement et des sentiments (Frijda, 2007 ; Scherer, 2001), que nous allons tenter d'approcher auprès de nos apprenants. Pour Moors et *al.*, (2013), plusieurs cycles émotionnels peuvent se dérouler en parallèle. Ceci n'est pas incompatible avec l'idée que l'évaluation passe en premier. Les processus des premiers composants peuvent influencer les composants ultérieurs avant qu'ils ne soient entièrement terminés. L'individu évalue une situation ou un événement (potentiellement émotionnel) selon les critères suivants.

1.8.1 Évaluation de la pertinence d'un événement

L'évaluation nous permet de déterminer la pertinence d'un événement ou d'une situation (environ 100 millisecondes, Grandjean et Scherer, 2009). Cette évaluation varie en fonction de plusieurs facteurs tels que les différences interindividuelles, l'état motivationnel et le degré de familiarité avec l'événement pour l'individu.

L'individu examine constamment les stimuli externes et internes afin d'évaluer si l'apparition d'un événement-stimulus requiert un déploiement d'attention, un supplément de traitement

d'informations et finalement une réponse adaptée. L'évaluation cognitive se construit séquentiellement à partir de critères de *pertinence* qui comprend les sous-classes d'évaluation : la nouveauté et l'agrément intrinsèque. La nouveauté est la dimension la plus fondamentale d'un événement (Ellsworth et Scherer, 2003), car un nouveau stimulus attire l'attention, et l'émotion conduit à la poursuite du déploiement de l'attention. En revanche, l'évaluation de l'agrément intrinsèque ou la valence, qui détermine si une émotion positive ou négative, sera ressentie est probablement l'aspect le plus étudié de l'émotion (Aue et Scherer, 2008).

Plaisir ou déplaisir (l'agrément intrinsèque)

Naturellement nous évaluons si l'émotion ressentie est agréable ou désagréable (ou valence). Le concept de plaisir est ancien et même si les concepts de récompenses agréables et de renforcement sont fondamentaux, nous sommes encore loin de comprendre quelles caractéristiques des stimuli produisent du plaisir ou de l'aversion (Ellsworth et Scherer, 2003). Il s'agit d'une évaluation cognitive d'un objet ou événement afin de déterminer sa pertinence vis-à-vis des intérêts du sujet. Autrement dit, cette évaluation évalue si l'événement peut induire un plaisir ou déplaisir, tout en restant toujours en lien avec le critère de congruence aux buts et aux besoins courant de l'individu. Davidson, Scherer et Goldsmith (2003), soulignent l'impossibilité de vérifier la pertinence d'un événement pour tous les objectifs et les besoins possibles qui sont prioritaires dans l'instant. La valence fournit à l'individu une orientation générale, l'évaluation du but ou besoin de l'individu fournit des informations sur des ajustements spécifiques en vue de la situation (Scherer *et al.*, 2001). L'évaluation positive d'un stimulus nous permet d'atteindre des objectifs ou de satisfaire des besoins. Ce critère détermine la réaction ou la réponse de l'individu : l'approche à quelque chose d'encourageant et l'évitement, quelque chose de déplaisant.

1.8.2 Comment évaluons-nous nos besoins ou buts ?

Cette évaluation essentielle nous autorise à déterminer à quel point un événement favorise la satisfaction des besoins et l'atteinte ou non des buts de l'individu. L'évaluation des implications comporte l'évaluation de l'attribution causale, l'évaluation des conséquences et l'évaluation de facilitation/obstruction aux buts et aux besoins que nous allons présenter ci-après. Le critère de l'évaluation de l'implication se réfère à la relation entre l'événement ou la situation actuelle et nos buts. L'évaluation de facilitation se mesure sur une échelle continue : un stimulus ou un événement

sera évalué comme facilitateur s'il peut aider l'atteinte d'un but du sujet, de manière directe ou indirecte. (Grandjean et Scherer, 2009). Certains critères de cette évaluation ne sont pas pris en compte dans cette étude du fait de notre contexte particulier : le cours de langue. Les raisons liées à notre choix des sous-classes des évaluations seront présentées dans le cadre méthodologique. D'autres critères qui nous semblent plus pertinents, tels que « l'attribution causale » méritent d'être expliqués brièvement.

Repérer celui qui est responsable de l'événement déclenchant de l'émotion

Nous essayons toujours d'identifier l'agent responsable de l'événement ou du stimulus. Dans le cas des agents animés, nous cherchons également à distinguer les motivations. Scherer donne l'exemple des émotions d'un étudiant, suite à l'échec d'un examen, qui dépendent entièrement du processus d'attribution de la note. Si l'étudiant pense que c'est une erreur de transcription du professeur ou, au contraire, s'il pense que c'est une erreur volontaire pour le punir, ces émotions seront effectivement très différentes (Grandjean et Scherer, 2009). Elles dépendent donc de notre façon de les contrôler.

1.8.3 Repérer sa capacité du contrôle

L'évaluation du *potentiel de maîtrise* permet à l'individu de repérer son niveau de puissance pour influencer et/ou contrôler l'événement. Il engage l'individu dans le processus de l'évaluation vers la réponse. Le processus d'évaluation du potentiel de maîtrise dépend de trois aspects : le contrôle, la puissance⁹ et l'ajustement. L'évaluation de ces critères détermine quel type de réponses sont possibles lors d'un épisode émotionnel. Dans le cas où différentes options sont possibles, le résultat de cette évaluation est la réponse la plus prometteuse parmi les réponses disponibles dans une situation donnée. L'importance du contrôle est aussi soulignée dans d'autres travaux : par exemple,

⁹ Dans le modèle de processus composant de Scherer, il s'agit d'évaluer à quel point l'événement et ses conséquences peuvent être contrôlés par l'individu, ou s'il peut s'y adapter. Si les évaluations de contrôle et de puissance ont abouti à la conclusion que l'événement donné est en dehors de notre possibilité de maîtrise, nous commençons à nous y adapter. S'il est possible de contrôler un événement, l'individu évalue sa capacité à exercer le contrôle ou à recruter l'aide d'autrui. La puissance peut avoir plusieurs formes telles que la force physiologique ou les connaissances. Grandjean et Scherer (2009) clarifient la différence entre le critère de contrôle et celui de puissance. Pour ces auteurs, ces critères ne sont pas clairement distingués dans la littérature. Le contrôle est la probabilité qu'un événement puisse être empêché ou provoqué, tandis que la puissance se réfère à la probabilité qu'un individu soit capable d'influencer un événement.

selon la théorie de *Control-value* en psychologie de l'éducation (Pekrun, 2006), contrôle, degré de contrôlabilité et formes de contrôle (attributions à des causes externes et internes) (Li, 2019; Piniel et Albert, 2019) sont considérés comme une dimension importante de l'étude des émotions. Le contrôle et les valeurs subjectives des activités sont jugés les plus pertinents par la théorie de *Control-value* (voir Pekrun et al. 2017). Dans le contexte académique, Pekrun (2006) donne l'exemple du plaisir d'apprentissage comme le sentiment subjectif résultant de l'évaluation positive du contrôle et de la valeur d'une activité. Ainsi, cet auteur estime que l'anxiété liée à l'examen, se caractérise par un contrôle assez faible associé à une valeur élevée du résultat du test.

1.8.4 L'évaluation de la signification normative de l'événement

La dernière évaluation est la *signification normative* qui nous fournit des informations sur la légitimité de l'événement au niveau des normes internes (idéal de soi) ou des normes externes (exigences sociales). Selon Grandjean et Scherer, cette évaluation est seulement pertinente pour les espèces capables « d'élaborer une représentation de soi et des représentations des normes et valeurs socioculturelles » (2009, p. 53). Cette évaluation consiste en deux critères des standards internes et externes.

Critères des standards pour les normes internes et externes

Le critère des standards internes évalue combien une action est en accord avec les standards internes de l'individu tels que l'idéal de soi. Ces standards peuvent également varier avec des aspects culturels et les normes de différents groupes. Dans l'exemple de l'élève qui a échoué son examen, sa réaction peut être différente s'il a un concept de soi lié à la notion d'excellence. Les standards externes, quant à eux, consistent à évaluer à quel point une action est compatible avec les normes ou les demandes du groupe actuel. L'organisation sociale en groupes implique de partager les valeurs ou normes « concernant les hiérarchies liées au statut, les prérogatives, les résultats attendus ou désirés » (Grandjean et Scherer 2009, p. 54). Il s'agit d'une estimation nécessaire avant de finaliser l'évaluation d'un événement donné et ainsi décider d'une réponse comportementale appropriée. Conformément aux critères standards externes, en situation sociale les individus modulent ou contrôlent leurs états émotionnels afin d'influencer l'image que les autres se font d'eux. Ce concept est théorisé sous le nom de « régulation émotionnelle » et sera abordé dans le chapitre suivant.

1.9 Au-delà de l'évaluation cognitive : la tendance à l'action

Si un événement est jugé pertinent par rapport aux besoins, aux intérêts et aux buts de l'individu, comme cela a été expliqué précédemment, il peut aussi susciter une émotion. L'évaluation de tous les composants et leur influence aident l'individu à déterminer une orientation générale et de savoir si un stimulus devrait être abordé ou évité. Suite à l'évaluation cognitive, la tendance à l'action détermine le rapport entre l'état actuel de la relation du sujet à l'événement, et celui à venir, c'est-à-dire, une disposition qui vise à maintenir ou modifier cette relation.

Pour Tcherkassof et Frijda (2014), ces dispositions tendent vers un acte qu'il est toutefois possible de ne pas exécuter. D'après Frijda (2007), l'émotion déclenchée par l'évaluation cognitive d'un événement donné est pertinente pour les besoins/buts de l'individu et est censée cibler les ressources de l'organisme sur ce qui est le plus important à un instant. Dans une situation suscitant de l'émotion, une variété de comportements peut être observée et dans certain cas, différentes actions peuvent aboutir aux mêmes résultats. Frijda donne l'exemple de la colère qui pourra amener à répondre à une situation par des coups de poing, des insultes ou l'endommagement des biens. Dans d'autre cas, on remarque l'absence apparente de la préparation à l'action, comme dans les cas de l'indifférence, du désespoir et de l'impuissance. Cette absence d'action s'explique par l'inaccessibilité d'une action particulière pour résoudre le problème. Par ailleurs, les émotions sont accompagnées de réactions physiologiques et musculaires qui préparent les comportements moteurs de l'individu. Les réactions physiologiques, ainsi que les expressions faciales et vocales sont prises en compte pour la reconnaissance de l'émotion d'autrui.

1.10 La réponse physiologique

La question des rapports entre les modifications physiologiques accompagnant les émotions et les sentiments subjectifs définissant ces émotions, a structuré un grand nombre de débats concernant l'origine des émotions (Bronckart, 2008). La première interprétation fait de la perception des perturbations viscérales et physiologiques consécutives aux événements extérieurs, la source de l'émotion (James, 1884). La seconde interprétation postule le contraire : les émotions ne sont pas viscérales originellement et les processus cognitifs précèdent les modifications physiologiques (Cannon, 1927). Malgré ces débats, l'ensemble des auteurs insistent sur l'importance des

dimensions corporelles dans la compréhension des processus d'interaction entre les individus (Visioli, Petiot et Ria, 2015).

Les manifestations physiologiques correspondent à l'activation électrochimique du système nerveux (Izard, 1993). Par exemple, l'évaluation d'un événement comme pertinent pour soi est associé à une activité accrue de l'amygdale (Sander, Grandjean et Scherer, 2005). De plus, une augmentation du flux sanguin vers les mains et les bras prépare le corps au comportement lorsqu'il est en colère (Levenson, Ekman et Friesen, 1990). D'autres manifestations physiologiques peuvent être observables autant au niveau cardiaque que corporel, (rythme cardiaque, débit sanguin). L'étude de ces manifestations n'est pas prise en compte dans notre étude, parce que nous voulons maintenir l'aspect naturel à cette recherche ; l'utilisation des techniques de mesure des réponses physiologiques est ici impossible.

1.11 L'expression motrice de l'émotion comme véhicule de sens

Les comportements qui suivent l'évaluation cognitive (lors d'un épisode émotionnel) sont dits « expressifs », ils véhiculent aussi des significations. Ainsi, le visage et les gestes d'une personne ne sont pas isolés et sont reconnus comme la préparation à l'action du sujet dans un contexte particulier. L'expression émotionnelle se réfère à tout comportement verbal ou non verbal par lequel une émotion est exprimée et communiquée. Les expressions vocales et les influences linguistique et paralinguistique (Grandjean et Baenziger, 2019) sur les expressions sont aussi importantes. Les recherches sur les expressions vocales de l'émotion consistent en grande partie à enregistrer les acteurs simulant des réactions émotionnelles. Cette méthode est souvent critiquée du fait que les expressions ne correspondent pas aux expressions véritables dans la vie quotidienne. Dans le cadre de notre étude, notre intérêt se limite exclusivement aux expressions verbales au niveau linguistique, dans le but de la reconnaissance des épisodes émotionnels potentiels.

Lors d'un épisode émotionnel, l'expression faciale révèle de manière relativement visible ce que nous pouvons ressentir. L'importance de l'expression faciale comme phénomène social est reconnue depuis les premiers écrits de Darwin (1876) et Wundt (1874), qui ont signalé l'extériorisation des états internes et externes à travers ces expressions. Pour de nombreux auteurs de l'école néo-darwinienne américaine tels que Ekman (1982), les expressions de l'émotion servent à informer autrui de son émotion. Mais d'après Tcherkassof et Frijda (2014), nous pouvons

considérer ces expressions comme des actions, ou parties d'actions, qui servent à établir ou modifier une relation avec un objet. Lors d'une interaction sociale, les expressions des émetteurs vont influencer le comportement de leur interlocuteur. La fonction de l'expression émotionnelle est donc particulièrement importante au niveau interindividuel¹⁰. Reconnaître la signification d'un comportement expressif correspond donc, pour le sujet, à reconnaître la préparation nécessaire pour établir une relation avec l'environnement, et surtout la forme de cette relation (approcher, rejeter, se cacher, se soumettre). De la sorte, l'émotion et le comportement expressif sont étroitement liés car les émotions sont des dispositions à l'action (Tcherkassof et Frijda, 2014). Un grand nombre d'études translinguistiques et/ou interculturelles se sont concentrées sur l'expression faciale, considérée comme une source importante d'informations émotionnelles (par exemple Mesquita et Frijda, 1992, entre autres).

Néanmoins, l'étude des expressions faciales est particulièrement difficile du fait du rôle important de la régulation et du contrôle imposés par les normes sociales (Ekman et Friensen, 1976). Les règles d'expression (*display rules*) peuvent varier d'une famille à l'autre ou d'une culture à l'autre (Ekman 1982). Cet auteur distingue au moins quatre règles pour modérer l'intensité de ce qu'on montre lorsqu'il s'agit d'émotions négatives : *intensifier* l'expression de ce qu'on ressent, puis, *neutraliser* et finalement *masquer* l'expression de l'émotion pour en montrer un état différent. Selon ces règles, les gens suivent des conventions culturellement apprises sur ce qu'il est (ou n'est pas) approprié d'exprimer dans une situation donnée, en régulant explicitement leurs mouvements faciaux. En conséquence, les expressions faciales ainsi que gestuelles et vocales reflètent une combinaison de processus automatiques et contrôlés. À part les manifestations externes les plus évidentes de l'émotion qui peuvent être contrôlées en réponse à des considérations sociales, nous essayons également plus directement d'ajuster la façon dont nous ressentons quelque chose. Le composant expressif comprend également les réponses corporelles musculaires, telles que les postures et les gestes. Les postures font référence à des attitudes particulières du corps et peuvent être convenables ou non. Les gestes se rapprochent des mouvements du corps volontaires ou involontaires. Ils révèlent l'état psychologique ou visent à exprimer quelque chose. Dans l'étude

¹⁰ L'aspect social de l'émotion au niveau interindividuel sera étudié dans le sous-chapitre suivant.

présente, l'enregistrement vocal, ainsi que les expressions faciales et corporelles des étudiants sont pris en compte dans le but de mettre en évidence la reconnaissance de l'émotion.

Quant à la reconnaissance des émotions, d'après certains chercheurs, les émotions de base peuvent être universellement reconnues à partir de l'expression faciale (par exemple Ekman et *al.*, 1969). Néanmoins, d'autres recherches suggèrent que les personnes du même groupe culturel reconnaissent les émotions les unes des autres plus précisément que les personnes de cultures différentes (Elfenbein et Ambady, 2002). Pourtant, comme nous avons précisé dans les sous-chapitres précédents, l'étude multi-componentielle des théories cognitives de l'émotion nie l'existence d'une émotion de base et des configurations d'expressions faciales prototypiques. En revanche, ces théories postulent que les expressions faciales sont le résultat d'un processus sous-jacent d'évaluation cognitive. Tcherkassof (2008) dans son étude nous a montré que les théories d'évaluation remettent en question le lien fixe entre l'expression faciale et l'émotion exprimée : les éléments d'une expression faciale possèdent une signification intrinsèque et peuvent transmettre des informations précises. Cependant, les théories actuelles ne peuvent pas prédire de quelle manière une émotion peut être exprimée par un individu. Or, le sens d'une expression faciale n'est interprétable que si l'on prend en compte l'aspect temporel et contextuel d'une situation. Ce faisant, il nous paraît utile de faire appel au contexte social du cours de langue dans le chapitre suivant.

1.12 Synthèse du premier chapitre

Les principales caractéristiques pluridisciplinaires de l'émotion sous différents angles comme celui de la biologie et de la psychologie fournissent une compréhension globale de cette notion complexe. Les trois courants fondamentaux étudiés dans ce chapitre nous ont permis de comprendre l'évolution de la prise en compte de l'émotion d'un phénomène physiologique et automatique jusqu'à celui, à la fois physiologique et cognitif. L'étude de l'émotion en psychologie a pour objectif d'éclairer le rapport entre l'émotion, la cognition et l'aspect physiologique de l'expérience émotionnelle.

Nous avons vu que toute expérience émotionnelle (comme par exemple se sentir dévalorisé) est susceptible d'être évaluée et verbalisée. C'est la raison pour laquelle, nous nous appuyons dans cette recherche sur le modèle de Scherer (1984, 2009) qui offre la possibilité d'appréhender ce processus qu'il appelle « l'épisode émotionnel ». De plus, pour donner une validité à notre étude, il est important ne pas limiter les émotions aux sentiments subjectifs, ce que permet également ce modèle. Nous avons mis l'accent sur l'évaluation cognitive d'événements dans ce chapitre parce qu'elle donne à notre sens une signification plus appropriée à l'expérience affective. En étudiant une partie de l'évaluation cognitive de l'apprenant qui est consciente, nous pouvons avoir accès à ce regard réflexif de l'individu sur ses émotions, à travers sa verbalisation. Même si notre étude repose principalement sur l'expression verbale, il nous a semblé important d'aborder la réponse physiologique associée à l'expression motrice de l'émotion dans et par l'action qui sont en jeu ; il va de soi que les mimiques, les regards et les mouvements du corps sont indissociables de l'expression d'une émotion. En revanche, l'émotion et le processus d'évaluation ne peuvent pas être étudiés indépendamment du contexte social ; un espace social tel que la classe de langue, se prêtant particulièrement à l'activation des émotions (Atienza, 2006). Il s'agit de voir à présent quelle est la place des émotions en didactique des langues : le chapitre suivant est destiné à cet éclairage.

Chapitre 2 : Émotion et didactique des langues

2.1. Introduction

Le chapitre précédent a permis de présenter la perspective multi-composante de l'émotion et l'aspect cognitif pris en compte dans les théories de l'évaluation cognitive. De plus, l'évaluation cognitive a fait l'objet d'une étude plus détaillée du fait du rôle important qu'elle joue lors d'un épisode émotionnel dans le modèle de processus composant de Scherer (2005). Les autres composants de ce modèle sont le sentiment subjectif, la tendance à l'action, la réponse physiologique et l'expression motrice. Ils nous fournissent un aperçu plus complet de l'épisode émotionnel, de son déclenchement jusqu'à sa régulation.

Par ailleurs, il est important de considérer le rôle incontournable de l'aspect social et de la relation interindividuelle dans le déclenchement de l'émotion, ainsi que la détermination de notre place au sein du groupe social. De la même manière, les valeurs, normes et conventions sociales peuvent définir ce qui est émotionnellement significatif et ce qui constitue une réponse propre à l'émotion vécue. Or, en contexte d'enseignement / apprentissage, hautement normatif et socialement situé l'apprenant évalue naturellement (dénégation de soi ou blocage de la prise de parole), sans compter que ce tout s'opère avec des croyances culturelles. C'est l'objet de ce chapitre, qui traitera en particulier dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues, la complexité du rapport de l'émotion du sujet apprenant et l'objet *savoir*. Les propositions faites par la didactique des langues dominent notre étude sur l'émotion, même si nous devons emprunter des éléments aux acquis de chercheurs d'autres disciplines telles que la psychologie sociale.

2.2. L'émotion dans un contexte social et le rôle de l'éthos

En contexte social, les émotions nous donnent une indication de l'état de la situation et de la relation avec nos interlocuteurs. Pour les tenants du constructivisme, les émotions sont certes vécues par les individus, mais elles sont plus généralement relatives aux sociétés, d'abord parce qu'une société constitue l'espace naturel de l'apparition des émotions, ensuite parce que le jugement des situations déclenchant de l'émotion est préformé par des dispositions cognitives acquises dans un contexte socioculturel donné (Bernard, 2015). Pour Frijda (2007) le fondement des émotions est largement social, de même que les ressources de leur gestion. La plupart des événements qui nous affectent sont d'une manière ou d'une autre des phénomènes sociaux et nos relations interpersonnelles déterminent la signification particulière de l'objet émotionnel (Parkinson, Fischer et Manstead, 2005). Elles permettent aux interlocuteurs de modéliser les états mentaux de ceux qui les expriment : les émotions des individus ont trois manières d'être d'origine sociale : au niveau interpersonnel, les choses que les autres font ou expérimentent nous relient de différentes façons, selon notre relation avec eux ; au niveau du groupe, les émotions aident à se situer dans le groupe et enfin au niveau culturel, les conventions, normes, valeurs et règles préexistantes définissent ce qui est émotionnellement significatif et ce qui est une réponse propre. Ce dernier renvoie à la notion d'*éthos* développée par Aristote. L'*éthos* est un système de croyances, de valeurs, normes et d'habitudes en rapport avec les émotions, autrement dit, c'est la croyance émotionnelle, spécifique à chaque communauté, groupe social ou culture (Tcherkassof, 2008). Ces normes représentatives d'une culture affective passent par la communication des émotions qui se réfère à toute expression verbale et non-verbale de l'émotion dans une société.

En sociologie, l'émotion est un produit du social et un mécanisme de reproduction de l'inégalité Bourdieu (1997) car dans toute situation et naturellement nous évaluons et éprouvons des émotions. Les échanges sont hautement affectifs. Lors des interactions sociales, l'émotion peut jouer un rôle important dans le classement de l'opposition dominant/dominé. Pour d'autres auteurs, comme Durkheim (1912), l'émotion est comme un fait social qui aide les individus à définir les frontières du groupe (distance/proximité). Certaines émotions sont la traduction des différents statuts ou rôles à l'intérieur du groupe social (Keltner et Gross, 1999). Par exemple, la colère et la peur sont davantage exprimées par ceux qui ont un statut bas dans le groupe que par ceux qui ont un statut plus élevé. Dans notre travail, l'importance du contexte social lors de

l'évaluation d'un événement ou d'une situation donnée sera mise en évidence selon les théories de l'évaluation cognitive de l'émotion vu plus haut.

Quel aspect social pour une évaluation cognitive ?

Le processus d'évaluation a généralement été étudié indépendamment du contexte social. Mumenthaler et Sander (2012) soulignent l'importance de la dimension sociale dans les théories d'évaluation de l'émotion. Manstead et Fischer (2001) ont introduit le concept d'évaluation sociale, et proposent que le comportement et les sentiments d'une ou plusieurs autres personnes soient également évalués par l'individu. C'est-à-dire que lors d'un événement, l'évaluation d'autres personnes peut influencer l'évaluation de l'individu¹¹.

L'individu évalue le cadre dans lequel une action dépasse les normes internes, cadre encore appelé *l'auto-idéal* ou le *code moral personnel*. Par ailleurs, les normes internes reflètent généralement des valeurs socio-culturelles. Ainsi, l'évaluation des conséquences sociales d'une action particulière, serait une étape importante avant l'achèvement du processus d'évaluation et de décision sur les réponses comportementales appropriées (Davidson, Scherer et Goldsmith, 2003). Notre recherche, s'inscrivant dans l'étude multi-composant de l'émotion, nécessite la prise en compte de l'aspect social liée au critère de légitimité de l'événement déclenchant de l'émotion aux normes externes. Ainsi, les théories de l'évaluation cognitive sont « d'une grande utilité pour comprendre les différences intra-individuelles et inter-individuelles, notamment culturelles et sociales, dans le déclenchement et la différenciation des émotions » (Coppin et Sander, 2010, p. 15). Les normes externes, dans notre étude, sont particulièrement liées aux contextes du cours de langue étrangère. Nous serons amenés à développer par la suite la place de la valeur sociale de l'émotion dans ce contexte.

2.3. La place timide des émotions en didactique des langues (DDL)

La place de l'émotion en DDL est entrée timidement en DDL mais elle mérite qu'on s'y arrête en soulignant certains traits fondamentaux afférents aux courants et approches dans ce champ, afin d'éclairer notre positionnement épistémologique. Dans la même veine que l'aspect psychologique

¹¹ Voir Mumenthaler et Sander (2012)

traité dans le premier chapitre du cadre théorique, les courants communicationnels, de la cognition et de la socialisation (Piccardo, 2013) permettent de comprendre l'évolution de la place de l'émotion en DDL. Nous allons aborder les trois courants de la prise en compte des émotions en DDL pour ensuite traiter la particularité de son étude dans ce contexte.

La **communication** : D'un côté, pour les behavioristes, les émotions concernent les réactions corporelles à des stimuli extérieurs (Bernard, 2015), innées et universelles. Les méthodes de grammaire-traduction puis la méthode directe sont influencées par le behaviorisme, à savoir que l'émotion est « assez systématiquement conçue comme réaction à une situation : atypique et/ou inquiétante, surprenante, engageante (émouvante) pour l'individu, qu'il soit enfant ou adulte, humain ou mammifère animal. » (Claudon et Weber, 2009, p. 46). Ce regard systématique se reflète ainsi dans le processus d'apprentissage, suggérant que le renforcement positif permettrait à l'apprenant de ressentir du plaisir, qui l'inciterait à reproduire le même comportement. Le renforcement négatif amène l'apprenant à la correction du comportement erroné. Lorsque l'approche communicative (désormais AC), est apparue vers les années 1975-1980 avec la dimension fonctionnelle de la langue, cela a permis à l'apprenant/utilisateur d'être opérationnel dans une langue. Dans l'approche AC l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage mais il est vu comme un être neutre (Coñaniz, 2001). On peut dire que ces deux courants, behavioriste et communicatif, n'ont pas accordé beaucoup d'importance aux émotions en apprentissage et sa valeur sociale.

La **cognition** : L'émotion a trouvé une place plus importante dans le courant cognitif : elle n'est plus envisagée comme systématique et statique mais comme dynamique. En DDL, les émotions seraient déclenchées et différenciées sur la base de l'évaluation subjective de la situation selon un certain nombre de critères qui seraient pertinents pour l'enseignants/apprenants (Grandjean & Scherer, 2009). Fondamentalement, les cognitivistes ont étudié dans quelle mesure les émotions favorisent ou, au contraire, empêchent l'apprentissage. Cette perspective peut être considérée comme dominante des théories sur les émotions (voir chapitre 1). L'expérience émotionnelle correspondrait ainsi à une évaluation cognitive sur différentes dimensions saillantes dans la situation. Les événements auxquels nous serions confrontés seraient, lorsqu'ils sont pertinents, sans cesse évalués et ré-évalués, et l'émotion en résultant pourrait augmenter la probabilité que certains comportements apparaissent.

La **socialisation** : Le constructivisme (Piaget, 1969) a apporté une perspective plus complexe en considérant que les connaissances des individus se basent sur la perception des expériences physiques et sociales. Ce courant souligne l'importance du contexte et de la possibilité de représentations multiples du réel plutôt qu'une vision schématisée. D'après le constructivisme piagétien (1969), un sujet apprenant et un objet de savoir sont deux composants privilégiés lors de la construction des connaissances. Selon le courant socio-constructiviste de Vygotski (1935/1995), tout apprentissage est médiatisé en ajoutant le rôle fondamental de l'enseignant présenté également dans le triangle pédagogique de Houssaye (2000). Pour Vygotski, les émotions sont interpersonnelles et elles sont co-construites socialement et culturellement, reliées à la cognition, lors de l'apprentissage d'une langue. La focalisation renouvelée sur le rôle des émotions dans l'enseignement des langues cherche à comprendre l'enseignement et l'apprentissage du point de vue des participants dans l'espace social de la classe et à saisir comment les enseignants et les apprenants vivent et gèrent l'aspect subjectif. Il prend en compte l'importance à la fois d'une évaluation interne par l'individu et d'une construction sociale de l'émotion dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langue.

2.4. Premières études sur les émotions en didactique de langues

Apprendre une langue peut générer de l'anxiété (peur, frustration, tension et insécurité linguistique), parmi d'autres émotions. Dans la littérature de l'enseignement des langues, les émotions sont traditionnellement considérées comme des exemples de « facteurs affectifs ». Ces caractéristiques ont souvent reçu une attention limitée dans la DDL traditionnelle en raison de la prédominance des paradigmes qui soulignaient le rôle de la cognition dans l'apprentissage (White, 2018). Initialement, en didactique des langues, les recherches se sont centrées sur l'importance de l'anxiété dans le contexte d'apprentissage. Dewaele et Li (2020) appellent cette phase prédominante de l'anxiété « *Anxiety-Prevailing Phase* ». Les premières études sur les effets de l'anxiété sur la DDL (Kleinmann, 1977) ont produit des résultats contradictoires quant à la relation positive ou négative avec la performance des élèves en L2. Pour Alpert et Haber (1960), « faciliter l'anxiété » aurait une relation positive avec la réussite des apprenants en L2 (Kleinmann, 1977), tandis que pour Chastain (1975), « l'anxiété débilite » aurait tendance à être corrélée négativement avec la maîtrise du langage (cité par Pekrun, 2019). Selon MacIntyre, les enjeux de ces recherches sont liés au fait que « tous les types d'anxiété qui peuvent être définis et mesurés ne

sont pas susceptibles d'être liés à l'apprentissage des langues » (cité par Dewaele, 2017, p.434). Ainsi la deuxième phase d'étude de l'anxiété spécifique à l'apprentissage en langue a été distinguée de l'anxiété générale dans les recherches en DDL. Arnold et Brown (1999), y regroupent la peur, la frustration, la tension et l'insécurité linguistique. L'impact des émotions négatives sur les apprentissages a été mis en évidence dans différents modèles (Van Vugt & van der Velde et ESM-MERGE Investigators, 2018) et les émotions négatives de l'anxiété langagière et de l'insécurité linguistique ont été étudiées dans le domaine de la DDL.

2.4.1. L'anxiété langagière

L'anxiété langagière est introduite par la publication de Horwitz et *al.*, (1986), influencée par la suggestion de Gardner (1985) selon laquelle le concept d'anxiété spécifique au contexte d'apprentissage de langue est lié à la réussite dans la langue seconde. Horwitz, et *al.*, (1986) ont ensuite développé le concept de l'anxiété langagière qui reflétait la tendance d'un individu à être anxieux dans la situation spécifique de l'apprentissage d'une langue. Ils ont abordé la description de trois anxiétés spécifiques : l'appréhension de la communication (anxiété à propos de la prise de parole (en public), l'anxiété liée au test (anxiété ressentie dans des situations de test ou en prévision de situations de test) et la peur d'une évaluation négative (la peur que les gens jugent l'apprenant de manière négative). Horwitz (1986) a développé et validé une échelle de 33 articles pour mesurer l'anxiété langagière, nommée Échelle d'anxiété en classe de langue étrangère « *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* ». Cette échelle, ensuite affinée par l'auteur, a été utilisée dans un grand nombre de projets de recherche (Horwitz, 2001). Dans une grande partie des recherches l'anxiété était considérée comme nocive pour l'attention, ce qui peut affecter le traitement des stimuli L2 à tous les stades de l'apprentissage de langues (MacIntyre, 1995). À ce jour, la majorité des données de recherche confirment qu'il existe des associations significativement négatives entre l'anxiété et les performances en L2 (Dewaele et al., 2018). Plus tard, autour des années 2010, après l'introduction de l'*Approche dynamique* dans les recherches en linguistique appliquée, l'anxiété a été située parmi les facteurs en interaction qui affectent l'apprentissage de langue.

L'anxiété interagit en permanence avec un certain nombre d'autres facteurs de l'apprenant, de la situation et d'autres facteurs, notamment les capacités linguistiques, les réactions physiologiques, les évaluations personnelles, la pragmatique, les relations interpersonnelles, les sujets spécifiques discutés, le type de contexte dans lequel les gens interagissent, etc. (cité par Dewaele, 2017, p. 4)

L'anxiété est considérée comme une émotion qui fluctue constamment dans le temps. Les études à ce stade ont mis en lumière la cause des pics d'anxiété lors d'apprentissage de L2 (Gregersen, MacIntyre et Meza, 2014), ainsi que l'interaction dynamique entre la motivation et l'anxiété en utilisant la L2 (MacIntyre et Serroul, 2014). Les recherches pendant ces dernières décennies ont démontré que l'anxiété langagière était une expérience qui se produit uniquement dans les classes de langue étrangère ou dans des instances de communication en langue étrangère. Par ailleurs, certains chercheurs comme Krashen (2003) et MacIntyre (1995) sont d'avis que la communication orale est plus propice à l'accroissement de l'anxiété langagière que les autres activités d'apprentissage.

2.4.2. Relations entre émotion et insécurité linguistique

La notion d'insécurité linguistique est transversale à différents domaines tels que la sociologie et la philosophie. Elle se caractérise par l'absence d'un sentiment de confort linguistique chez le locuteur. Pour J. Darbelnet (1970, p. 117), « l'insécurité linguistique, c'est le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre ». La crainte de tomber dans un usage considéré comme fautif ou le doute sur la nécessité d'utiliser telle ou telle forme de langue considérée comme légitime peuvent engendrer un sentiment d'insécurité. À ce sujet, Louis-Jean Calvet (1993, p. 47) note :

on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.

L'insécurité est liée aux pratiques évaluatives de l'apprenant et à la représentation de décalage entre ce qui est et ce qui devrait être et à la peur de ne pas s'exprimer dans le bon sens (Weber, 2022). Les apprenants de langue peuvent également ressentir une forme d'insécurité linguistique selon leur perception des pratiques langagières que les autres condamnent ou acceptent. Les sentiments de sécurité et d'insécurité par rapport à la langue sont intimement liés à la réussite scolaire (Bretegnier, 1999). En matière de langue, Galligani, Wachs, Weber (2013, p. 14) ont interrogé cette notion en contextes pluriels, montrant que les champs scioaffectifs, cognitifs, linguistiques et socioculturels entrent en jeu dans « une forme de construction idéologique ». Dans

les études sur la relation entre l'insécurité linguistique et l'école, Francard (1989) a évoqué la « pression idéologique », qui fait référence aux idées existantes à propos de la langue. L'idéologie linguistique se réfère à des croyances à propos de la langue, de sa structure et de son usage.

Ces idéologies sont donc naturalisées et implicites et elles guident les pratiques langagières d'un individu. Pour Remysen (2018), comprendre ces idéologies nous permet de mieux saisir les mécanismes à l'origine de l'insécurité linguistique. Cet auteur élabore une distinction entre l'insécurité linguistique agie (celle qui est observable dans le comportement linguistique d'un locuteur), et dite (la verbalisation du malaise par le locuteur). Le jugement porté par un apprenant sur son accent, en comparaison d'un autre qu'il jugerait plus authentique, est un exemple de verbalisation directe de l'insécurité linguistique. L'étude de la verbalisation de l'inconfort des apprenants nous semble indispensable car elle nous permettra d'avoir accès aux sentiments d'insécurité linguistique adossée aux émotions, aspect pris en compte dans notre recherche.

De nombreux chercheurs ont mis en évidence les questions d'idéologie linguistique. Nous en retiendrons deux : les plus courantes en matière de langue et celles qui sont liées aux besoins de notre recherche, l'idéologie du standard et l'idéologie essentialiste :

L'idéologie du standard prône un registre, notamment écrit, comme modèle légitime. Ainsi, toutes les autres formes d'expression apparaissent comme des déviances. Selon cette optique, seule la variété standard est considérée comme « la » langue et tout autre usage est considéré comme illégitime. Remysen (2018) a utilisé le tableau suivant pour illustrer des idées associées à la variété standard et autres variétés selon l'idéologie du standard.

VARIÉTÉ STANDARD	VARIÉTÉS NON STANDARD
«La» langue	Demi-langue, patois, dialecte, baragouin, jargon
Structure, cohérence, logique	Désordre, confusion, illogisme
Compréhensibilité, clarté, précision	Incompréhensibilité, ambiguïté, imprécision
Signe d'intelligence et de culture	Signe de pauvreté intellectuelle et culturelle
Pureté, (respect de la) tradition	Corruption, irrévérence

Tableau 1: Variétés selon la idéologie du standard, source Remysen (2018, p. 43)

La deuxième idéologie linguistique est l'essentialisme, étroitement associée à l'idéologie du standard. Selon cette idéologie, des qualités intrinsèques d'ordre esthétique ou moral sont conférées à chaque langue. Ce peut être par exemple « l'anglais comme étant la langue des affaires et des technologies et le français celle de la démocratie et de la clarté » (Remysen, 2018, p. 43). La langue est donc définie comme « unité » et sa « spécificité » est un objet à caractère unique (Klinkenberg, 2015, p. 69). Selon l'essentialisme, la langue devient un espace d'objet qui a une existence propre, en-dehors de ses utilisateurs, ce qui renie la façon dont une langue s'adapte et varie en société.

L'intérêt pour cette notion remonte aux années 1960 avec les travaux de Labov sur la stratification sociale des variétés linguistiques et les écarts entre l'auto-évaluation des locuteurs de leur prononciation (ce qu'ils croyaient prononcer) et leurs performances effectives. Plus tard Bourdieu (1982) propose une analyse dans laquelle il souligne l'exacte ressemblance entre le sentiment d'insécurité chez les locuteurs féminins. En 1993, Francard traite le phénomène d'insécurité linguistique dans le milieu scolaire, ce qui élargit la définition de ce concept.

Les manifestations de l'insécurité linguistique sont variées. Comme l'affirme Bourdieu (1982), le malaise devant ses propres façons de parler peut aboutir à des auto-corrrections ou des hésitations :

[La reconnaissance de l'usage dominant] n'est jamais aussi manifeste que dans toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers

la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous les moyens», les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue (Bourdieu, 1982, p. 38).

L'hypercorrection est utilisée par les sociolinguistes pour désigner des formes jugées à tort comme conformes à la norme. Dans certains cas plus extrêmes, l'insécurité linguistique peut même entraîner une dénégation de soi ou finir par bloquer la prise de parole et déboucher sur le mutisme ou le refus de s'exprimer. Ce cas de figure, sans doute plus extrême et plus rare, est parfois qualifié d'insécurité linguistique *pathologique* ou de *surinsécurité* (Robillard, 1996).

Il nous a paru important d'aborder ces particularités des premières études sur l'émotion en DDL, les émotions de l'anxiété langagière et de l'insécurité linguistique. Les grandes lignes de recherche à partir du tournant affectif et la prise en compte des émotions positives dans l'enseignement/apprentissage de langues méritent également un développement.

2.5. Émotion et dimension affective dans l'enseignement/apprentissage de langues

Dans notre recherche, l'émotion est considérée en tant que processus, depuis son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, dans le contexte du cours de langue. Par conséquent, ce dernier est essentiel pour comprendre comment l'apprenant évalue, expérimente et régule ses émotions dans une situation d'apprentissage particulière.

Les émotions affectent l'enseignement de la langue seconde (L2) par le biais de transactions et d'interactions quotidiennes en classe. Le « tournant affectif » (*affective turn* en anglais) qui a eu lieu dans la recherche en sciences de l'éducation dès les années 1990 et début 2000 a incité à réexaminer le rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, y compris le rôle des émotions (Benesch, 2012). Cela a conduit à se concentrer non pas tant sur la nature des émotions (par exemple Barrett, 2017), mais plutôt sur ce qu'elles font socialement et lors des interactions dans le cours. Le tournant affectif a été inspiré par l'attention accrue sur les émotions, en neuroscience et psychologie cognitive (Damasio, 2003 ; Scherer, 2004) et la science sociale (e.g. Ahmed, 2004). Dès les années 2000, l'ensemble du répertoire émotionnel est devenu

central dans l'étude des processus d'apprentissage (Berdal-Masuy et Botella, 2013). Ainsi, l'accent n'était pas seulement mis sur les émotions négatives telles que l'anxiété et leur effet sur l'enseignement/apprentissage de langues mais sur toutes les émotions, positives comme négatives. Pendant cette phase l'accent est mis sur la dimension affective en DDL (Dewaele, 2020), même si celle-ci est restée marginale dans un domaine dominé par les approches cognitives.

En ce qui concerne les émotions positives, certains facteurs psychologiques positifs tels que la motivation intrinsèque, les attitudes positives à l'égard des langues cibles et les relations positives avec les locuteurs natifs de L2 (Dornyei, 2007 parmi d'autres) soulignent l'importance des émotions positives pour stimuler la motivation, la créativité, l'intérêt, la performance et la cohésion sociale des élèves en L2. Dewaele et al. (2018) et MacIntyre, Gregersen et Mercer (2016) ont été parmi les premiers à introduire explicitement ces émotions du point de vue de la psychologie positive (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). D'autres chercheurs (par exemple Dewaele *at al.*, 2017) soutiennent que les émotions positives encouragent la curiosité, la prise de risque, l'expérimentation, la volonté d'interagir et de communiquer dans la L2. Elles peuvent motiver les apprenants et améliorer leur sentiment d'estime de soi en les encourageant à s'investir davantage dans l'apprentissage et à utiliser l'éventail des possibilités d'apprentissage disponibles par le biais d'Internet ou à travers des opportunités d'utiliser la L2 en dehors des cours.

Par la suite, la recherche en DDL a accordé une grande attention aux dimensions sociales et psychologiques des différences individuelles entre les apprenants de langue. Des recherches approfondies ont ainsi été menées pour étudier différents construits de motivation, tels que l'idéal par rapport à soi-même (Dornyei, 2005), et une émotion comme l'anxiété par rapport au plaisir (Dewaele, MacIntyre, 2014) ; les apprenants de langues étrangères l'expérimentent dans divers contextes de cours. De plus, d'autres chercheurs font référence à l'auto-efficacité des apprenants de langues plutôt qu'à leur anxiété, exprimée par exemple ainsi : « Je me sens confiant lorsque je parle dans un cours de langue étrangère » (voir Bandura, 2001; Sardegna, Lee et Kusey, 2018). Les croyances des étudiants en leur capacité à réussir dans des situations académiques spécifiques (voir chapitre 3 sur les croyances des apprenants) jouent également un rôle dans ce champ d'études comme les récentes études sur la nature dynamique de l'émotion reliée aux facteurs individuels tels que les croyances, comme l'affirme Dewaele (2020, p.5) :

En effet, un nombre considérable d'études empiriques ont mis en évidence les causes, les effets et les corrélats des émotions ressenties dans l'apprentissage en L2, tandis qu'une attention insuffisante a été accordée aux théories sous-jacentes à l'œuvre pour la conceptualisation des émotions en L2 et leurs associations avec d'autres facteurs.

Pour cet auteur, la conceptualisation de l'émotion ainsi que sa prise en compte avec d'autres facteurs liés aux différences individuelles jouent un rôle primordial dans la compréhension de la nature dynamique de l'émotion en DDL. C'est pourquoi la prise en compte de l'émotion en tant que processus nous semble indispensable pour comprendre comment l'apprenant évalue, expérimente et régule son émotion dans une situation particulière d'apprentissage. De plus, nous visons à étudier les croyances des apprenants par rapport aux émotions et celles liées à l'apprentissage de langue dans les expériences émotionnelles vécues. Les situations pouvant potentiellement déclencher de l'émotion dans un cours de langue sont abordées ci-dessous, ce qui nous permettra de mieux comprendre la complexité de son étude dans ce contexte socio-éducatif.

2.6. La charge de l'émotion dans le rapport apprenant et objet savoir

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, l'espace de classe, se prêtant particulièrement à l'activation des émotions (Atienza, 2006), est un endroit social. Ce contexte est doublement chargé d'émotions parce qu'à l'inconnu des contenus disciplinaires s'ajoute la non-maîtrise de la langue cible (Coñaniz, 2001). Lors de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère, l'apprenant est en outre exposé à voir son système de valeurs et de croyances relativisé car la langue influence la remise en question des valeurs individuelles et amène à une transformation des connaissances et représentations. Ainsi, il est également important de prendre en compte la vision des valeurs présentées comme propres à la langue et culture cibles (Aguilar, 2013). Comme l'explique Bachelard (1938), « c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles [...]. On construit contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation » (*Op. cit.* p. 15). Les dispositions de l'apprenant à l'égard de l'objet de connaissance évoluent au cours de l'activité d'apprentissage. Ainsi, la connaissance et sa construction peuvent être liées aux émotions expérimentées par l'apprenant. « L'appréciation portée par l'apprenant sur la situation d'apprentissage et ses expériences émotionnelles seraient associées aux connaissances construites ou visées » (Cuisinier et Pons

2011, p. 4). Autrement dit, l'utilisation de la langue cible et la construction de savoir(s) sont parmi des événements/situations qui peuvent déclencher les émotions chez l'apprenant. Dès lors, la prise en compte des expériences émotionnelles des apprenants en situation d'apprentissage dans le passé nous semble intéressant afin de mieux comprendre leurs émotions actuelles.

À cela, il faut ajouter les deux autres familles d'émotion qui ont été étudiées en détails dans la revue de littérature : les émotions épistémiques et d'accomplissement.

- L'émotion épistémique se réfère à l'aspect cognitif de l'activité en cours et est étudiée en lien avec le processus d'apprentissage (Valdesolo, Shtulman et Baron, 2017). Pekrun et son équipe (2017) suggèrent, quant à eux, que la famille des émotions épistémiques regroupe non seulement l'intérêt/curiosité mais aussi la surprise, la confusion, l'enthousiasme, l'anxiété, la frustration et l'ennui. D'une manière analogue, dans le contexte éducatif, Pekrun (2006) souligne l'importance de l'émotion liée aux activités ou aux résultats de réussite aux activités, autrement dit, les émotions d'accomplissement « *achievement emotions* », qui sont classées selon les dimensions de valence et de niveau d'activation.
- Les émotions d'accomplissement apparaissent selon les conséquences de l'activité (par exemple, lors d'un potentiel échec à un examen) (Pekrun et Perry, 2014). Pendant l'activité, les apprenants peuvent ressentir des émotions positives ou négatives qui augmentent ou diminuent leur niveau d'activation cognitive. De même, les émotions que les apprenants éprouvent à propos du résultat des activités peuvent être activantes, comme les émotions prospectives d'espoir et d'anxiété, ou désactivantes, comme les émotions rétrospectives de soulagement ou de honte¹².

Le lien qui se construit progressivement entre l'objet d'apprentissage (une règle de grammaire, un genre textuel, etc.) et l'émotion que l'élève ressent en apprenant, ouvre un champ de recherche fertile dans les dynamiques de gestion de classe (Capron et Piccardo, 2013). Un grand nombre de recherches ont été menées au niveau de l'objet d'apprentissage et l'importance du climat émotionnel dans un cours de langue. Certaines recherches étudient l'importance du climat sur le

¹² Voir Molinari, Avry et Chanel (2017)

contexte éducatif motivant (Dörnyei, 2007), les émotions suscitées par l'élément du texte (Blanc, 2006) et la gestion de l'espace du cours (Riquois, 2017). D'autres prennent en compte la pédagogie la plus adaptée pour canaliser les émotions négatives (Brewer, 2010), différentes perspectives telles que la perspective actionnelle et le climat émotionnel favorable à l'apprentissage linguistique (Berdal-Masuy et Botella, 2013), sur les émotions ressenties dans le contexte d'enseignement/apprentissage. Mais l'émotion n'est pas qu'individuelle : afin de mieux comprendre le rôle de l'enseignant et des autres apprenants, le sous-chapitre suivant est consacré aux relations interpersonnelles dans ce contexte.

2.7. L'émotion au-delà de l'objet savoir

La spécificité de l'enseignement/ apprentissage d'une langue tient dans son objectif qui vise « un accroissement des connaissances chez les participants apprenants » (Cicurel, 2011, p. 11). La relation entre l'enseignant et l'apprenant peut être divergente chez chacun des participants car il s'agit d'interactions issues de cultures différentes (Lin et Schneider, 2015). Gregersen et MacIntyre (2014) considèrent la classe de langue comme un système dynamique où les émotions et les comportements des apprenants et de l'enseignant sont entrelacés. Les expressions émotionnelles des enseignants influencent l'état émotionnel de l'apprenant et inversement. D'autres recherches ont étudié les émotions ressenties par les enseignants et l'influence de ces émotions sur celles des apprenants (Gkonou, Dewaele et King, 2020). En effet, comme l'affirment Perkun et son équipe (2011) les émotions émanant des enseignants et des étudiants ont des influences réciproques les unes sur les autres.

Les enseignants doivent avoir une capacité à communiquer librement et à transmettre des émotions positives aux apprenants (Borg, 2006). Par ailleurs, les enseignants doivent soutenir et promouvoir la solidarité de groupe et créer un environnement de classe émotionnellement sûr (Baider, Cislaru et Coffey, 2015). Aguilar (2013) souligne l'importance pour l'enseignant de posséder un savoir-être sensible aux émotions des apprenants et des siennes. Son étude indique que la prise de conscience de savoir-être émotionnel doit être incluse dans la formation des futurs enseignants. L'impact crucial des enseignants sur le plaisir de la langue étrangère, « *foreign language enjoyment (FLE)* », de leurs apprenants (Dewaele et MacIntyre, 2019), l'influence de l'enthousiasme des enseignants sur les émotions des apprenants (Dewaele et Li, 2020) sont autant de facteurs dont la recherche a confirmé le rôle crucial.

Les expériences émotionnelles vécues par les apprenants sont également liées, selon Schumann (1999) à la relation entre les apprenants, ainsi qu'à l'ambiance de la classe. Plusieurs chercheurs ont étudié l'importance de l'ambiance de la situation d'apprentissage pour un apprentissage plus efficace et durable (voir Dörnyei, 2007). Finalement, pour Dewaele (2011), l'émotion ressentie par les apprenants est plutôt liée aux autres apprenants du cours qu'à la langue ou l'enseignant. Pour clarifier son propos, il donne l'exemple suivant : « C'est comparable à entrer dans une fête quand on n'y connaît presque personne » (14). Les apprenants s'observent en silence et essaient de trouver leur place dans le nouveau groupe. Ils se comparent en grande partie en fonction de leur compétence linguistique. Les émotions sociales ressenties par les apprenants incluent à la fois les émotions d'accomplissement, telles que l'admiration, l'envie, le mépris ou l'empathie liés au succès et à l'échec des autres, ainsi que les émotions de non-accomplissement, telles que l'amour ou la haine dans les relations avec les camarades de classe ou les enseignants. Le déclenchement de ces émotions est également lié aux normes internes et externes que les apprenants ont d'eux-mêmes et des autres membres de cours.

Cerner l'ensemble de ces facteurs liés à la dimension affective met en évidence la complexité d'une telle approche de l'émotion en contexte éducatif. Comprendre cette complexité est essentiel, d'une part, pour éviter les conclusions simplistes sur la façon dont les émotions affectent le processus d'apprentissage. D'autre part, cela met l'accent sur l'aspect dynamique de l'interaction entre les facteurs internes (comment l'apprenant a évalué un événement en fonction de ses expériences) et les facteurs externes tels que le climat propice créé par l'enseignant. Par conséquent, la prise en compte de l'aspect subjectif de l'évaluation d'une situation déclenchant l'émotion peut aider les enseignants à envisager des contextes favorables à l'expérimentation d'émotions agréables chez les apprenants.

2.8. Synthèse du deuxième chapitre

Cette revue de littérature nous permet de découvrir l'approche de l'émotion privilégiée dans cette thèse. Nous appréhendons ainsi l'émotion comme un phénomène multi-componentiel, résultat d'une évaluation individuelle, qui comprend également un aspect social important. Cet épisode émotionnel est d'abord évalué par l'apprenant lui-même et porte sur une situation (ou événement) interne ou externe. Nous retenons également que les autres composants des réactions physiologiques, les tendances à l'action et les mouvements expressifs évoluent au même rythme que l'émotion.

La revue de littérature portant sur l'évolution de la manière dont l'émotion est prise en compte en DDL nous a permis de mieux nous situer dans les recherches sur ce sujet. Les premiers travaux ont mis l'accent sur les émotions négatives telles que l'anxiété et l'insécurité linguistiques, qui ont permis d'élaborer des concepts particulièrement reliés au processus d'apprentissage de langues. L'anxiété et l'insécurité linguistiques, fréquemment ressenties par les apprenants de langue, sont toujours très présentes dans les recherches en DDL. L'ensemble du répertoire émotionnel, y compris les émotions positives, central dès les années 2000 est suivi par la recherche en DDL qui a accordé une grande attention aux dimensions sociales et psychologiques des différences individuelles entre les apprenants. C'est pourquoi, comprendre l'émotion comme un processus dynamique nécessite de la conceptualiser et de prendre en compte d'autres facteurs liés aux différences individuelles. Un des facteurs indispensables tout au long du processus émotionnel est l'évaluation cognitive des individus dans des situations d'apprentissage, qui influence la gestion de leur émotion. L'éclairage théorique de ce chapitre a permis de clarifier les situations déclenchant de l'émotion dans le contexte d'apprentissage de la langue telles que l'exposition de l'apprenant au matériel et aux activités du cours, la relation enseignants/apprenants et la relation entre pairs.

Enfin, nous avons vu que certains composants de l'épisode émotionnel, particulièrement son expression, sont culturellement marqués par le rôle majeur de la régulation et du contrôle des normes internes/externes, d'où l'importance du contexte social. La question de la régulation émotionnelle dans le contexte des cours de langue fait l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 3 : Les rapports entre épisode émotionnel, régulation et croyances

3.1. Introduction

Après avoir développé la notion du processus émotionnel, ses composantes et l'importance de son étude dans le contexte d'apprentissage de la langue dans notre étude, nous allons dans le premier sous-chapitre la présenter sous l'angle cette fois de la régulation qui fait partie du processus émotionnel. La régulation émotionnelle implique souvent des changements dans la réponse émotionnelle, sinon, l'émotion serait figée et définitive, ce qui n'est pas le cas. Sa régulation est importante parce qu'elle sert à structurer et contrôler la communication entre individus et groupe, c'est là l'un des fondements principaux d'une société humaine. Le processus d'apprentissage, est régi par ce qui se passe « dans et entre les personnes » (Stevick, 1980), entre enseignant/apprenant et entre pairs, ce qui est résolument important dans notre étude.

Tout au long de l'expérience émotionnelle et sa régulation, l'évaluation est un aspect cognitif important. Les évaluations portant sur des expériences émotionnelles et la capacité de réagir à l'émotion ressenties impliquent nécessairement les croyances des individus sur les émotions. En d'autres termes, les émotions engagent un mouvement, tandis que les croyances guident la façon dont les humains se comportent dans le monde.

Maintenant que l'inséparabilité de la cognition et de l'émotion a été montrée, le deuxième sous-chapitre aborde la question de la relation entre l'émotion, l'évaluation cognitive et les représentations ou les croyances des individus. Les émotions ne permettent pas d'accéder à des propriétés évaluatives de l'environnement indépendamment de la croyance (Deonna et Teroni, 2009), c'est pourquoi, nous allons étudier le rôle des croyances des apprenants par rapport à l'apprentissage de la langue mérite d'être étudié dans le but de comprendre le rapport entre les croyances et les émotions expérimentées dans le cours avec les stratégies de la régulation émotionnelle. Nous visons ainsi à identifier les informations qui pourraient aider les apprenants à réguler leurs émotions dans le contexte académique.

3.2. Pourquoi régularisons-nous nos émotions ?

Dans la vie de tous les jours, les individus sont continuellement exposés à des stimuli potentiellement émotifs. Étant donné que ces stimuli n'entraînent pas toujours des émotions fortes, on pourrait en déduire que les gens s'engagent presque toujours dans une certaine forme de régulation émotionnelle (Davidson, 1998). Par ailleurs, la régulation de l'émotion peut se manifester sous une variété de formes, telle que l'écriture, qui aide par exemple à surmonter des expériences traumatisantes (Pennebaker et Chung, 2007).

Introduite initialement par les études en psychologie clinique¹³, la question de la régulation émotionnelle a été réhabilitée dans le champ de la psychologie cognitive par James Gross (1998), et apparaît aujourd'hui comme une problématique émergente chez l'adulte. Scherer (2007) cité par Korb et *al.* (2019, p. 262) ; elle relève trois éléments importants pour la régulation émotionnelle : « 1) le reflet et l'intégration des sous-composantes de l'organisme (la physiologie, l'expression, la tendance à l'action et le sentiment subjectif), 2) un juste équilibre entre traitement conscient et inconscient¹⁴ et 3) la présence d'un bon et fidèle feedback proprioceptif ». La régulation émotionnelle requiert la gestion de différentes sous-composantes dans le but d'atteindre les besoins-buts de l'individu et d'adapter son comportement au contexte socio-culturel. Une des raisons pour laquelle nous régulons nos émotions est de modifier notre image auprès des autres, ce qui peut influencer nos relations dans la société (Fischer et *al.*, 2004). Une autre raison est que la régulation émotionnelle contribue à structurer et contrôler la communication entre individus et groupe.

La notion de régulation émotionnelle est certes proche d'autres notions en psychologie telle que le « coping » (« faire face » en français) étudié en psychologie sociale ; il est centré sur la gestion de la situation négative et la diminution des sentiments désagréables. En revanche, la régulation émotionnelle, telle que conçue dans cette étude (ci-après dans ce chapitre) peut servir à diminuer ou à augmenter aussi bien les émotions positives que négatives. Les concepts de régulation émotionnelle et d'autorégulation sont donc deux concepts proches sémantiquement. Alors que

¹³ *La dérégulation émotionnelle est une caractéristique essentielle de nombreux troubles de la santé mentale, notamment les troubles de l'alimentation, de la personnalité, de l'humeur, de l'anxiété et des troubles du spectre autistique (Gross, 1998).*

¹⁴ Les deux formes de régulation émotionnelle, inconsciente et consciente seront traité plus tard dans ce chapitre.

pour certain auteurs (Baumeister et Vohs, 2004) l'autorégulation est un terme plus vaste qui comprend le coping et la régulation émotionnelle, pour d'autres, les deux termes peuvent être utilisés de manière interchangeable. Une autre notion importante est l'adaptation qui pour Gross, (2014, p. 8), « se distingue de la régulation des émotions à la fois par son accent prédominant sur la diminution de l'affect négatif et par son accent sur des périodes beaucoup plus longues (par exemple, faire face au deuil) ». Retenons que la régulation émotionnelle est un outil adaptatif qui nous permet de réguler les émotions, aussi bien négatives que positives de plusieurs manières.

Ainsi, tel que mentionné dans le chapitre précédent, les émotions ne nous font pas seulement ressentir, elles nous incitent aussi à passer à l'acte (Frijda, 1986). Ces impulsions à agir de certaines manières comprennent des changements dans le comportement, le visage et la posture du corps, ainsi que des actions spécifiques à la situation telles que regarder, frapper ou courir.

Le tableau suivant présente les quatre grands types de régulation émotionnelle, variant selon la valence (expérience émotionnelle agréable ou désagréable) de l'émotion et son intensité. Pendant la régulation des émotions, les gens peuvent augmenter, maintenir ou diminuer toutes les émotions et implique des changements dans la réponse émotionnelle. Ils peuvent affecter les types d'émotions que les gens ont, le moment où celles-ci surgissent, et la manière dont elles sont exprimées (Gross, 1999).

	Diminuer	Augmenter
Emotions plaisantes	Masquer sa joie lors de la réussite d'un examen pour ne pas faire de peine à un ami qui a échoué à ce même examen	Augmenter sa joie à l'idée de la remise de son diplôme, ou son intérêt pour un cours
Emotions déplaisantes	Atténuer l'anxiété liée à une échéance imminente ou la tristesse occasionnée par une rupture sentimentale	Augmenter l'expression de sa tristesse aux funérailles de quelqu'un qu'on ne connaissait pas bien

Tableau 2: Les quatre formes de la régulation émotionnelle selon Gross (2008)

Au-delà du caractère agréable ou désagréable, il est donc important de réguler nos émotions. La régulation émotionnelle est un outil adaptatif dans les relations sociales (Gross, 2002) et la réussite professionnelle (Nelis et al., 2009). Nous pouvons réguler différents aspects de nos émotions telle que l'influence des émotions sur l'attention (Rothermund, Voss et Wentura, 2008) ou la manière dont l'évaluation cognitive agit sur l'expérience émotionnelle (Gross, 1998). Ainsi, il s'ensuit que

les effets de la régulation émotionnelle peuvent être observés à travers toutes les modalités de réponse émotionnelle, y compris le comportement, la physiologie, les pensées et les sentiments. C'est par l'évaluation cognitive que l'individu peut neutraliser, contrôler, optimiser ses processus émotionnels (Ria et Récopé, 2005). Selon les théories de l'évaluation, « la frontière entre l'émergence et la régulation des émotions n'est pas claire car les émotions se construisent continuellement » (Shuman et *al.*, 2015, p. 529).

3.3. La régulation émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage

Masquer sa joie lors de la réussite d'un examen, être anxieux dans l'attente d'une évaluation, en contexte éducatif, la question de la régulation émotionnelle est omniprésente et une préoccupation centrale (voir, par exemple, Schutz et *al.* 2004). Dans ce contexte, la régulation émotionnelle est associée à une meilleure performance scolaire (Zins et *al.*, 2004), amélioration de l'attention (Pekrun et *al.*, 2002) et de la mémoire (Davis, Levine, Lench et Quas 2010), la motivation intrinsèque à apprendre et celle du bien-être psychologique général (Perkrun et *al.*, 2002).

Un étudiant capable de s'adapter émotionnellement dans les situations d'apprentissage peut atteindre un niveau de réussite plus élevé et il rencontre moins de risque d'absentéisme et d'indiscipline (Petrides, Frederickson et Furnham, 2004). Par ailleurs, les recherches sur la régulation émotionnelle en science de l'éducation (Cheng, Friesen et Adekola, 2019) deviennent plus nombreuses, tandis qu'en didactique des langues la prise en compte des stratégies de la régulation émotionnelle des enseignants et apprenants est plus rare. Les études actuelles se centrent particulièrement sur la régulation des émotions négatives telle que l'anxiété (Hurd et Xiao, 2010). Plus récemment, il a été constaté que la RE est liée à des résultats souhaitables tels que le développement cognitif et la réussite scolaire des apprenants (Djambazova-Popordanoska, 2016) et un meilleur apprentissage (Stiller et *al.*, 2019). Mais l'importance de la régulation émotionnelle des émotions positives en DDL et l'enseignement est mise en évidence (MacIntyre, Gregersen et Mercer, 2016) suit aux travaux sur la psychologie positive (Fredrickson, 2009).

Pour certains auteurs la régulation émotionnelle fait partie de l'apprentissage autodirigé (*self-regulation* en anglais), terme utilisé en psychopédagogie, puisqu'elle implique que les élèves sont des participants actifs dans leur propre processus d'apprentissage aux plans métacognitif,

motivationnel et comportemental (Zimmerman, 2000). La régulation émotionnelle est considérée comme l'une des cinq catégories de la taxonomie de l'apprentissage stratégique selon Dörnyei (2001) :

1. Stratégies de contrôle des engagements pour aider à préserver ou à augmenter l'engagement envers l'objectif de l'apprenant.
2. Stratégies de contrôle métacognitif pour la surveillance et le contrôle de la concentration et pour réduire la procrastination inutile.
3. Stratégies de contrôle de la satiété pour éliminer l'ennui et ajouter attraction ou intérêt supplémentaire pour la tâche.
4. Stratégies de contrôle des émotions pour gérer les émotions perturbatrices états ou humeurs et pour générer des émotions propices à mettre en œuvre ses intentions.
5. Stratégies de contrôle de l'environnement pour éliminer les effets négatifs, influences environnementales, en faisant d'un environnement un allié dans le poursuite d'un objectif difficile (Dörnyei, 2005, p. 113).

Faisant partie de l'apprentissage autodirigé, la catégorie des stratégies affectives « aide les apprenants de L2 à promouvoir directement des émotions, des croyances et des attitudes positives et à initier et maintenir la motivation » (Oxford, 2011, p. 61). Cependant, selon ces chercheurs, en raison de la relation étroite entre les émotions d'une part et les tendances motivationnelles et attitudinales d'autre part, ces deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable (Oxford, 2011). Conséquemment, dans le contexte de l'apprentissage de L2, cette vaste catégorie comprend aussi bien la régulation de la motivation que celles des phénomènes affectifs.

Si nous comprenons la régulation émotionnelle comme faisant partie du processus de l'épisode émotionnel, tel que nous l'avons précisé dans les sous-chapitres précédents, les émotions ressenties peuvent cependant, stimuler différents styles de régulation, y compris l'autorégulation et la régulation externe de l'apprentissage (Pekrun et Perry, 2014). L'autorégulation survient alors quand l'apprenant tente de réguler sa propre émotion, mais ceci peut également être l'émotion

d'une autre personne (*ce n'est pas si grave que ça !*) dans le cas d'une régulation extrinsèque des émotions, lorsque par exemple l'enseignant tente de réguler l'émotion d'un apprenant. La capacité de réguler ses émotions et celles des autres a été étudiée dans les recherches sur la compétence émotionnelle des enseignants et apprenants. Reconnaisant l'importance de réguler leurs propres émotions en classe et leur impact sur l'apprentissage des élèves, les enseignants utilisent fréquemment la stratégie de l'absence de l'expressivité de l'émotion pour réguler les émotions (Hosotani et Imai-Matsumura, 2011), en exprimant aucune émotion ressentie devant les apprenants, ce qui semble inefficace pour diminuer l'expérience de l'émotion négative (Gross, 2002).

Dans la situation d'apprentissage, Pekrun (2006) distingue trois situations dans lesquelles les apprenants peuvent ressentir de « l'émotion académique » : pendant le cours, pendant l'examen et quand ils étudient. Un grand nombre des recherches ont examiné la régulation des émotions, principalement dans le contexte de l'examen (par exemple, Davis et *al.*, 2008). L'objectif principal de certaines recherches a été la nature de l'anxiété liée à l'examen (par exemple, Zeidner, 1998, 2007) et la manière dont les élèves régulent leur anxiété pendant ce processus. Oxford et Gkonou (2018) ont mis en évidence l'importance de l'apprentissage de la régulation émotionnelle pour les apprenants dans un contexte en interactions multiples avec des enseignants et apprenants issus de milieux sociaux et culturels différents. Cette perspective nous intéresse particulièrement pour étudier les épisodes émotionnels et les stratégies de l'autorégulation émotionnelle utilisées dans le cours de langue par les apprenants. Ces stratégies selon le modèle de la théorie de Gross seront abordées ci-après.

3.4. La théorie de Gross et ses stratégies de régulation émotionnelle

Dans le modèle processuel de régulation de Gross (1998, 2015), la régulation émotionnelle est fondée sur une conception plutôt dynamique et multi-composante des émotions. Dans la formulation de son modèle, Gross précise que le concept de la régulation émotionnelle doit être compris comme un canal central par lequel les croyances influencent nos vies. Ce modèle a été utilisé davantage que d'autres modèles dans la recherche en éducation car il s'agit d'un modèle relativement général et non spécifique à un contexte particulier (Webster et Hadwin, 2015).

Dans le modèle processuel de régulation, Gross a fait une distinction entre la régulation centrée sur l'antécédent et la régulation centrée sur la réponse. Ce modèle prévoit cinq grandes familles de stratégies de régulation émotionnelle : quatre stratégies intervenant *avant* la réponse émotionnelle, parmi lesquelles la sélection de la situation, sa modification, le redéploiement attentionnel, le changement cognitif et une cinquième stratégie ou la suppression expressive (l'absence de l'expressivité) correspondant à une modulation de la réponse émotionnelle (Gross, 1998).¹⁵

Les deux dernières stratégies méritent une présentation plus détaillée et seront abordées ci-après.

- La première stratégie est celle de la sélection de la situation. Ce type de régulation émotionnelle implique de prendre des mesures qui rendent plus (ou moins) probable de se retrouver dans une situation qui provoquera des émotions souhaitables (ou indésirables).
- La deuxième stratégie, ou la modification de situation, se réfère à la modification directe d'une situation de manière à modifier son impact émotionnel.
- La stratégie du déploiement attentionnel concerne les stratégies de régulation portant sur le changement du foyer attentionnel de l'individu (Changer notre attention pour se concentrer sur d'autres choses que l'événement déclenchant l'émotion). La distraction d'attention cherche à cibler les aspects non émotionnels d'une situation donnée ou déplacer l'attention vers des buts plus accessibles.
- La réévaluation cognitive (le changement cognitif de la façon d'évaluer une situation)
- La suppression expressive (l'absence de l'expressivité de l'émotion)

Sensibiliser les apprenants sur l'émotion qu'ils provoquent eux-mêmes pourrait leur permettre de mieux s'autoréguler en les aidant à mieux contrôler une situation qu'ils peuvent changer. S'appuyant sur le modèle des processus composants de Scherer, l'importance du critère

¹⁵ La régulation sur l'antécédent a lieu avant la réponse émotionnelle sur les changements tels que les effets physiologiques, tandis que la régulation sur la réponse se produit après la genèse de la réponse émotionnelle. Un exemple de la régulation sur l'antécédent est de changer ou maintenir volontairement l'attention afin de se distraire ou de se concentrer sur certains aspects d'une situation. Cette régulation peut également comprendre l'aspect cognitif comme lorsque nous comparons notre situation à celle d'une personne qui va moins bien.

d'attribution causal est mise en évidence comme faisant partie de l'évaluation cognitive du processus émotionnel.

La réévaluation cognitive consiste à changer positivement les perceptions initiales. Une autre stratégie est le changement cognitif qui se réfère à la modification de la façon dont on évalue une situation afin de modifier sa signification émotionnelle, soit en changeant la façon dont on pense à la situation, soit à la capacité de gérer les demandes qu'elle implique. Cette stratégie particulièrement bien étudiée est la réévaluation ; cette forme de changement cognitif est souvent utilisée pour diminuer les émotions négatives, mais elle peut également servir à augmenter ou diminuer les émotions positives (Samson et Gross, 2012). Elle nous permet de concevoir l'évaluation différemment suite à un effort cognitif sur les causes et/ou les résultats d'une situation. Ochsner et *al.*, (2004) nous invitent à réévaluer la situation : elle consiste à réinterpréter la situation indépendamment du lien avec la personne. La mise en place de la stratégie de réévaluation nécessite un certain nombre de connaissances du sujet sur la nature de ses émotions. En DDL l'accent doit être mis sur la sensibilisation des apprenants sur leur émotions et sur la nécessité d'avoir conscience des antécédents de l'émotion. L'objectif est de permettre aux apprenants de changer positivement leurs perceptions initiales du contrôle de la tâche et de la valeur de la tâche.

Dans le cadre de l'enseignement de langue, comme nous l'expliquerons plus tard dans ce chapitre, les antécédents de l'émotion et les croyances des apprenants par rapport à la langue et aux émotions sont entremêlés.

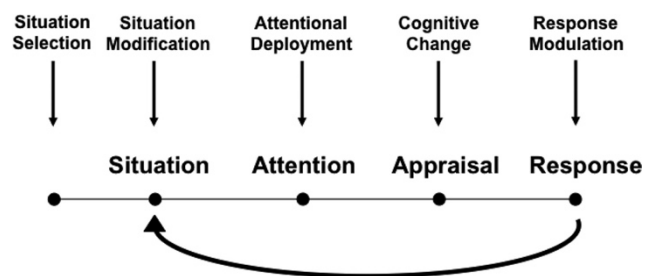


Figure 3: Modèle processuel de régulation de Gross ((Gross et Thompson, 2007)

L'absence de l'expressivité: Enfin, la modulation de la réponse, cinquième famille de processus de régulation des émotions, survient tard dans le processus de génération de l'émotion, après que les tendances de réponse ont déjà été initiées ; on se réfère alors à l'influence directe sur les composants expérientiels, comportementaux ou physiologiques de la réponse émotionnelle¹⁶. Comme l'absence de l'expressivité arrive relativement tard dans le processus émotionnel, elle est qualifiée de stratégie centrée sur la réponse émotionnelle (Gross, 2001) et elle oblige l'individu à gérer les tendances de réponse émotionnelle avec l'effort. Ces efforts prennent les ressources cognitives qui pourraient être utilisées pour une performance optimale dans les contextes sociaux. L'absence de l'expressivité crée chez l'individu un sentiment d'incongruence, ou de discordance, entre l'expérience intérieure et l'expression extérieure. Elle permet d'inhiber le comportement d'expression de l'émotion une fois que l'individu expérimente déjà une expérience émotionnelle. Cette stratégie peut être utilisée, à titre d'exemple, par un apprenant pour cacher sa colère envers son enseignant.

3.5. La dynamique de la régulation émotionnelle

Pour mieux comprendre la dynamique émotionnelle, Gross a amélioré son modèle en 2015 en identifiant trois étapes pour la régulation : 1) l'identification, 2) la sélection, 3) l'implémentation (Figure 4). (Kuppens et Verduyn, 2015). Lors d'un épisode émotionnel, l'identification détermine si une régulation est nécessaire ou non et la perception (P2A.1 de la Figure 4) permet de détecter l'affect. Si l'évaluation de l'événement (V2A.1 de la Figure 4) détermine une intensité d'affect qui nécessite la régulation, le deuxième cycle ou la détection commence. Lors de cette étape, une stratégie de régulation est sélectionnée en fonction de l'évaluation du contexte (V2B.1 de la Figure 4). Finalement, l'implémentation consiste à utiliser la stratégie générale adaptée à la situation spécifique.

¹⁶ Les chercheurs ont identifié un certain nombre d'antécédents et de conséquences des stratégies de régulation émotionnelle. Les antécédents comprennent les objectifs et les motifs qui initient la régulation émotionnelle et les croyances qui guident les efforts de régulation émotionnelle (Ford et Gross, 2018) et la prise de décision impliquée dans le choix d'une stratégie de régulation des émotions qui correspond à une situation particulière (Sheppes et al., 2011).

Ces trois cycles nous permettent de mieux comprendre le processus dynamique de la régulation émotionnelle, ainsi que la difficulté de l'étudier séparément d'un épisode émotionnel. La recherche sur la régulation émotionnelle a connu une croissance exponentielle au cours des dernières décennies (Gross, 2015) mais une grande partie des recherches considère principalement l'évaluation comme une étape large de génération d'émotions. La pertinence régulatrice des émotions de dimensions d'évaluation plus spécifiques n'a donc pas encore été analysée, ce qui laisse un certain nombre de questions ouvertes. Comment, par exemple, différentes stratégies de régulation des émotions affectent-elles différentes évaluations ?

Le modèle processuel étendu de la régulation émotionnelle avec les trois étapes de régulation au cours du temps et fonctionnellement liées, selon Gross (2015).

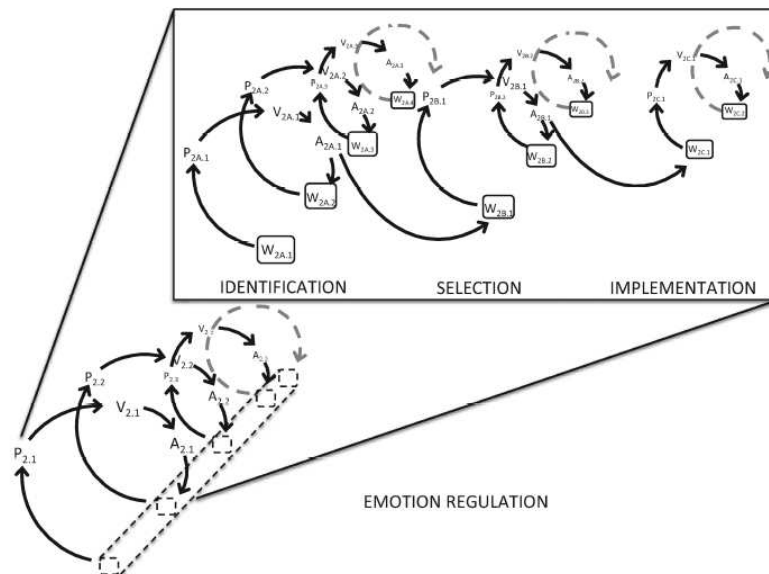


Figure 4: Modèle processuel étendu de la régulation émotionnelle de Gross (2015)

Cette conception établit un contact clair avec les théories de l'évaluation (Gross, 2015). Dans les deux cas, le premier sous-système appelle le sous-système suivant en ligne et la nature temporelle de l'épisode émotion et la régulation est soulignée. Le modèle étendu de la régulation émotionnelle de Gross précise en particulier comment une évaluation initiale d'une émotion peut activer des processus qui identifient si une régulation est nécessaire. Si la régulation est nécessaire, l'individu procède à sélectionner une des stratégies.

3.6. La régulation fait-elle partie de l'épisode émotionnel ?

Pour aller plus loin dans notre exploration de l'émotion comme processus, allant du déclenchement à la régulation émotionnelle, nous avons l'objectif de clarifier la nature et le rôle causal de l'évaluation dans la génération de l'émotion. Lors d'un épisode émotionnel, l'individu évalue et régule ses émotions en utilisant les stratégies de la régulation émotionnelle. Ford et Gross (2018) ont mis l'accent sur l'importance d'intégrer les idées clés de la théorie de l'évaluation au modèle de processus de régulation émotionnelle. Ainsi, les travaux sur le déclenchement de l'émotion et la régulation émotionnelle ont fait progresser notre compréhension de l'interface entre la cognition et l'émotion, mais d'une manière relativement isolée. Les auteurs soutiennent que la théorie de l'évaluation pourrait être enrichie par l'analyse des processus et les inférences causales fournies par la recherche sur la régulation émotionnelle ; parallèlement, la théorie de la régulation émotionnelle pourrait bénéficier d'une analyse plus différenciée des dimensions de l'évaluation. L'épisode émotionnel et la régulation, en tant que processus de contrôle, surveillent continuellement l'environnement et l'esprit. Comme nous l'avons vu, l'émotion est déclenchée quand un événement est estimé être lié à notre but ou à notre motivation et la régulation émotionnelle s'ensuit quand les réponses émotionnelles sont considérées comme différentes de nos objectifs actuels. Faire une présentation peut par exemple provoquer de l'anxiété détectée par la personne, et l'estime inutile pour une bonne présentation. Ceci l'amène à tenter de réévaluer la situation pour la rendre moins nocive (Ford et Gross, 2018). Parmi les cinq stratégies expliqués dans la théorie de Gross, notre étude est centrée sur l'absence de l'expressivité de l'émotion et le changement cognitif de la régulation émotionnelle.

Une grande partie des recherches actuelles sur la régulation émotionnelle se centre sur les stratégies plutôt conscientes et volontaires ou réévaluation cognitive. Les deux formes de régulation consciente et inconsciente seront éclairées par la suite.

3.7. La régulation émotionnelle : un processus conscient ou inconscient ?

Il est important de souligner que la régulation émotionnelle comprend des processus différents qui peuvent être catégorisés en deux formes de régulation émotionnelle, inconsciente et consciente. La forme inconsciente consiste en des stratégies automatiques résultant au moins en partie de

« l'automatisation » progressive à travers la répétition et l'entraînement (Gros et Thampson, 2007). La régulation émotionnelle consciente est plus lente et plus coûteuse en termes de ressources mentales et physiologique (Gross, 1998). Bien que la régulation inconsciente des émotions soit théoriquement et empiriquement distincte de la régulation consciente, les deux servent le même objectif primordial d'aider les gens à autoréguler leurs émotions de manière flexible et contextuelle (Chaplin et Aldao, 2013). En effet, la régulation émotionnelle efficace signifie principalement être capable de gérer les émotions en accord avec les règles sociales dans des contextes différents. La capacité à gérer ses émotions dépend également de la personnalité de chacun, puisque la gestion des émotions se base aussi sur nos buts, ainsi que sur la connaissance de soi et de son environnement social (Gross, 1998). Il existe clairement des différences individuelles dans la capacité à gérer les émotions (Gross et John, 2003).

3.8. Quelles sont les stratégies de la régulation émotionnelles les plus adaptées ?

Étant donné que notre étude porte sur des adultes à l'université, comment les apprenants régulent leurs propres émotions ? (et non pas comment nous pouvons réguler les émotions des autres)¹⁷. Certaines formes de régulation émotionnelle sont plus avantageuses que d'autres : selon Gross et d'autres chercheurs (2002), le changement cognitif de la signification d'une émotion est préférable à l'absence de l'expressivité de l'émotion. Korb et *al.*, (2019) présente des conclusions des recherches qui se basent sur plusieurs études montrant que la stratégie de changement cognitif semblerait diminuer le ressenti d'émotions positives et négatives, tandis que l'absence de l'expressivité peut diminuer le ressenti d'émotions positive mais pas le sentiment négatif (voir Gross, 1998). Le changement cognitif est en fait plus efficace dans la réduction du sentiment provoquée par des émotions négatives.

D'autres recherches ont été menées sur les conséquences de l'absence de l'expressivité de l'émotion (voir Butler, Lee et Gross, 2007), qui suggèrent qu'un manque d'expression de l'émotion peut nuire aux communications dans lesquelles la personne s'engage, car les autres personnes peuvent trouver ces situations stressantes et/ou insatisfaisantes. En revanche, le changement cognitif peut ne pas avoir ces effets négatifs lors des communications sociales car elle diminue en grande partie

¹⁷ La régulation externe dans l'apprentissage (Pekrun et Perry, 2014) sera présentée plus tard dans ce chapitre.

l'expression d'émotions négatives et évoque moins (ou pas) de réponses physiologiques de stress chez le sujet qui l'utilise. Plusieurs modèles théoriques font la distinction entre les stratégies de régulation émotionnelle adaptatives et mal-adaptatives (Aldao, Nolen-Hoeksema et Schweizer, 2010). Les stratégies inadaptées peuvent avoir pour effet paradoxal d'aggraver l'affect négatif et la détresse psychologique et d'augmenter les comportements inadaptés (Selby et *al.*, 2008). Inversement, les stratégies adaptatives sont associées à une diminution de l'affect négatif et de l'excitation en réponse aux stimuli émotionnels (Dan-Glauser et Gross, 2013). Il est important de mettre en évidence le fait que chacune de ces stratégies de régulation émotionnelle peut être utilisée à la fois de manière adaptative et inadaptée, selon le contexte dans lequel une stratégie est utilisée, sa fonction précise, le but ultime de la stratégie et les croyances individuelles (Philippot, 2011). D'une manière générale, les stratégies de régulation, lorsqu'elles sont adaptées, contribueraient de manière significative au maintien du bien-être et plus largement à la santé mentale (Gross et John, 2003). En science de l'éducation, mise à part la gestion de l'anxiété en situation d'examen (e.g. Zeidner, 1998), l'étude de la régulation émotionnelle et ses stratégies n'en est qu'à ses débuts. D'après d'autres recherches, les avantages associés aux SER font particulièrement référence aux stratégies bien choisies. Certaines formes de SER se sont révélées être liées à de meilleurs résultats scolaires que d'autres. Dans le contexte de la passation d'un test, il a été constaté que la réévaluation de la signification personnelle du test était liée à la réduction de l'anxiété (Schutz et *al.*, 2004). En revanche, l'adaptation centrée sur les émotions, qui ressemble à l'absence de l'expressivité des réponses émotionnelles (Tyson, Linnenbrink-Garcia et Hill, 2009), était liée à une augmentation de l'anxiété (Schutz et *al.*, 2004).

Ainsi, les stratégies de la régulation émotionnelle pratiquées par les apprenants en contexte d'apprentissage de langue à l'université, seront appréhendées sous l'angle de la régulation émotionnelle faisant partie de l'épisode émotionnel. Nous allons à présent étudier la notion de représentation/croyance afin de répondre à la problématique de la thèse.

3.9. Les représentations ou les croyances : quel rapport avec l'enseignement / apprentissage de langue ?

Nous avons évoqué plus haut que les représentations et croyances sont liées aux émotions et à la régulation émotionnelle. La polysémie attachée aux notions de la représentation et de la croyance

du fait de leur utilisation dans divers domaines disciplinaires, rend nécessaires certaines clarifications définitives. Les représentations peuvent être appréhendées selon plusieurs optiques, tels que l'anthropologie, la sociologie, la pédagogie et la psychologie. En didactique des langues, cette notion est depuis les dernières décennies largement étudiée (Moore, 2001) après Moscovici (1961) dans le domaine social. Les représentations intéressent les didacticiens à plusieurs niveaux car elles orientent l'activité et le comportement du sujet apprenant. Il s'agit d'un « savoir de sens commun » (Jodelet, 2003, p. 53) tout au long de la vie de l'individu. Les représentations sont constitutives du sujet apprenant lui-même et elles relient la cognition de l'individu à la société parce qu'elles sont socialement élaborées (Guernier et Sautot, 2010). En didactique des langues, cette notion devient plus prégnante parce que les représentations et les images des langues jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage linguistique (Castellotti et Moore, 2002) ainsi que sur les activités d'apprentissage et d'enseignement (Cadet, 2006). Jodelet (1989, p. 36), les voit comme :

Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir du sens commun ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée entre autres, de la connaissance scientifique.

Cette définition met en évidence deux faces constitutives à savoir : « une dynamique sociale et une dynamique psychique » (ibid. 41), autrement dit, des connaissances complexes qui regroupent les aspects psychologiques, sociaux et culturels des savoirs. Selon Spaëth (2014, p. 2), l'étude de la représentation est liée au domaine de la théorie de la connaissance, mais aussi « objets de recherche et d'outils méthodologiques ». Moore (2001) suggère que le regard porté sur les représentations des langues remonte à une série de recherches qui lient les attitudes et les représentations à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage, (ce qui suggère que la notion d'attitude est proche de la représentation des langues). Jodelet (2003) y voit aussi une dimension affective.

Les représentations sont simultanément individuelles et collectives. La représentation est « entendue comme un savoir qui est socio-culturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction de la réalité sociale » (Cambra, 2002, p. 211). En science sociale, Durkheim (1898) considère déjà que les représentations sociales sont des états collectifs des représentations individuelles, c'est en cela que réside l'intérêt de la tradition française des représentations sociales, depuis Durkheim (1898), Moscovici (1989) et Migne (1969). Ce sont des « cadres de référence »,

« des normes sociales », permettant aux individus de comprendre le monde environnant pour qu'ils puissent développer des relations (Billiez et Millet, 2001).

En s'appuyant sur ce rapide éclairage définitoire, il devient concevable de mettre en place une analyse sociolinguistique des données afin de prendre en compte les représentations des apprenants sur la langue et les émotions dans le but de comprendre leur relation avec les émotions ressenties dans le contexte d'apprentissage d'une LE langue. La perspective de Jodelet donne des pistes pour le traitement de données dans les recherches « *d'intégrer dans l'analyse de ce processus l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet* » (1991, p. 43). Jodelet souligne aussi l'importance de la prise en compte du milieu dans les recherches sur les représentations. Il convient de le mentionner que cette dimension est écartée de notre recherche et notre objectif de notre recherche et le contexte d'étude, portant sur les apprenants de l'enseignement supérieur avec des acteurs multiculturels, ne nous permettent pas d'étudier les représentations des apprenants.

Les croyances et représentation présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois employées de manière interchangeable. La définition retenue pour l'univers de croyance est celle de Robert Martin :

L'univers de croyance d'un locuteur est l'ensemble des propositions auxquelles il est en mesure d'attribuer une valeur de vérité (qui sont pour lui décidables, au moment où il s'exprime. Cet univers s'organise en mondes. (1992, p. 38)

Pour Martin les univers de croyances se présentent sous forme de mondes possibles. Une proposition appartient à un univers de croyance si elle a une valeur de vérité dans au moins un des mondes. Les recherches de Martin ont montré la possibilité d'une interprétation sémantique des propositions du locuteur. D'après ce chercheur, l'opinion, la certitude, l'incertitude et la négation nous permettent d'avoir accès aux univers de croyances de son énonciateur. La notion de croyance nous semble plus adaptée pour considérer les relations des émotions avec la régulation émotionnelle. En effet, pour étudier les épisodes émotionnels et les événements qui les déclenchent, les croyances peuvent nous aider à étudier l'implication des croyances dans la façon dont les sujets maîtrisent le monde et évaluent les événements.

3.9.1. La prise en compte des croyances dans l' apprentissage d' une langue

Il importe à présent de considérer les croyances en DDL et en quoi elles peuvent influencer les efforts pour apprendre des nouvelles langues. On sait en didactique des langues, depuis le milieu des années 70, que l'accent est mis sur les différences individuelles de l'apprenant dans le processus d'apprentissage : ses expériences, ses besoins, ses pensées et ses croyances. Comme l'affirme Breen (2001), il est important de faire remarquer les différences individuelles des apprenants, telles que leur motivation, leurs attitudes et leurs croyances, qui définissent ce qu'ils apprennent et comment. Des études pionnières sur les croyances ont été menées par Horwitz (1986), ce qui a souligné l'importance des croyances dans le processus d'apprentissage. D'après Horwitz et *al.*, (1986), par exemple, si les élèves croient qu'ils devraient toujours bien faire les choses, ils ne parleront pas tant qu'ils ne seront pas absolument sûrs que ce qu'ils disent est correct.

Plusieurs désignations traversent la littérature, les croyances en tant que « représentations de l'apprenant » (Holec, 1998), « représentations » (Riley, 1994) et « culture de l'apprentissage » (Cortazzi et Jin, 1996). Mais l'enjeu est plutôt dans la reconnaissance du phénomène lui-même que dans le pluralisme des étiquettes. Dans notre recherche, les croyances sont considérées comme un mode de représentation. Les croyances des élèves peuvent influencer leurs efforts pour apprendre des nouvelles langues (Horwitz, 1986). Riley (1994) affirme que les croyances sur l'acquisition d'une langue auront un impact direct sur l'attitude, la motivation ou la stratégie des apprenants. Les croyances erronées (ou ce que Horwitz appelle des « mythes » [1986, p. 119]), peuvent influencer négativement les stratégies d'apprentissage des langues et le succès du processus d'apprentissage des langues (Weideman, Biki, 2002). Ainsi, les croyances des apprenants sur l'apprentissage sont liées à des facteurs tels que le concept de soi et l'identité, l'auto-efficacité, la personnalité et d'autres différences individuelles.

Plus récemment, un grand nombre de recherches sur l'auto-efficacité¹⁸ et l'apprentissage (voir Sardegna, Lee et Kusey, 2018) analysent les croyances des étudiants en leur capacité à réussir dans

¹⁸ Ce sont « Les croyances qu'[un individu] possède en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne de conduite qu'il estime requise pour la production des résultats qu'il souhaite obtenir. La théorie [...] suppose essentiellement que si les gens ne pensent pas qu'ils puissent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Bandura, 1997)

des situations ou des tâches académiques spécifiques. L'auto-efficacité est considérée comme une croyance sur la capacité de l'individu à réguler ses émotions. Bandura (1977) a initialement introduit l'auto-efficacité comme un modèle de comportement dans lequel les croyances des individus sont un élément essentiel du contrôle qu'ils exercent sur eux-mêmes et l'environnement. À titre d'exemple, la recherche a montré que les croyances des collégiens en leur efficacité personnelle dans les domaines social et scolaire affectent leur bien-être émotionnel et leur développement (Bandura, 2001). De la même manière, l'état émotionnel tel que le stress ou l'anxiété, peut influencer le sentiment de l'auto-efficacité de l'apprenant. D'ailleurs pour mieux comprendre les actions et la prise de décision des enseignants et apprenants de langue, Barcelos (2015) nous invite à étudier leurs croyances, mettant en évidence comment les émotions peuvent influencer la formation de croyances qu'ils procèdent au sujet de leur rôle: cette relation est considérée comme dynamique, interactive et réciproque. Par la suite, nous allons mettre en lumière d'abord la relation entre les croyances et l'émotion pour ensuite présenter les deux catégories de croyances prises en compte dans notre recherche : celles liées à l'apprentissage de langue et celles liées aux émotions.

3.10. Relations entre les croyances et les émotions

Si les individus ne sont pas seulement des « hôtes de mécanismes internes orchestrés par des événements environnementaux » (Bandura, 2001, p. 4, notre traduction), ce sont avant tout des personnes avec de l'expérience, plutôt que de simples expérimentateurs. Les systèmes sensoriel, moteur et cérébral sont des outils utilisés pour accomplir les tâches et les objectifs qui donnent sens, direction et satisfaction à la vie (Bandura, 1997). Lors d'une expérience, ce n'est pas seulement l'exposition à la stimulation, mais l'action de l'individu dans l'exploration, la manipulation, ainsi que l'influence de l'environnement qui comptent. En régulant leurs activités, les individus produisent les expériences qui forment le substrat neurobiologique fonctionnel des compétences symboliques, sociales, psychomotrices et autres. La nature de ces expériences dépend fortement, des types d'environnements sociaux que les gens choisissent et construisent. Les croyances sont ainsi ajustées pour être compatibles avec les preuves internes sous forme de sentiments, tout comme elles sont ajustées pour être compatibles avec les preuves externes issues

de l'expérience. Frijda et Mesquita (2000), ajoutent un élément intéressant : les croyances font partie de l'expérience émotionnelle, car elles constituent le sens attaché aux événements pour et par l'individu. Lors de l'évaluation cognitive, les croyances découlent de la pertinence de l'événement déclencheur pour une ou plusieurs des préoccupations de l'individu. Les croyances peuvent donc être le produit de processus d'évaluation qui incluent l'activation de croyances préexistantes lié à l'événement, ou qui créent de nouvelles croyances. Autrement dit, la croyance qui forme l'évaluation cognitive d'un épisode émotionnel a été formée avant. Il est également possible que la croyance se forme sur place, lors d'une évaluation cognitive explicite, par exemple lorsque l'action pour un événement est attribuée à une personne en particulier. Ces croyances peuvent être considérées comme une réponse émotionnelle. Elles résultent de l'évaluation de l'événement et sont des créations du moment. Finalement, les croyances construites lors d'épisode émotionnel peuvent se transformer à partir d'une réponse émotionnelle.

Le rôle des croyances dans les processus émotionnels d'enseignants et des apprenants n'a pas été très largement exploré¹⁹. En revanche, les croyances des apprenants envers le processus d'apprentissage ont été le sujet d'études par certains didacticiens. Barcelos (2015) considère que les croyances telles que « les autres en savent plus que moi » peuvent aboutir aux émotions comme la peur de la critique des autres camarades de classe, qui restreint la participation orale des élèves.

Tel que mentionné précédemment, tout au long de la génération d'émotions et pendant la régulation des émotions, on voit que l'évaluation de l'émotion comme aspect cognitif important de l'expériences émotionnelles et la capacité de réagir à l'émotion ressentie. Elle implique nécessairement les croyances des individus sur les émotions - à la fois négatives et positives (Trincas, Billotta et Mancini, 2016). Ces auteurs ont étudié l'association entre les croyances au sujet des émotions et les stratégies de la régulation émotionnelle inadaptée, ainsi que les difficultés à réguler les émotions.

¹⁹ Des chercheurs tels que Phipps et Borg (2009) distinguent les croyances « centrales » d'autres attitudes moins affirmées de l'enseignant qu'ils nomment « périphériques ». Ceci peut expliquer le décalage entre les opinions exprimées par les enseignants et leurs pratiques dans la classe (Feryok, 2010).

Les croyances par rapport aux émotions est une des catégories de croyances liées à notre contexte d'étude : la deuxième catégorie rassemble les croyances par rapport à l'apprentissage de la langue que nous traiterons dans ce dernier sous-chapitre.

3.10.1. Les croyances par rapport à l'apprentissage de langue

Comprendre les croyances des apprenants dans le contexte de cours de langue est essentiel, car il a été noté que développer des croyances perspicaces sur les processus d'apprentissage de langue, les propres capacités et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, ont un effet facilitateur sur l'apprentissage. Autrement dit, il est probable que les apprenants puissent mieux réussir s'ils possèdent des croyances qui améliorent l'efficacité de leur apprentissage. Dans le contexte de la didactique des langues, les croyances ont fait l'objet de plusieurs études (Borg 2006, entre autres) et ont été définies comme des « théories implicites » (Clark, 1988) et « des hypothèses générales que les élèves se font d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, sur les facteurs influençant l'apprentissage et sur la nature de l'apprentissage et de l'enseignement » (Victori et Lockheart, 1995, p. 224). Dans le contexte des cours de langue, les croyances, les attitudes et les connaissances métacognitives que les élèves apportent dans la situation d'apprentissage, ont été reconnues en tant que facteurs contributifs important des processus d'apprentissage et de réussite finale (Breen, 2001). Selon Bernat et Gvozdenko (2005), les croyances par rapport à l'apprentissage des langues ne sont pas différentes de celles de la majorité des mythes sur l'espèce humaine. Ces auteurs donnent l'exemple des étudiants en langue étrangère qui peuvent avoir de fortes convictions sur la nature de la langue étudiée.

D'après certains chercheurs, les apprenants sont capables d'amener leur croyance à la conscience et de les articuler (Barcelos et Kalaja, 2013). Obtenir des informations sur les croyances des apprenants peut aider les chercheurs à comprendre (Barcelos, 2015) : (a) toute résistance possible aux nouvelles méthodologies, (b) leur difficulté d'apprentissage des langues, telles que l'anxiété²⁰, (c) leur utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et (d) leur motivation. Les enseignants peuvent promouvoir les croyances positives dans la classe et éliminer celles qui sont négatives. Horwitz (1999) souligne que si les enseignants ne peuvent pas adapter l'enseignement à la croyance de chaque élève, l'investigation des croyances qui informent les différents comportements dans la

²⁰ Horwitz, 1990

classe de langue est utile pour sensibiliser les enseignants aux différences entre les types d'apprenants. Mais à notre connaissance, l'étude du rapport entre les croyances par rapport à l'apprentissage de langue, l'émotion ressentie dans le cours et sa régulation n'a pas été abordé dans les recherches en didactique des langues.

3.10.2. Nos croyances sur les émotions

Les croyances des individus à propos des émotions ont des conséquences importantes sur l'engagement dans la régulation émotionnelle (Ford et Gross, 2018), ce qui en rend la lecture complexe. Ces auteurs distinguent en effet une croyance générale sur les émotions de (a) des croyances sur l'aspect positif ou négatif des émotions et (b) des croyances sur le caractère contrôlable ou incontrôlable des émotions. Les croyances sur l'aspect positif ou négatif des émotions est l'une des croyances les plus élémentaires. On cherche à savoir si les émotions doivent être contrôlées ou si elles sont illogiques ou perturbatrices. Une grande partie du discours disponible sur les croyances sur la contrôlabilité de l'émotion a eu lieu dans les écrits de philosophes.²¹ Le fait de croire que les émotions sont relativement incontrôlables devrait nuire de manière omniprésente au processus de régulation émotionnelle (Kneeland et *al.*, 2016).

²¹ Ford et Gross (2018) ont donné l'exemple de Stoïques qui a rejeté l'idée que les émotions étaient hors de notre contrôle (Epictète, 1906) et d'autres qui pensent le contraire ; David Hume par exemple a suggéré que les émotions ne peuvent être contrôlées, quand il écrit que « la raison est et ne doit être que l'esclave des passions » (Hume, 1739). Cité par Ford et Gross (2018)

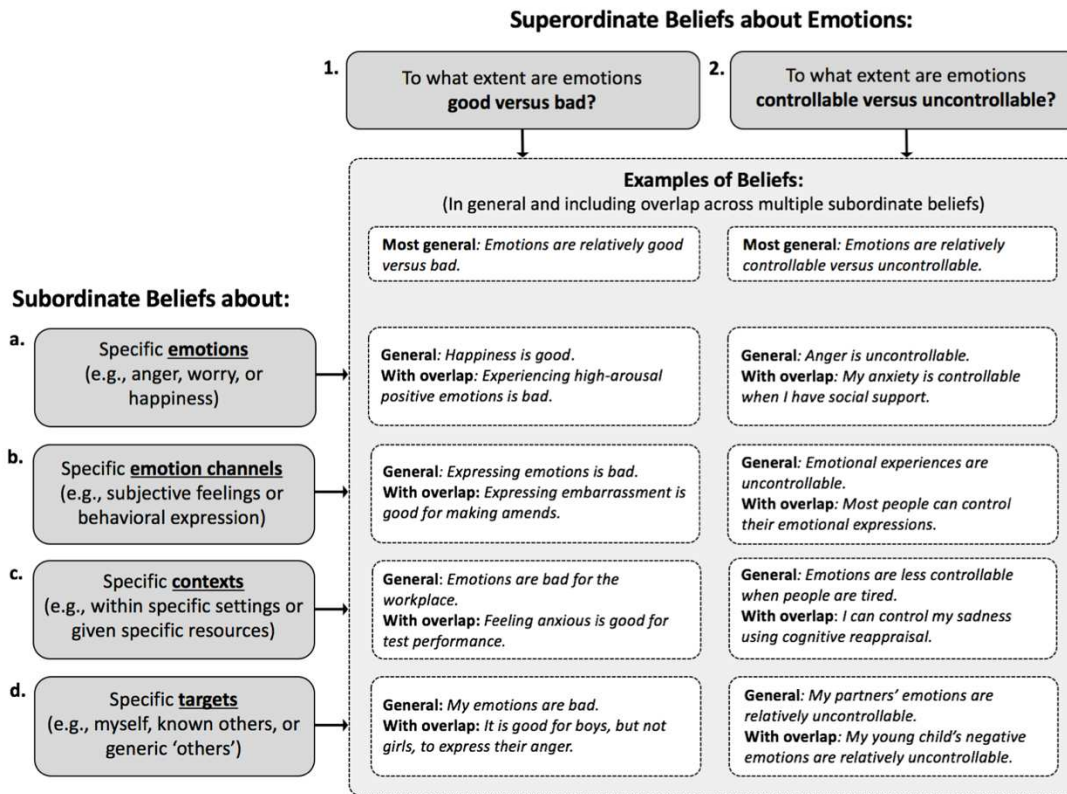


Figure 5: Catégories des croyances sur l'émotion d'après Ford and Gross (2018)

Ainsi, il existe des formes plus spécifiques relatives à la croyance : croyances sur les émotions dans des contextes spécifiques, tels que des contextes particuliers (être en famille ou avec des amis, au lieu d'être avec des collègues), ou bien lors de la poursuite d'objectifs particuliers (par exemple, en évitant les menaces plutôt qu'en recherchant des récompenses). D'autres formes de croyance sont celles d'une émotion spécifique telle que l'anxiété ou le plaisir et finalement les croyances par rapport à l'expressivité de l'émotion. Et bien que ces croyances puissent exister sous une forme générale (voir les exemples « généraux » dans la figure 5), on voit bien qu'elles peuvent également se chevaucher (voir les exemples « avec chevauchement »), créant ainsi une matrice complexe de croyances possibles sur les émotions.

3.11. Synthèse du troisième chapitre

Ce chapitre a permis de montrer que les recherches en didactique ont peu mentionné le rôle des croyances dans les processus émotionnels d'enseignants et apprenants (Barcelos, 2015). Notre étude s'intéresse plus particulièrement à deux catégories de croyances, celles liées à l'apprentissage de la langue et celles en rapport avec les émotions éprouvées par les apprenants. En effet, les croyances portant sur l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère relèvent de la nature de la langue étudiée, de sa difficulté ou du succès de certaines stratégies d'apprentissage, qui ont un impact sur le processus d'apprentissage (Horwitz, et *al.*, 1986). Après Ford et Gross (2018), nous posons que les croyances des individus (par rapport aux émotions) portent d'une part sur l'aspect positif (ou négatif) des émotions mais aussi sur le caractère contrôlable ou incontrôlable des émotions, c'est cette orientation que prend notre démarche.

Nous avons vu également que l'épisode émotionnel (phénomène multi-componentiel), et son évaluation (cognitive) peuvent interférer avec les représentations et les croyances, mais aussi avec le vécu et la personnalité : lors d'un épisode émotionnel, les croyances font partie de l'expérience émotionnelle, et la pertinence de l'événement déclencheur de l'émotion va en dépendre.

Par ailleurs, comme il s'agit d'un processus et non d'un simple état, la régulation émotionnelle est à comprendre comme une sorte de canal central par lequel les croyances influencent les expériences émotionnelles, notamment la façon dont les individus évaluent l'événement qui déclenche de l'émotion. Elle est alors un outil indispensable à l'adaptation (Cosmides et Tooby, 2000) aussi bien dans les relations sociales que dans la réussite scolaire, même si certaines stratégies de régulation (émotionnelle) peuvent être mal adaptées à la situation dans laquelle elles sont utilisées.

Dès lors, nous retenons dans le cadre de notre recherche, le *modèle processuel de régulation* de Gross (1998, 2015) pour étudier les stratégies de la régulation émotionnelle des apprenants dans notre contexte de cours de langue. Les deux stratégies que sont l'absence de l'expressivité de l'émotion et le changement cognitif, ont été choisies (modèle de Gross) afin d'explorer les épisodes émotionnels vécus par nos apprenants de langue. Ce choix s'explique par le fait qu'elles sont fréquemment utilisées dans un contexte social tel que l'enseignement/apprentissage de langue. De

plus, elles présentent un intérêt concernant la distinction des stratégies axées sur les antécédents ou sur la réponse d'un épisode émotionnel (John et Gross, 2004). Le cadre théorique pluridisciplinaire ainsi abordé nous permet d'interroger les critères qui peuvent (ou non) jouer un rôle dans l'évaluation d'un épisode émotionnel et dans sa régulation. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de notre méthodologie de recherche et les deux études menées dans le but de répondre à nos questionnements.

Partie 2 : Méthodologie de la recherche et analyse de données

Chapitre 4 : Hypothèses et méthodologie de la recherche

4.1. Introduction

L'éclairage théorique du précédent chapitre, nous permet à présent de détailler la manière dont notre recueil de données a pu s'organiser ainsi qu'à préciser notre méthodologie de transcription pour préparer nos analyses.

Si le cadre théorique nous a permis de nous interroger sur les critères qui peuvent jouer un rôle dans l'évaluation d'un épisode émotionnel, il a également rendu possible de formuler des hypothèses d'une part sur la relation entre l'évaluation cognitive et la régulation des émotions par les apprenants, d'autre part sur l'influence des croyances en matière d'apprentissage d'une langue étrangère sur les épisodes émotionnels. Les pages qui suivent expliqueront la complexité de l'étude scientifique des émotions dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de langue, ainsi que la particularité du contexte du cours d'anglais de LANSAD dans les universités françaises. Ce chapitre présente ainsi les expérimentations menées en vue d'étudier les émotions vécues par les apprenants d'anglais dans le contexte de cours de langue universitaires. Elles mettent en lumière les expériences émotionnelles des apprenants et la manière dont ils évaluent et régulent leur émotion. Le dernier sous-chapitre, présente les hypothèses de notre recherche articulées au cadre théorique ; nous justifierons également la méthodologie d'analyse pour chaque ensemble de données recueilli.

4.2. Contexte d'étude et positionnement méthodologique

Sur le plan épistémologique, nous pouvons nous référer aux positionnements adoptés par la didactique des langues autant que par ceux de la psychologie cognitive, car le sujet d'étude de l'émotion est interdisciplinaire et se définit comme l'intégration d'au moins deux disciplines, pour construire une communauté de points de vue sur l'objet. Le chercheur doit donc trouver le lien empirique qui existe entre des objets d'étude, puis proposer un modèle susceptible de fournir une ligne directrice sur le terrain (O'Connell, 2015). L'enjeu d'une réflexion théorique en psychologie cognitive et didactique des langues, à finalité pragmatique pour les didacticiens et les enseignants de langue s'est avéré complexe. En effet, la didactique des langues s'est toujours construite comme une science à la fois théorique et appliquée visant à apporter des solutions concrètes (Porcelli, 2005). Sur le plan théorique, nous nous situons ainsi à la croisée de plusieurs disciplines de référence parmi les sciences socio-humaines (didactique des langues, psychologie cognitive, psychologie sociale, sciences de l'éducation). Le domaine de l'éduc et de la DDL constituent un système complexe ouvert, qui empêche la fragmentation des phénomènes observés. Nous nous inscrivons dans un paradigme compréhensif pour étudier le fonctionnement d'un phénomène pour en comprendre le sens (Mucchielli, 1986) même s'il est local et empêchant tout universalisme.

Le déficit de manière générale de données empiriques relatives aux recherches sur l'émotion semble découler de la difficulté à réaliser de telles études, à cause de leur complexité ses phénomènes multifactoriels et de leur caractère interdisciplinaire. D'un côté, l'étude de la composante physiologique de l'émotion nécessite un laboratoire ou un scanner IRMF qui permet de relier les images cérébrales, de l'autre, les aspects subjectifs et cognitifs de l'émotion ne sont pas directement observables, et en conséquence pas mesurables. De plus, l'expression motrice des émotions est influencée par la régulation émotionnelle et les règles d'expression (« display rules ») dont nous avons expliqué les principes dans la partie théorique de cette recherche. Dans le cadre de l'éducation universitaire, l'émotion est liée au processus d'apprentissage avec ses composantes nombreuses, ses opérations complexes et ses interactions interindividuelles, ce qui la différencie d'une émotion née lors d'une étude en laboratoire (Prokofieva et *al.* 2019). Dès lors, il est indispensable de clarifier le concept de l'émotion tel qu'il a été construit pour bien intégrer la situation d'enseignement/apprentissage au plan épistémologique dans une telle recherche. De notre posture épistémologique justement, s'en suit une approche compréhensive des processus émotionnels en jeu dans leur complexité et leur caractère subjectif (en classe de langue). Notre

méthodologie se construit selon deux expérimentations menées en vue d'étudier les émotions vécues par les apprenants d'anglais dans le contexte de cours de langue universitaires.

4.3. Enjeux de l'étude de l'émotion en didactique des langues

Les émotions impliquent une expérience subjective mais tous les états émotionnels ne sont pas clairement perçus par l'individu. Pour mesurer l'émotion ressentie par l'individu, des modèles théorique et méthodologique assez explicite sont requis. Il est donc indispensable de rappeler que dans notre recherche, nous nous appuyons sur les notions *d'épisode émotionnel* et *d'expérience émotionnelle*, puisque l'émotion est considérée en tant que processus et non comme un état statique ou de sentiments subjectifs.

Dans de nombreuses études sur les émotions ressenties par les adultes, les chercheurs fournissent aux participants des listes plus ou moins standardisées d'étiquettes d'émotions avec différents types de formats de réponses pour obtenir des informations sur la nature de l'état affectif. Les chercheurs sélectionnent une liste de termes variés. L'inconvénient de cette méthode réside dans le risque qu'une ou plusieurs réponses alternatives puissent « amorcer » la réaction des participants, c'est-à-dire suggérer des réponses qu'ils n'auraient pas choisies autrement. Un autre inconvénient est la possibilité que la réponse que le participant cherche ne soit pas fournie dans la liste, et même si une catégorie résiduelle telle que « autre » est fournie, l'exactitude des données en souffre dans les deux cas. Une autre difficulté advient si l'apprenant, habitué à faire référence à l'état affectif avec un synonyme, n'est pas familier avec l'étiquette choisie par le chercheur (Scherer, 2005) cela peut troubler le recueil des données et la catégorisation des émotions ressenties par l'individus.

Dans d'autres études empiriques de l'émotion, le chercheur requiert un rapport verbal sur la nature de l'évaluation cognitive d'une expérience émotionnelle, demandant aux participants de répondre avec des étiquettes librement choisies ou des expressions courtes qui, dans leur esprit, caractérisent le mieux la nature de l'émotion qu'ils ont vécu. Nous avons conscience que cette approche est limitée car il est possible et nous avons conscience que les participants construisent leur réponse concernant leur évaluation cognitive sur la base plus ou moins prégnante des normes des représentations sociales. Par ailleurs, ceux qui n'essaient normalement pas d'étiqueter et de communiquer leurs réponses émotionnelles peuvent peiner à trouver des étiquettes appropriées. Il est également important de s'attendre à des différences individuelles dans la gamme du vocabulaire

actif qui peuvent elles aussi limiter les réponses de certains répondants. À ce titre, les travaux de Cavalla (2006) ont mis en évidence la difficulté qu'il y a à établir, d'une part entre les unités lexicales qui font partie du lexique des émotions (dans la réponse des participants), d'autre part dans la complexité sémantique de ces unités lexicales, parfois fragile chez les apprenants.

Cependant, la propriété subjective de l'expérience émotionnelle exige un rapport de la nature de l'expérience par l'individu. Comme Aragão (2011) l'affirme, la nature multicomposante de l'émotion devient évidente dans le rapport verbal de l'individu. Bien que le comportement non verbal (l'expression faciale, par exemple) et les indicateurs physiologiques puissent être utilisés pour déduire l'état émotionnel d'une personne, il n'existe pas de méthode objective pour mesurer l'expérience subjective d'une personne pendant un épisode émotionnel.

Il convient de préciser que les autres méthodes de mesure de l'émotion, tel que évoqués dans le premier chapitre du cadre théorique, ne sont pas adaptées à notre contexte d'étude. La distinction des émotions par l'expression faciale est influencée par les règles d'expression. Nous apprenons à réguler nos émotions (au niveau inter-individuel et intra-individuel) en même temps que nos expressions faciales. Les règles et les normes sociales peuvent établir les expressions faciales spécifiques qu'il est d'usage de montrer dans une situation précise. Le contexte du cours de langue de l'enseignement supérieur est un endroit social avec des acteurs multiculturels, ce qui rend l'étude des expressions émotionnelles plus délicate.

La méthode adaptée dans cette recherche nous permet de mieux concevoir l'événement ou la situation déclenchant de l'émotion ainsi que l'évaluation cognitive que l'apprenant fait de cet événement. Il s'agit d'une méthode qui comporte aussi bien le rapport verbal des apprenants sur leur expérience émotionnelle que le choix des questions standardisées pour comprendre l'évaluation cognitive de l'expérience émotionnelle. Cette méthode est détaillée plus loin dans ce chapitre.

4.3.1. Quelles émotions étudier dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langues ?

Le choix des émotions étudiées dans notre recherche mérite d'être abordé avant de détailler notre contexte d'étude. L'histoire de l'étude des émotions en didactique des langues prend bien l'émotion en compte depuis de nombreuses décennies (par exemple, Krashen, 1982), mais l'absence de compréhension de leur rôle dans l'apprentissage des langues ainsi qu'une préférence

pour les approches cognitives (Swain, 2013) ont fait de l'émotion un sujet indispensable par son rôle important dans l'enseignement/apprentissage des langues. Depuis longtemps, les recherches étaient focalisées sur les émotions négatives, en particulier l'anxiété (voir chapitre 1 dans le cadre théorique). En revanche, il importe d'examiner le rôle, dans le processus d'apprentissage, des émotions négatives aussi bien que positives (Dewaele et Pavelescu, 2019; Resnik et Schallmoser, 2019). L'impact des émotions positives est lié aux résultats positifs dans l'accomplissement académique des étudiants (Pekrun, 2000), tandis que les émotions négatives sont liées à une diminution des accomplissements et de la capacité des apprenants à apprendre. D'une manière générale, l'expérience d'émotions négatives peut entraver le progrès (MacIntyre et Gregersen, 2012) mais l'expérience d'émotions positives fait s'épanouir les individus (Fredrickson, 2013). L'introduction de la psychologie positive en linguistique appliquée (MacIntyre, Gregersen, et Mercer 2016; MacIntyre et Mercer, 2014) a marqué le début de la première période de recherche sur le rôle des émotions positives dans l'apprentissage des langues. En 2014, la publication d'un numéro spécial dans la revue *Studies in Second Language Learning and Teaching* voit en effet des spécialistes des langues tels que Jean-Marc Dewaele, Peter MacIntyre et Sarah Mercer appeler de leurs vœux une réorientation de la recherche vers les émotions positives.

Tel que nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, dans cette étude, les émotions ne sont pas limitées seulement aux émotions positives ou négatives ni à un nombre précis d'émotion, ceci parce que, selon la nature multi-composante de l'émotion, le nombre d'émotions ressenties est infini (Scherer, 2001). En revanche, le périmètre est limité au contexte d'apprentissage d'une langue, à l'espace de la classe et à l'événement déclenchant de l'émotion dans ce contexte précis. En d'autres termes, aucune expérience émotionnelle dont l'événement déclenchant l'émotion se situe en dehors du cours de langue n'a été prise en compte dans l'analyse de données.

4.3.2. L'importance du contexte de cours de langue à l'université dans notre recherche

Tous les contextes sont caractérisés par des fonctions et des structures sociales différentes, ce qui implique que les émotions qui les concernent peuvent également différer. C'est le contexte du cours qui a été retenu pour la présente étude. Il importe de tenir compte du contexte et de l'aspect temporel de l'émotion en apprentissage, ainsi que l'explique Pekrun (2006). Ce chercheur

distingue trois contextes principaux : le cours, le travail fourni en-dehors du cours et le passage de l'examen. Ce choix du contexte authentique de cours de langue à l'université se justifie principalement par le fait que la recherche porte plus généralement sur l'enseignement secondaire que sur la formation universitaire ; peu de travaux s'interrogent sur les émotions vécues par les étudiants (Molinari et *al.*, 2017). L'étude de l'émotion en contexte scolaire est abondante, certains chercheurs étudiant l'émotion et la réussite dans des disciplines diverses (Pekrun, et *al.*, 2017) et d'autres, dans son rapport avec la confrontation à l'activité (D'Mello et *al.*, 2014). Qui plus est, à notre connaissance, peu de recherche ont été menées sur les épisodes émotionnels vécus par les apprenants dans le contexte académique de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire pendant le cours. Les cours d'anglais de LANSAD, au sein de l'enseignement supérieur français ont des particularités propres, qu'il nous faut détailler.

4.3.2.1. *L'Anglais de LANSAD dans les universités françaises*

La mondialisation économique a incité les entreprises et les institutions à utiliser l'anglais comme langue des échanges internationaux. La langue anglaise est, de ce fait, promue dans les écoles primaires et secondaires en France, ainsi que dans l'enseignement supérieur. Le projet ministériel en France visant à rendre chaque élève capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire correspond à une réelle ambition sociale et éducative.

Dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des langues dans des secteurs universitaires scientifiques, médicaux, juridiques et économiques sont désignés par l'acronyme LANSAD, proposé en 1993 par M. Perrin, qui signifie Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines. Cet acronyme est aujourd'hui adopté au niveau institutionnel dans le contexte français et permet d'éviter l'expression « non-spécialiste » qui prévalait avant le début des années 1990. Le secteur LANSAD constitue un enseignement à visée professionnelle et doit répondre aux besoins des étudiants dans l'exercice de leur projet professionnel. Comme le rappelle Deyrich (2019) les attentes académiques et sociétales sont importantes, dans la mesure où les langues étrangères représentent une valeur ajoutée pour les jeunes diplômés. Mais d'après O'connell (2015, p. 106), le LANSAD reste « un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques hétérogènes ». La composante de la langue enseignée en LANSAD semble

importante à souligner. Il s'agit des liens entre langue générale et langue de spécialité²². Certains cursus offrent le cours de langue aux étudiants d'une discipline particulière sans enseigner la langue de spécialité correspondante²³. Ceci empêche l'ancrage du secteur dans la langue dite « de spécialité » ainsi que les mises en relation des besoins langagiers avec le monde du travail. D'autres dispensent des cours de langues à des étudiants de disciplines différentes réunis dans les mêmes groupes, (groupe de niveau) tel que c'est le cas de notre étude, ce qui, d'après O'connell (2015) se distingue de la langue de spécialité. Dès lors l'accent est plutôt mis sur la dimension communicationnelle des langues en raison notamment de la mondialisation.

Par ailleurs, l'enseignement de langues au sein de LANSAD est empreint de la notion d'autonomie. Pour Holec déjà (1994, p.11) l'autonomie de l'apprenant est sa « capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage ». Autrement dit, l'apprenant doit être capable de définir ses objectifs et, en conséquence, de choisir des méthodes d'apprentissage. Ce sentiment de contrôle contribue à renforcer l'autonomie générale de l'individu, en d'autres termes, le souhait de l'individu d'avoir le contrôle de sa propre vie (Benson, 2011). En DDL, il est important que l'apprenant développe une autonomie langagière, ainsi qu'une autonomie d'apprentissage de la langue (Molle, Paris et Martin, 2019). Ces auteurs font remarquer le rôle de l'enseignant qui devient un « compagnon d'apprentissage » plutôt que distributeur de savoirs. Les enseignants de LANSAD sont donc demandés d'utiliser de ressources diverses et variées afin de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et sa progression (Bailly et al., 2018). Le CRL est souvent utilisé comme une référence dans une situation d'apprentissage en autonomie. Molle, Paris et Martin (2019) proposent également d'autres offres de sources tel que projections de films, chats, quizz culturels²⁴ parmi d'autres. Dans l'étude actuelle, le cours de *communication dans tous ces états* de l'université Sorbonne Nouvelle a été choisi. À travers la lecture et le visionnage de

²² Il s'agit du degré d'intégration du contenu et des méthodes liés à une discipline donnée.

²³ La définition de la langue de spécialité par Dubois *et al.* est la suivante : « On appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier » (Dubois *et al.* 2001, 40).

²⁴ Inspirés par les communications présentées au congrès annuel du rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur (Ranacles) en 2017.

documents authentiques et des activités de production orales et écrites variées, le cours de *communication dans tous ces états*²⁵ vise à faire progresser l'étudiant vers le niveau B2 en approfondissant ses connaissances et compétences linguistiques, culturelles, transversales et pragmatiques. Ce cours s'articule autour des thèmes variés : la technologie numérique et l'environnement au premier semestre et l'environnement, les séries et le cinéma au deuxième semestre. Les apprenants ont à réaliser une tâche (contrôle continue) d'un enregistrement-vidéo en binôme librement au cours du semestre. D'autres modalités de contrôle continue et final ont été accessibles sur iCampus (la plateforme pédagogique de l'université Sorbonne Nouvelle).

Maintenant que nous avons présenté le contexte académique de LANSAD dans l'enseignement supérieur français, la méthodologie de recueil de données et les études réalisées dans ce contexte seront présentées.

4.4. Méthodologie de recueil de données

Dans ce travail, deux études ont été réalisées afin de répondre à nos questions de recherche :

- Une sur l'analyse des épisodes émotionnels repérés dans le cours que nous venons de présenter.
- La deuxième sur l'analyse de la relation entre l'émotion ressenties, la régulation émotionnelle et les croyances de nos apprenants.

Il convient d'aborder notre positionnement méthodologique avant de présenter l'objectif et le choix des méthodes de recueil de données de chaque étude dans ce sous-chapitre. Nous détaillerons ensuite notre méthodologie de transcription et l'analyse de données.

4.4.1. Positionnement méthodologique

La recherche sur l'émotion exige une approche compréhensive qui vient répondre aux exigences du paradigme de sa complexité comme sujet de recherche. La première étude descriptive, de type exploratoire et qualitative, cherche à répondre à la première question de recherche sur les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants dans le but de comprendre leur évaluation cognitive.

²⁵ A partir de l'année 2021/2022 Ce cours est devenu un cours hybride. Cela signifie qu'il se fera à moitié en présence et à moitié à distance en ½ groupe d'une vingtaine d'étudiants pour favoriser les échanges en classe.

La deuxième étude a favorisé une méthode mixte d'analyse de données qualitatives et quantitatives que Ivankova, Creswell et Stick (2006) définissent comme suit :

une procédure pour collecter, analyser et « mélanger » ou intégrer des données qualitatives et quantitatives (dérivées de méthodes) à un certain stade du processus de recherche, dans une même étude et dans le but de mieux comprendre le problème de la recherche (p. 3, nous traduisons).

Dans les recherches sur l'émotion, la méthode mixte (Creswell, 2015) est privilégiée car elle offre de meilleures informations sur les phénomènes complexes (voir Dewaele et MacIntyre, 2014 ; 2016). Nous détaillerons les études menées et le choix des méthodes de recueil de données plus loin dans ce chapitre.

4.5. Corpus et données de la première étude

Malgré un grand nombre de recherches sur les émotions ressenties par les apprenants dans le contexte d'apprentissage, peu se sont intéressées aux évaluations cognitives.

Notre première étude vise à repérer les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants d'anglais d'un cours LANSAD, niveau B1 à l'université Sorbonne nouvelle Paris 3. Il s'agit d'une repérage des émotions à partir d'une pensée active et réflexive des apprenants au sujet des émotions qu'ils ont vécues pendant le cours et à comprendre leur propre évaluation cognitive relative aux émotions .

Les données dans le présent travail ont été recueillies durant un semestre (septembre à décembre 2018). Cette étude a pour objectif de répondre à la première question de recherche :

- À partir d'une expérience empirique de séances filmées et enregistrées de cours pour l'analyse détaillée de potentiels épisodes émotionnels, quelles sont les évaluations subjectives des émotions ressenties par les apprenants adultes qui étudient l'anglais au niveau B1?

D'un point de vue méthodologique, l'originalité de notre approche consiste à remettre en question la démarche interprétative des expériences émotionnelles des apprenants, en préférant les méthodes de recueil de données qui permettent d'approcher dans la mesure du possible l'évaluation cognitive des apprenants.

4.5.1. Les participants de notre étude

- Les participants de cette étude sont au nombre de 18 apprenants d'un cours d'anglais intitulé « La communication dans tous ces états », en LANSAD, à l'université Sorbonne-Nouvelle.
- Les participants sont composés majoritairement de femmes (67%) inscrites en première année de Licence dans des disciplines variables telles que cinéma, théâtre et littérature. Ils ont entre 17 et 25 ans. Les participants ont donné leur accord en signant un formulaire de consentement éclairé.
- Il s'agit de 15 heures du cours en raison d'un heure et demie par semaine au premier semestre de l'année académique 2018/2019.
- Le choix des cours de LANSAD se justifie par le fait que c'est le lieu de travail de la chercheuse, ce qui rend la mise en place de recueil de données moins compliquée mais également parce le fait que les cours choisis sont des cours d'anglais langue étrangère générale,²⁶ au sein d'une université française.

4.5.2. Procédure d'étude des épisodes émotionnels : une analyse exploratoire

La première étude consiste en une analyse descriptive de type exploratoire qui permet d'aborder le phénomène de manière qualitative/interprétative en vue d'éclairer, de l'intérieur, sa nature et sa complexité (Savoi-Zajc, 2000). Comme l'expliquent Dewaele et Li (2020), les recherches purement qualitatives sur les émotions, relativement rares, favorisent des méthodes telles que des entretiens approfondis (Ross et Rivers, 2018), des observations (Aragão, 2011) et des documents écrits comme des rapports verbaux et des textes (Piniel et Albert, 2019). Nous avons opté pour plusieurs méthodes qui seront explicitées plus loin :

- Un journal de bord pour favoriser une pensée active et réflexive au sujet des expériences que les apprenants ont vécues au plan affectif.
- Des enregistrements vidéo des cours pour capter des signaux émotionnels et être utilisés comme support à l'entretien.

²⁶ Nous avons expliqué dans le même chapitre que certains cursus de LANSAD offrent une langue d'une discipline particulière sans enseigner la langue de spécialité correspondante.

- Des entretiens semi-directifs pour confronter les apprenants aux extraits filmés de leurs épisodes potentiellement émotionnels dans le cours lors des entretiens individuel.

À présent, il s'agit d'expliquer pourquoi nous avons choisi des méthodes différentes (enregistrement du cours, journal et entretien semi-directifs avec auto-confrontation).

4.5.2.1. Un journal de bord réflexif pour la description des expériences émotionnelles

Depuis la caractérisation du praticien réflexif au sens où l'entend Schön (1994), une diversité d'usages et de fonctions de la réflexivité a vu le jour dans les champs variés y compris l'éducation. Le dispositif pédagogique, où l'étudiant est amené à analyser son expérience dans la relation à soi-même et aux autres, s'en rapproche dans ce sens. À ce titre, il constitue un cadre à la réflexivité qui interroge l'articulation entre les dimensions tant productives que constructives de l'activité, les conditions de réalisation de l'activité ainsi que la manière dont le sujet est affecté par ces activités. Dans notre recherche, il nous semble que le journal permet d'écrire un rapport réflexif de l'expérience émotionnelle des apprenants durant le cours, l'écriture permet de mettre à distance et de prendre conscience de son propre développement. Dans ce sens l'écriture est un support stimulant pour la pratique réflexive. Ainsi, le journal permet à l'apprenant de développer cette attitude réflexive, à savoir une prise de distance sur son apprentissage (Cadet, 2006), pour un objet qui fait émerger les réflexions de l'apprenant, « une réflexion personnelle, un questionnement sur soi et sur autrui » (Molinié, 2013, p. 29). Le rapport réflexif est un travail individuel guidé par des questions principales posées par l'enseignant. Ce rapport écrit exige une pensée réflexive de la part de l'apprenant qui est selon Dewey (1910) est une catégorie bien distincte de la pensée en générale. Elle est définie comme une pensée active. D'une manière analogue, Jorro (2005, p.16) prend la réflexivité comme une action basée sur les deux registres : le registre narratif et le registre scientifique pour lesquels (Bruner, 2000), précise trois formes de pensées :

La pensée abstraite peut être entendue comme une stratégie de surplomb tant elle implique des opérations d'identification, de catégorisation, de hiérarchisation et mobilise les modalités argumentatives[...].

La pensée critique-régulatrice représente une stratégie de volte-face sur les idées reçues. Elle procède par questionnement et par déplacement-changement du rapport aux valeurs[...].

La pensée narrative se déroule au moyen de détours anecdotiques, de modalités allusives et suppose des enchaînements plus souples[...].

La pensée critique met en travail les valeurs, les interroge et elle se situe entre les deux autres pensées. Cet auteur confirme que des journaux de bord nous permettent de rendre le rapport réflexif comme l'objet d'une analyse approfondie par le chercheur, tout en considérant la conceptualisation d'une situation donnée. Ceci exige une compréhension de la situation dans laquelle l'expérience émotionnelle décrite pas l'apprenant a été vécue.

La réflexion de l'étudiant est contenue dans les productions ou bien sous forme de paragraphes réflexifs et comme le dit Corinne Weber (2004) l'étude de l'écrit en tant qu'objet de pensée est incontournable dans les recherches. Soulignons qu'un rapport d'expériences émotionnelles actuelles est susceptible d'être plus fiable qu'un rapport verbal d'émotions quelque peu éloigné dans le temps de l'expérience pertinente (Robinson et Clore, 2002), pour éviter la perte de mémoire. Les apprenants ont ainsi décrit les émotions ressenties et l'événement ou la situation déclenchant l'expérience émotionnelle. Les descriptions personnelles permettent d'accéder au monde privé des apprenants et de fournir des données riches (Pavlenko, 2006). La meilleure façon de comprendre les émotions des individus se trouve dans leurs propres descriptions, puisque les émotions ne sont pas toujours observables.

L'introduction d'un journal de bord peut être une tâche complexe et nous avons parfois dû faire face à quelques réticences et à l'incompréhension de certains apprenants. Par ailleurs, le manque d'habitude des apprenants à écrire dans un journal de bord et à réfléchir sur leurs émotions a rendu les écrits des premières séances non utilisables. Alors que les consignes portaient sur l'expression des émotions ressenties pendant la séance, les apprenants ont relaté comment ils se sentaient en-dehors du cours et quels événements avaient marqué leur journée. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les difficultés à administrer le journal de bord.

4.5.2.2. L'enregistrement vidéo du cours pour prélever des signaux émotionnels

La deuxième méthode de recueil de données importante pour notre étude a consisté à enregistrer le cours, pendant le premier semestre de l'année académique 2018/2019. Toutes les séances à partir de la deuxième semaine ont été entièrement filmées à l'aide de la caméra fixe d'un téléphone

portable, équipée d'une lentille permettant d'avoir la classe entière dans le champ de la caméra. Environ 11 heures de cours (1h30 par semaine ont été enregistrées). La caméra était placée à côté du tableau, face aux apprenants, afin de capter leur image. Ce positionnement de la caméra nous a permis de filmer tous les apprenants du cours avec une seule caméra. L'utilisation de plusieurs caméras, si elle a été envisagée, aurait non seulement généré une trop grande quantité de données, mais aurait également complexifié le dispositif. En effet, ce choix aurait nécessité l'intervention à temps plein d'un technicien spécialisé, ce qui rendait l'opération pour cette étude impossible .

Ce dispositif expérimental a deux objectifs principaux. Il s'agit en premier lieu d'observer l'aspect non-verbal de l'expérience émotionnelle manifesté par la voix, par des expressions physiologiques telles que « la peau qui pâlit en réaction à des mauvaises nouvelles ou qui rougit face à une situation embarrassante » (Damasio, 1999, p. 67), par la gestuelle ou les mouvements du corps ; en d'autres termes, les mouvements, les expressions faciales et les gestes ont été pris en compte dans le repérage des épisodes émotionnels décrits par les apprenants dans leur journal réflexif. En deuxième lieu, les enregistrements servent à la confrontation des apprenants aux épisodes potentiellement émotionnels décrits dans leurs journaux. Cependant, il a été impossible de traiter les données de cet objectif, car l'analyse des données par un seul chercheur et pour une seule discipline de recherche représentait une tâche trop complexe et difficilement pertinente. Il faut ajouter à cela les difficultés liées à l'invisibilité des gestes et des mouvements du corps des apprenants, due à la disposition frontale de l'espace de la classe, propre à l'enseignement supérieur en France. Les vidéos enregistrées ont tout de même été utilisées lors de l'auto-confrontation de l'entretien avec les apprenants afin d'avoir accès à une meilleure description de l'épisode émotionnel et d'éviter les pertes de la mémoire dans l'intervalle de temps entre leur activation et l'auto-confrontation. L'enregistrement de la séance a de fait permis une compréhension plus complète de ce qui se passait quand l'apprenant expérimentait une émotion, permettant ainsi une analyse détaillée des épisodes émotionnels.

Il est important de préciser que la vidéo ne peut capturer la totalité de l'action, d'autant que celle-ci est influencée *a priori* par la présence de la caméra, voire par les consignes données par le chercheur. Le film opère une déformation du réel et un grossissement de certains phénomènes, précisément ceux que le chercheur souhaite étudier de plus près (Guernier, 2006). L'utilisation de la vidéo permet de recueillir l'action sous forme digitale en mettant à profit sa densité à la fois

temporelle et spatiale, tout en tenant compte des limites inhérentes à tout instrument scientifique. Par ailleurs, une collaboration de la personne filmée avec le chercheur permet d'éviter les erreurs d'interprétation et l'influence de la subjectivité du chercheur. En outre, Mialaret explique ainsi l'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation :

Les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions. (2004, p. 10)

Pour toutes ces raisons, nous avons préféré privilégier une auto-confrontation par le biais de l'enregistrement audiovisuel de l'activité de classe comme support à l'entretien, car les traces audio-visuelles peuvent favoriser le rappel de l'expérience passée. Nous avons préféré offrir aux apprenants la possibilité de se confronter aux extraits filmés de leurs épisodes potentiellement émotionnels dans le cours lors des entretiens individuels.

4.5.2.3. *L'entretien d'auto-confrontation [AC] : comprendre l'auto-évaluation des épisodes émotionnels*

La subjectivité est l'une des propriétés des entretiens. L'entretien permet donc de comprendre le rapport de l'individu au fait (l'expérience émotionnelle dans notre étude), plus que le fait lui-même. Notre choix de faire passer des entretiens s'explique par la nature subjective de l'évaluation cognitive de l'émotion. En effet, il n'existe pas d'autres moyens, si ce n'est de demander à la personne de dresser un rapport sur la nature de son expérience, car le sentiment est défini comme une représentation subjective cognitive de l'état émotionnel (Scherer, 2009). La plupart des méthodes de la théorie de l'évaluation impliquent des rapports verbaux sur les expériences émotionnelles vécues par l'individu. Dans un entretien, il s'agit de donner la parole à l'autre, afin de toucher au vécu de l'autre.

Nos entretiens semi-directifs individuels étaient accompagnés d'une auto-confrontation²⁷ aux épisodes décrit par l'apprenant comme émotionnels dans son journal. Nous avons procédé à l'auto-

²⁷ Il s'agit des auto-confrontations simples : sujet/chercheur/images selon Clot et al., 2000.

confrontation individuelle de manière à montrer à chaque apprenant les enregistrements originaux et les transcriptions. Ceux-ci ont servi de déclencheurs de la mémoire pour que nos apprenants tentent de restituer leur ressenti original lors des situations observées en cours. De plus, il est important qu'elle ait lieu peu de temps après l'observation de l'« événement premier » (Phipps et Borg, 2009, p. 383). Cette étape est constituée de huit entretiens d'auto-confrontation d'environ 30 minutes. Chaque entretien consiste en 12 questions inspirées du *Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA)*.

Blanchet (1991) fonde une théorie de l'entretien à partir de l'approche psychologique et pragmatique du langage. L'entretien est un dispositif d'enquête irremplaçable pour avoir un accès efficace aux représentations et aux opinions individuelles, et qui est susceptible de lever certaines résistances de l'interlocuteur. C'est pour cela que l'entretien repose sur la confiance entre l'interviewé et l'intervieweur. Parmi les trois types d'entretiens, non-directifs, semi-directif et directif, nous avons choisi le semi-directif selon Quivy et Campenhoudt (1995, p. 194) afin de recueillir des « éléments de réflexion très riches et nuancés ». Ce type d'entretien ni totalement fermé, ni totalement ouvert nous aide à approfondir la connaissance d'un domaine ou vérifier l'évolution d'un phénomène. Il s'adapte mieux à notre recherche qui vise à approfondir la description de l'épisode émotionnel par un rapport verbal même s'il y a des phénomènes invisibles (ou inconscients). L'utilisation de l'entretien à usage complémentaire nous permet d'enrichir ou de compléter les informations obtenues par le journal de bord. La méthode d'auto-confrontation est d'ailleurs introduite par Von Cranach et Harré (1982), en éthologie cognitive.

Diverses méthodes d'entretiens sont alors proposées : le « rappel stimulé » et « l'auto-confrontation », dont l'objectif consiste à recueillir des données sur les « pensées » de l'individu. Cette auto-confrontation consiste à confronter le participant à sa propre activité en l'incitant à commenter une vidéo de cette activité. La confrontation aux traces place l'individu dans une posture réflexive vis-à-vis de sa propre activité. Cette méthode a largement été utilisée au cours de recherches didactiques outre-atlantique et elle a commencé à être appliquée à la didactique, en France, par Faïta (2003) et particulièrement utilisée pour d'analyse du métier d'enseignant (Cicurel, 2007 entre autres).

Le but de tels entretiens est de présenter à l'apprenants des traces audiovisuelles de son activité, en lui faisant décrire en retour l'évaluation de l'expérience de son point de vue (Theureau, 2004). La verbalisation permet la distanciation entre l'expérience et soi-même et soutient le développement des compétences d'apprentissage (Clot et *al.*, 2000). L'entretien et le procédé d'auto-confrontation sont importants pour nous car ils nous fournissent des informations sur l'évaluation cognitive des expériences émotionnelles des apprenants, élément les plus significatifs des expériences émotionnelles pendant le cours (Pekrun, 2009). Cette étape a permis de recueillir des données qui tiennent compte à la fois des éléments associés aux événements ou situations déclenchant de l'émotion, ainsi que de tous les critères de l'évaluation cognitive de l'expérience émotionnelle.

Avant de démarrer l'entretien, l'intervieweur doit établir un contrat de communication afin d'établir un engagement moral autant que les règles sociales de la relation (Blanchet, 1991). L'intervieweur commence par fournir son nom, l'objet de sa démarche et le nom de l'institution, pour ensuite expliquer si l'entretien sera enregistré et sa durée.

Ajoutons que la réussite des entretiens est également conditionnée par des facteurs tels que le lieu et le moment. Les échanges avec les apprenants se sont déroulés dans une salle de classe vide, dans le bâtiment même où leur cours avait eu lieu, à l'université Sorbonne-Nouvelle. Il était important d'avoir un lieu calme, à l'abri des regards et des jugements puisque nous devions montrer un ou quelques extraits de la vidéo du cours aux participants et ce, impérativement dans la semaine suivant l'enregistrement, pour les questions de mémoire évoquées plus haut.

Dans la phase d'analyse, nous avons finalement conservé uniquement les extraits de l'enregistrement qui mettaient en évidence les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants. Rappelons que ces extraits ont été choisis d'après les descriptions des apprenants dans leur journal réflexif. Lors de l'entretien, plusieurs extraits de l'enregistrement vidéo du cours ont été montrés à l'apprenant, invité à signaler les moments qui correspondent à l'expérience émotionnelle évoquée dans le journal. Toutefois, notre étude ne s'est pas penchée sur l'aspect non-verbal des extraits, à cause de la complexité du contexte naturel du cours. En revanche, des extraits des entretiens ont été transcrits²⁸ et utilisés pour permettre une analyse de contenu. Celle-

²⁸ Les modalités de la transcription sont expliquées dans le chapitre 4.

ci a été réalisée sans l'aide d'un logiciel d'analyse et est inspirée par la méthode proposée par Miles et Huberman (2003). Vue la quantité limitée et non-diversifiée de notre corpus, nous avons procédé au codage, à l'analyse et à l'interprétation des données de manière artisanale. Il est indispensable de rappeler que dans cette étude, le but n'est pas de distinguer les émotions des apprenants dans leur discours mais de comprendre comment ils évaluent des épisodes émotionnels expérimentés pendant le cours.

Après avoir présenté notre première étude, nous allons évoquer les objectifs de la deuxième étude et la méthodologie du recueil et de l'analyse de données. Il est important de rappeler que la première étude n'a duré qu'un semestre et étant donnée la taille limitée de notre corpus dans cette étude, une continuité nous semblait nécessaire afin de répondre à nos autres questions de recherche.

4.6. L'étude sur la régulation émotionnelle et les croyances dans un épisode émotionnel

Dans cette recherche, et au regard des éléments théoriques, nous considérons que la régulation émotionnelle et les croyances font parties de l'épisode émotionnel. Comme Shuman et *al.*, (2015) le rappellent, l'émotion est dynamique et les croyances de l'individu influencent sa façon d'évaluer une situation donnée et par conséquent, les émotions ressenties, ainsi que la gestion de ses émotions. La deuxième étude réalisée dans notre recherche vise à prendre en compte les croyances et la gestion de l'émotion par les apprenants de langue. En premier lieu, nous visons à cerner les liens entre les critères de l'évaluation cognitive et le choix des stratégies de la régulation émotionnelle. Le deuxième objectif est de comprendre le rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel expérimenté dans le contexte du cours d'anglais (LANSAD), dans l'enseignement supérieur en France. Le recueil des données de cette étude a eu lieu lors du deuxième semestre de l'année académique 2018/2019. Les participants à cette étude, au nombre de 224, sont les apprenants du même établissement (voir participants d'anglais de LANSAD) inscrits dans 9 cours d'anglais intitulés « La communication dans tous ses états » (15h du cours par semestre) à l'Université Sorbonne-Nouvelle, niveau B1. Rappelons qu'il s'agit d'un cours d'anglais langue étrangère générale d'environ 30 apprenants dans chaque cours. Nous détaillons ci-dessous les procédures et les méthodes de recueil de données.

La deuxième étude a pour objectif de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelle est la relation entre la façon d'évaluer l'expérience émotionnelle et la régulation émotionnelle des apprenants ?
- Quelle relation existe-t-il entre les croyances des apprenants et l'expérience émotionnelle vécue dans le cours ?

4.7. Méthodologie de traitement de données de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans les épisodes émotionnels

Cette étude a privilégié une méthodologie d'analyse de données qualitative et quantitative. Le choix d'une méthode mixte s'explique d'une part par un aspect quantifié qui permet de montrer la relation entre les critères de l'évaluation cognitive des apprenants et les stratégies de la régulation émotionnelle qu'ils utilisent. D'autre part, le détail qualitatif des représentations et croyances exige une analyse qualitative avec un objectif d'élucidation du rapport entre ces derniers et les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants.

Il nous semble indispensable de préciser les informations sur les quatre enseignants de ces cours par le rôle important que l'enseignant joue dans notre contexte. Pour des raisons de discrétion et d'anonymat à préserver, nous avons utilisé E1 jusqu'à E4. Nous présentons quelques informations sur ces enseignants dans le tableau ci-dessous.

Enseignant	Nombre d'année expérience d'enseignement	Nationalité
E1	1 an	Française
E2	4 ans	Australienne
E3	15 ans	Française
E4	3 ans	Canadienne

Tableau 3: Les enseignants des cours de l'étude de la régulation émotionnelle

Nous nous sommes entretenue avec les quatre enseignants des cours sans que ces données n'entrent dans la recherche²⁹ puisqu'elle est centrée sur les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants. Les instruments de recueil de données, le questionnaire et les entretiens semi-directifs sont présentés ci-après.

4.7.1. Questionnaire sur l'évaluation des épisodes émotionnels

Le questionnaire utilisé dans notre recherche consiste en deux grandes parties visant à cerner épisodes émotionnels vécues par les apprenants. La première partie des questions était inspirée par le *Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA)* du groupe de recherche sur les émotions de Genève, lequel est établi sur la base du modèle de Klaus R. Scherer, modèle des processus composants des émotions. La deuxième partie du questionnaire, *Emotion Regulation Questionnaire (E.R.Q.)*, initialement développé par Gross et John (2003), puis traduit par Christophe et al., (2009), évalue l'utilisation de deux stratégies de régulation : le changement cognitif et l'absence de l'expressivité et adaptée à la situation d'apprentissage. Le questionnaire est constitué de vingt-sept questions au total dont dix-sept portent sur les critères séquentiels d'évaluation cognitive (CSEC) du modèle des processus composants de Scherer (2001), c'est-à-dire la pertinence, l'implication, l'agrément intrinsèque, le potentiel de maîtrise et la signification normative (annexe 1).

- La première question, ci-dessous, est une question ouverte ayant pour objectif de mettre en lumière l'événement déclenchant de l'émotion.

Veuillez décrire l'événement ayant provoqué une émotion aujourd'hui pendant le cours d'Anglais en quelques phrases. Mentionnez ce qui s'est passé et pourquoi vous avez ressentie cette émotion.

- Les questions 1 à 16 permettent de chiffrer l'évaluation des critères séquentiels d'évaluation cognitive (CSEC) grâce à une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*) et comportant également l'option « non pertinent ». Un exemple de ces questions est présenté ci-dessous :

²⁹ Seuls les entretiens effectivement analysés sont intégrés dans les annexes. Nous avons choisi de ne pas y faire figurer les entretiens transcrits mais non analysés afin de ne pas alourdir le corpus.

Les événements déclenchant de l'émotion ont eu ou auraient des effets positifs ou désirables pour vous (p. ex., en vous aidant à améliorer votre niveau d'anglais)?

- La dernière question permet d'identifier les termes émotionnels ou sentiments qui correspondent le mieux à l'expérience émotionnelle de l'apprenant.

Veillez choisir parmi les termes émotionnels listés ci-dessous celui qui **correspond le mieux** à l'expérience émotionnelle que vous avez rapportée ci-dessus. Identifiez par une coche le terme qui se rapproche le plus de ce que vous avez ressenti. Si vous avez ressenti un "**mélange d'émotions**" ou deux émotions différentes simultanément, vous pouvez cocher deux termes. Dans ce cas, veuillez identifier l'émotion la plus forte par deux coches.

- Les dix questions de la deuxième partie mesurent la régulation émotionnelle, centrée sur les antécédents émotionnels qui comprennent deux stratégies, l'une de réévaluation cognitive (changer sa façon de penser une situation émotionnelle) et la seconde, de suppression expressive (inhiber l'expression de l'émotion dans une situation émotionnelle). Ces questions sont présentées selon une échelle de Likert allant de 1 (*Totalement en désaccord*) à 7 (*Totalement d'accord*), réparties en deux sous-échelles : la réévaluation (six items) et la suppression (quatre items). Un exemple de ces questions est présenté ci-dessous :

Quand je veux ressentir moins d'émotions négatives (comme la stress ou la colère), je change ce que j'en pense.

Au total, 224 apprenants ont répondu à ce questionnaire. Ils ont été invités à écrire leur adresse e-mail s'ils acceptaient un entretien individuel. Le questionnaire utilisé est présent en annexe numéro 1.

Les modifications du questionnaire (QGA)

Dans ce travail, les apprenants sont considérés en tant qu'être sociaux et affectifs et leur but et besoins immédiats sont l'apprentissage de la langue. Certains critères de l'évaluation cognitive ne sont pas pris en compte dans cette étude du fait de la particularité de notre contexte à savoir le cours de langue, comme nous l'expliquons ci-dessous.

La première raison tient à la théorie de l'évaluation cognitive de Scherer, qui est une théorie générale. En premier lieu, elle est destinée aux expériences de la vie quotidienne. Dans la version originale du questionnaire, nous trouvons par exemple des questions telles que celles dessous qui ont été enlevées dans notre étude.

1. Où étiez-vous quand vous avez ressenti cette émotion ?
2. Qui était présent quand vous avez ressenti cette émotion ?

Deuxièmement, dans les instructions du questionnaire, il est demandé aux participants de se remémorer des expériences émotionnelles très intenses qu'ils auraient ressenties récemment (par exemple, durant l'année écoulée). C'est la raison pour laquelle figurent dans le questionnaire original des questions concernant la force de l'intensité de l'émotion.

6. Combien de temps s'est écoulé depuis cette expérience émotionnelle ?
7. Vous pourriez vivre avec et vous ajuster aux conséquences de l'événement qui ne pouvaient être évitées ou modifiées ?

Dès lors, les critères tels que le temps passé, l'intensité très forte de l'émotion, et les questions correspondantes, ont été ôtées de notre question de recherche.

Finalement, certaines questions n'étaient pas compatibles avec notre contexte. Il est important de souligner que l'étude de l'émotion est limitée à celles ressenties dans le cours, liées au contexte de l'E/A de langue. Tous les événements déclenchants en dehors de ce contexte ne sont pas pris en compte dans l'étude présente. Quelques exemples de ces questions sont :

8. Les actions qui avaient produit l'événement avaient violé des lois ou des normes sociales ?
9. La cause était le hasard, des circonstances spéciales ou des causes naturelles ?

Par ailleurs, pour toutes ces questions, le mention « non pertinent » avait été cochée, lors de notre pré-test de la recherche en mémoire de master (Voir l'analyse de données).

Les critères d'évaluation cognitive	Les sous-critères	Les questions correspondantes
Pertinence	Agrément intrinsèque	1 et 2
	Nouveauté	3
	Pertinence avec les buts	4
Implication	Attribution causale : soi-même	5
	Attribution causale : autres	7
	Cause intentionnelle	8
	Évaluation de facilitation	9
	Évaluation d'obstruction	10
Potentiel de maîtrise	Puissance	13
	Contrôle	15
Signification normative	Standard interne	6
	Standard externe	11

Tableau 4 : Questions correspondantes aux critères de l'évaluation cognitive

Les autres critères de l'intensité de l'expérience émotionnelle et de la tendance à l'action correspondent aux questions 14 et 16 respectivement.

4.7.2. L'entretien semi-directif : croyances et épisode émotionnel

Dans le but de répondre à notre troisième question de recherche, dix-huit entretiens de quinze minutes ont été menés avec les apprenants pendant la même période. Ce ne sont pas moins de 186³⁰ minutes d'entretiens qui ont fait l'objet d'enregistrements audio et qui ont été transcrits afin de proposer une analyse détaillée des croyances des apprenants dans les épisodes émotionnels vécus.

Au niveau individuel, Moliner et Guimelli (2015) démontrent, après Moscovici (1989), que la verbalisation des représentations est basée sur l'explication plutôt que sur la description, l'explication permettant de légitimer une réponse. À cet égard, les entretiens offrent une occasion de choix pour laisser libre cours aux explications des apprenants concernant leurs représentations et croyances sur leurs émotions et l'apprentissage de la langue anglaise. Dans cette recherche, le

³⁰ Ce chiffre se réfère aux entretiens avec les apprenants des 9 cours.

but n'était pas tant de dresser un état des lieux exhaustifs des représentations ou croyances des apprenants que d'analyser les liens entre ces dernières et les expériences émotionnelles vécues par les apprenants et voir ce qui s'y joue.

4.7.3. Mesures de l'analyse de données : l'incontournable analyse de discours

Le corpus de la deuxième étude exige une analyse qualitative et quantitative des données. L'utilisation des entretiens semi-directifs lors de la production des données nous a permis de récolter des données de nature qualitative dont le traitement ne peut s'effectuer qu'en faisant appel aux méthodes d'analyse de contenu. Paillé et Mucchielli (2016, p. 24) considèrent l'analyse de contenu comme « une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles ». L'analyse qualitative des données de l'entretien sera réalisée à l'aide de la méthode Miles et Huberman (2003), comme celle de la première étude. Nous avons opté pour le logiciel R afin d'analyser les données quantitatives issues des questionnaires de cette étude. R permet en effet de regrouper l'ensemble des réponses et de les comparer grâce aux filtres et aux outils statistiques.

Conventions de transcription et lecture des données des deux études

La transcription des données s'est faite à l'aide du logiciel ELAN (Eudico Linguistic Annotator). ELAN permet de retranscrire une grande variété de données multimodales, y compris des dialogues longs, et d'insérer des informations temporelles dans la transcription. Pour transcrire les données verbales, nous avons eu recours à la transcription orthographique standard. ELAN est également utile pour découper en unités plus petites les lignes de rangs supérieurs (par exemple, les phrases en mots) et pour visualiser un certain nombre de statistiques concernant les annotations (leur nombre par participant, la durée minimale, maximale et moyenne des annotations, etc.). ELAN affiche les annotations sous forme de partition, leur lecture se fait horizontalement, de gauche à droite afin de rendre la lecture et le codage des données plus facile.

- Toutes les lignes sont numérotées ; les indications désignent donc des lignes et non des tours de parole.

- Les silences ne sont relevés que s'ils sont particulièrement longs, car ils indiquent une hésitation ou une difficulté particulière à formuler une réponse considérée comme porteuse de sens
- Les passages incompréhensibles sont désignés par la mention [incompréhensible].
- Les rires sont indiqués par « rire ».
- Les intonations ne sont pas transcrites.
- Les lettres élidées n'ont pas été notées.
- Les noms des apprenants sont remplacés par un E et un numéro, par exemple, E2.

Nous avons transcrit l'intégralité des entretiens réalisés avec les apprenants des deux études. Maintenant que les deux études et les choix de recueil de données de chacune sont présentés, nous décrirons les objectifs et hypothèses de la thèse.

4.8. Objectifs et hypothèse de la recherche

Étude exploratoire des épisodes émotionnels

L'objectif est d'identifier les épisodes émotionnels et les contextes d'apparition de l'émotion chez les apprenants selon les événements évoqués lors de l'évaluation cognitive. Un rappel théorique nous semble indispensable avant de présenter les hypothèses de cette étude.

4.8.1. Rappels théoriques de l'étude exploratoire des épisodes émotionnels

Au cours d'un événement déclenchant de l'émotion, l'individu évaluerait l'importance de celle-ci selon un certain nombre de critères. Les quatre critères de l'évaluation cognitive³¹ importants à considérer dans notre recherche sont, rappelons-le, la pertinence, l'implication, le potentiel de maîtrise et la signification normative (voir chapitre 1). Cet éclairage permettra d'avoir accès à l'évaluation subjective de l'apprenants afin de ne pas limiter leurs émotions aux sentiments subjectifs. Nous abordons ensuite les hypothèses de la première étude.

- La pertinence : Pour évaluer si l'apparition d'un événement-stimulus requiert un déploiement de l'attention, un supplément de traitement des informations et enfin, une

³¹ Nous nous appuyons sur un ensemble de critères sous-jacents concernant l'évaluation d'un événement, les stimulus critères d'évaluation, des stimulus CES (evaluation checks, « SECs »), ensemble proposé par Scherer (2001).

réponse adaptée. Les sous-critères sont la nouveauté et l'agrément intrinsèque. Dans notre étude, l'accent est mis sur l'agrément intrinsèque qui évalue si l'événement peut induire plaisir ou déplaisir.

- L'implication : L'évaluation d'un événement comme facilitateur qui favorise la satisfaction des besoins et l'atteinte des buts de l'individu ou non. Ce critère comprend l'évaluation de l'attribution causale, l'évaluation des conséquences, l'évaluation de la facilitation/obstruction aux buts et aux besoins. Ce sont les deux sous-critères de l'attribution causale et de l'évaluation de facilitation/obstruction aux buts et aux besoins qui sont plus particulièrement étudiés dans notre travail, tout en restant toujours en lien avec le critère de congruence aux buts courants de l'individu, ici l'apprentissage d'une langue étrangère.
- Le potentiel de maîtrise : Le contrôle joue un grand rôle dans une expérience émotionnelle. Il s'agit d'évaluer à quel point l'événement et ses conséquences peuvent être contrôlés par l'individu. Il permet à l'individu de repérer son niveau de puissance pour influencer et/ou contrôler l'événement.
- La signification normative : Ce critère évalue la légitimité de l'événement en regard des normes internes (idéal de soi) ou des normes externes (exigences sociales). Le critère des standards internes évalue si une action est à la limite des standards internes, tels que l'idéal de soi. En situation sociale, les individus modulent ou contrôlent leurs états émotionnels afin d'influencer l'image que les autres se font d'eux.

L'émergence de l'émotion dans un cours de langue, un endroit social, est un processus complexe qui ne se limite pas à la verbalisation d'un sentiment subjectif. Tel que nous avons vu l'émotion consiste en différentes composantes et vue importance de la subjectivité dans notre problématique, l'évaluation de l'apprenant de son expérience émotionnelle nous semble indispensable. Les critères de l'évaluation cognitive nous permettent d'avoir accès à cette subjectivité et la signification associée à l'expérience affective par l'apprenant. Cet éclairage théorique nous a conduit à énoncer les hypothèses suivantes :

Hypothèse n° 1 :

- Même après avoir ressenti des émotions négatives, les apprenants de langue peuvent considérer qu'une émotion est agréable si l'événement qui l'a déclenchée est en accord avec leur objectif d'améliorer leur niveau de langue.

Hypothèse n° 2 :

- Dans les situations d'interaction avec l'enseignant, l'apprenant, peut éprouver des émotions négatives en éprouvant une forme d'impuissance pour influencer et/ou contrôler l'événement déclenchant de l'émotion.

Hypothèse n° 3 :

- En première année de licence et dans un contexte tel que le LANSAD, où les apprenants viennent de différentes disciplines et ne se connaissent pas, les comparaisons faites entre pairs de leur compétence de production orale déclenchent de l'émotion.

4.8.2. Rappel théorique relatif à la régulation émotionnelle et les croyances dans les épisodes émotionnels

Une compréhension plus complète de l'émotion comme processus, de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, engendre une compréhension plus claire de la nature et du rôle causal de l'évaluation dans la génération d'émotions.

La régulation émotionnelle : rappelons que selon le modèle de Gross (1998, 2015), la régulation émotionnelle est fondée sur une conception plutôt dynamique et multi-composante des émotions, qui comprend cinq stratégies de régulation émotionnelle que les individus peuvent appliquer. Dans notre recherche, les deux stratégies suivantes sont prises en compte :

- Le changement cognitif (la réévaluation cognitive) : elle se réfère à la modification de la façon dont on évalue une situation afin de (modifier sa signification émotionnelle, soit en changeant la façon dont on pense à la situation.
- L'absence de l'expressivité de l'émotion (suppression expressive) : celle-ci permet d'inhiber le comportement d'expression de l'émotion une fois que l'individu est déjà dans un état émotionnel (Gross, 1998).

Les représentations et croyances :

- Malgré les désignations traversent la littérature, les croyances en tant que « représentations de l'apprenant » (Holec, 1998), « représentations » (Riley, 1994) et « culture de l'apprentissage » (Cortazzi et Jin, 1996), l'enjeu est plutôt dans la reconnaissance du phénomène lui-même que dans le pluralisme des étiquettes. Dans notre recherche, les croyances sont considérées comme un mode de représentation. Faisant partie des différences individuelles de l'apprenant de langues, les croyances nous permettent de comprendre comment l'apprenant apprend la langue (Horwitz, 1986), ainsi que l'influence des croyances sur l'attitude, la motivation ou la stratégie d'apprentissage de l'apprenant.
- La relation entre les croyances et l'émotion est dynamique, interactive et réciproque. Pour Frijda et Mesquita (2000) les croyances font partie de l'expérience émotionnelle, car elles constituent le sens attaché aux événements pour l'individu. Barcelos (2015) nous invite à étudier leurs croyances, mettant en évidence comment elles peuvent influencer l'expérimentation de l'émotion en apprentissage de langue. Notre étude porte plus particulièrement sur les croyances relatives aux émotions liées à l'apprentissage de langue.

Au regard des éléments théoriques, nous considérons dans notre étude, que la régulation émotionnelle et les croyances font parties de l'épisode émotionnel. L'étude de l'évaluation cognitive contribue à la compréhension de déclencheur de l'émotion chez les apprenants et de cet « inobservable » qui joue un rôle majeur dans la régulation de l'expérience émotionnelle. Cette évaluation est liée aux croyances, car lors d'une exposition à un événement déclenchant de l'émotion, les croyances de l'individus constituent le sens attaché à celui-ci. Nous nous intéressons à prendre en compte les épisodes émotionnels vécus par les apprenants dès le déclenchement jusqu'à la régulation afin de comprendre la relation entre leur croyances, l'évaluation subjective de l'épisode et comment ils régularisent leur émotion.

Le cadre théorique nous a permis de formuler cette suite d' hypothèses :

Hypothèse n° 4 :

- Dans un cours de langue, les apprenants qui vivent une émotion désagréable en ayant un contrôle faible sur l'événement déclenchant de l'émotion, emploient la stratégie de l'absence de l'expressivité pour réguler leur émotion.

Hypothèse n° 5 :

- L'utilisation de la stratégie du changement cognitif par les apprenants serait associée aux émotions agréables (valence positive) et inversement, le recours à l'absence de l'expressivité serait associée aux émotions désagréables (valence négative).

Hypothèse n° 6 :

- Les apprenants qui entretiennent des croyances positives face à l'apprentissage d'anglais peuvent expérimenter davantage d'épisodes émotionnels positifs.

Le tableau suivant résume les deux études effectuées sur les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants de notre recherche.

Études	Méthodes de recueil de données	Objectifs
Étude exploratoire et qualitative sur les épisodes émotionnels	Enregistrement du cours, journal réflexif et entretien semi-directifs avec l'auto-confrontation	<ul style="list-style-type: none">- Repérer les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants d'anglais- Comprendre leur évaluation cognitive dans l'enseignement supérieur en France
Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisodes émotionnels et méthode mixte d'analyse de données	Questionnaire Entretiens semi-directifs	<ul style="list-style-type: none">- Cerner les liens entre les critères de l'évaluation cognitive et le choix des stratégies de la régulation émotionnelle- Comprendre le rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel expérimenté dans le contexte du cours d'anglais

4.9. Synthèse du quatrième chapitre

La méthodologie de la recherche a permis de mettre en avant la complexité ainsi que la particularité de l'étude des émotions dans le contexte de cours de langue. Il a pu nous aider à caractériser notre posture épistémologique, car le double statut de formatrice et chercheuse nous oblige à tenir compte de toute forme de subjectivité par rapport à l'objet étudié.

Nous avons également constaté que l'approche interdisciplinaire de notre objet d'étude (l'émotion) dans le contexte de l'apprentissage des langues soulève la nécessité de développer une réflexion théorique en psychologie cognitive, qui est parfois mise en avant par rapport à la didactique des langues, car de nombreux composants de l'émotion, en particulier l'évaluation cognitive, ne sont pas visibles et nécessitent une prise en compte des apports de la psychologie cognitive.

Les apprenants étant avant tout des êtres sociaux et affectifs et nous estimons que leurs buts et besoins immédiats sont l'apprentissage de la langue. Contrairement aux recherches dans lesquelles la prise en compte des émotions dans les situations didactiques est réduite au sentiment subjectif et laisse une grande partie du processus de côté (Mazzietti et Sander, 2015), nous avons retenu ici la méthode basée sur les théories de l'évaluation cognitive car elle permet de comprendre conjointement l'épisode émotionnel, l'événement déclenchant et l'évaluation cognitive de l'expérience de l'apprenants : en effet, notre objectif est de mettre en regard, ce qui est consciemment verbaliser par l'apprenant comme l'émotion dans le contexte de cours de langue.

Ce positionnement est important pour aborder la méthodologie de l'analyse des données, utilisée et justifiée. Elle sera suivie par les deux volets, celui de l'analyse de l'étude de la régulation émotionnelle et celui des croyances dans les épisodes émotionnels. Pour cela, il nous a fallu d'abord clarifier le contexte du cours de langue du LANSAD dans l'enseignement supérieur et particulièrement les cours où le recueil des données de cette étude a eu lieu.

Finalement, afin de répondre aux questions de recherche dans notre positionnement méthodologique nous avons explicité la méthodologie de recueil de données et les modalités de nos deux études réalisées.

Deux expériences ont mis en lumière l'intérêt d'exploiter les épisodes émotionnels vécus par les apprenants.

- Notre première étude vise à repérer les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants d'anglais (cours de LANSAD, niveau B1) et à comprendre leur évaluation cognitive relative aux émotions qu'ils ont ressenties pendant le cours. Cette étude repose sur les méthodes de recueil de données d'un journal de bord pour favoriser une pensée active et réflexive au sujet des expériences émotionnelles. Des enregistrements vidéo du cours pour capter des signaux émotionnels et être utilisés comme support aux entretiens semi-directifs pour confronter les apprenants aux extraits filmés des émotions vécues.
- La deuxième étude, en premier lieu, examine la relation entre l'évaluation cognitive d'un épisode émotionnel et la façon dont les apprenants régularisent leur émotion. En deuxième lieu, son objectif est d'étudier le rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel afférent et ce, dans le contexte du cours de langue. Dans ce but, nous avons administré un questionnaire en deux grandes parties vise à recueillir des données sur l'évaluation cognitive et la régulation émotionnelle des apprenants. La deuxième méthode de recueil de données est les entretiens semi-directifs réalisés qui nous permettent de récolter de données pour une analyse détaillée des croyances des apprenants dans les épisodes émotionnels vécus.

Nous présentons les résultats de l'analyse de ces études et les pistes didactiques qui en découlent dans les chapitres suivants. Enfin, à la suite, les résultats pourront être exposés et discutés dans un bilan de recherche.

Chapitre 5 : Présentation et analyse des résultats de l'étude exploratoire des épisodes émotionnels

5.1. Introduction

Le premier chapitre de cette section présente l'analyse de données de la première étude du cours d'anglais langue étrangère d'après *La Communication dans tous ces états* de niveau B1, à l'université Sorbonne Nouvelle. L'un des objectifs de cette étude, est de repérer les épisodes émotionnels vécus par les apprenants d'anglais dans le contexte universitaire. Rappelons que le repérage des émotions ressenties s'effectue grâce à la réflexivité des apprenants et à la partie consciente de leur expérience décrite dans les journaux de bord pendant le semestre. L'étude se focalise sur la dimension cognitive de l'épisode émotionnel, qui constitue l'objet de l'analyse. Afin de comprendre l'aspect verbalisable et conscient de l'évaluation cognitive des apprenants, nous prenons en compte et analysons les critères de stimulus CES (*evaluation checks*, « SECs »), ensemble proposé par Scherer (1984, 2009). Après un bref rappel de ces critères et l'importance de l'évaluation cognitive, nous présenterons la catégorisation des données de cette étude. Cette première démarche nous donnera l'occasion d'explorer de plus près l'analyse qualitative des épisodes émotionnels repérés et retenus dans le cadre de notre recherche.

5.2. Présentation de l'analyse de données de l'étude des épisodes émotionnels

Avant d'exposer l'ensemble des analyses qualitatives de cette étude, il convient d'effectuer une présentation quantifiée des épisodes émotionnels repérés lors de cette étude. Ceci permettra ensuite d'illustrer les catégories des émotions vécues par les apprenants du cours selon l'événement déclenchant et enfin d'analyser les évaluations cognitives de ces épisodes.

Pour rappel, les données présentées dans la première partie sont issues :

- D'un journal réflexif dans lequel les apprenants ont décrit les émotions ressenties et l'événement ou la situation déclenchant l'expérience émotionnelle.
- D'entretiens semi-directifs individuels accompagnés d'une auto-confrontation aux épisodes que l'apprenant a décrits comme émotionnels dans son journal.
- D'enregistrements vidéo des cours qui donnent accès à une meilleure description de l'épisode émotionnel et permettent d'éviter la perte de mémoire lors des entretiens d'auto-confrontations (EA).

Une description générale du contexte de cours (pour chaque épisode) à l'aide de l'enregistrement vidéo permettra de mieux comprendre l'événement de déclenchement de l'émotion dans le but de répondre à la première question de recherche. L'objectif de cette étude est d'identifier des expériences émotionnelles vécues par les apprenants, dans le contexte décrit des cours de langue.

- À partir d'une expérience empirique de séances filmées et enregistrées de cours pour l'analyse détaillée de potentiels épisodes émotionnels, quelles sont les évaluations subjectives des émotions ressenties par les apprenants adultes étudiant l'anglais au niveau B1?

Les épisodes émotionnels repérés sont présentés dans le contexte de leur apparition : les connaissances concernant le déclenchement émotionnel dans le cours de langue nous permettent de mieux comprendre les contextes d'apparition des émotions de type académique (à entendre comme toute l'émotion ressentie pendant le cours).

L'évolution des émotions indique que les apprenants prennent progressivement conscience de celles-ci. En effet, au début de notre exploration les apprenants ont exprimé les rapports relativement courts et majoritairement généraux mais au fil du temps, ils ont décrit plus en détails leurs épisodes émotionnels. Cela nous montre que les apprenants prennent une conscience d'avoir vécue de l'émotion et approfondissent leur réflexion sur les expériences émotionnelles.

Le tableau suivant présente les données quantifiées à titre indicatif issus de la première étude :

Nombre d'épisodes émotionnels repérés	Nombre d'épisodes par séance	Émotions vécues	Nombre d'EA (entretiens d'auto-confrontations)	Nombre d'épisodes non-évalués
18	1 ^{er} Séance : 1 épisode 2 nd Séance : 1 épisode 3 ^{ème} Séance : 2 épisode 4 ^{ème} Séance : 1 épisode 5 ^{ème} Séance : 2 épisode 6 ^{ème} Séance : 3 épisode 7 ^{ème} Séance : 2 épisode 8 ^{ème} Séance : 3 épisode 9 ^{ème} Séance : 3 épisode 10 ^{ème} Séance : 1 épisode	Joie Fierté Anxiété Plaisir Désespoir Ennui Intérêt Tristesse Peur Confiance en soi Surprise	10	6

Tableau 5: Données quantitatives de la première étude

Au cours des dix séances du premier semestre de l'année académique 2018/2019, les apprenants étaient amenés à décrire les émotions ressenties dans leurs journaux. À cette fin, les apprenants de notre étude ont été invités à garder un journal tout au long du semestre pour décrire les émotions ressenties à la fin de chaque séance. Le journal de bord que nous avons proposé possède des spécificités par rapport aux autres recherches, et a pour objectif de sensibiliser des apprenants aux émotions ressenties dans le cours et à ce qui déclenche ces dernières. Il sert à une prise de conscience et une mise en mots du vécu afin que les apprenants approfondissent leur réflexion au sujet des expériences qu'ils vivent au plan affectif (Molinié et Leray, 2002). On observe de grandes disparités parmi les apprenants en matières d'origines géographique et culturelle, mais ils ont tous

le niveau de français exigé par l'université Sorbonne Nouvelle pour étudier en licence³². Dès lors, c'est la langue française qui est utilisée pour les consignes et dans le journal des apprenant. Les journaux réflexifs ont été lus après chaque séance pour y repérer des expériences émotionnelles, puis tout apprenant ayant décrit une expérience en relation avec le cours a été sollicité pour participer à un entretien semi-directif individuel (voir l'entretien auto-confrontation dans le chapitre précédent). Certains apprenants ont décrit les émotions qui n'étaient pas liées au cours. Dans certains d'autres cas, ils ont mentionné qu'ils n'ont pas ressenti une émotion spécifique ou aucune émotion pendant la séance.

Au total, dix-huit épisodes émotionnels ont été choisis pour l'analyse dans l'étude actuelle. Une grande partie des rapports (sur un total de quatre-vingt-trois rapports réflexifs) n'était pas compatible avec les consignes. Les descriptions n'avaient pas pour objet des émotions ressenties et portaient sur les cours de l'université et le cours d'anglais ou sur la motivation des apprenants à s'inscrire dans la discipline choisie. Certains rapports étaient vides ou trop courts car les apprenants estimaient n'avoir pas ressenti d'émotions fortes pendant la séance.

Parmi ces dix-huit épisodes émotionnels, deux descriptions, très courtes, n'étaient pas suffisamment claires, ce qui les a rendues inutilisables. De même, nous avons ôté six descriptions du corpus de recherche à cause de la nature des descriptions fournies. Nous présentons ces descriptions et les raisons pour lesquelles nous ne les avons pas incluses plus loin dans ce chapitre. Les dix descriptions d'épisodes émotionnels sélectionnées dans les journaux de bords ont été complétées par des entretiens d'auto-confrontations (au nombre de 10) que nous analysons dans ce chapitre. Les émotions ressenties par les apprenants ont été présentées dans le tableau 7, avec le nombre d'épisodes repérés par séance et les différents entretiens d'auto-confrontations réalisés.

5.3. Analyse des données : les épisodes émotionnels repérés

Les données prélevées de la première étude consistent en une analyse descriptive de type exploratoire qui permet d'aborder le phénomène de manière qualitative en vue d'éclairer, de l'intérieur, sa nature et sa complexité (Savoi-Zajc, 2000). Dans la première étude de notre recherche l'évaluation cognitive subjective des épisodes émotionnels repérés par des apprenants a été étudiée, ce qui

³² Les étudiants étrangers doivent être titulaires d'un DALF C1 ou C2 ou d'un DELF B2 ou d'un TCF B2 (avec un minimum de 10/20 à l'écrit) d'après le site de l'université Sorbonne-Nouvelle.

représente la zone valide de mesure des émotions par les cercles de Venn (par Kasier et Scherer, 1998, voir la figure 2 dans le premier chapitre. Ce dernier comprend deux cercles nous permettant d'identifier les évaluations conscientes et inconscientes de l'émotion et un troisième cercle représente la capacité de l'individu à exprimer ses sentiments verbalement. Les trois cercles tendent à se recouper lors d'un épisode émotionnel et la partie verbale chevauche partiellement le cercle représentant l'expérience consciente. Cette partie consciente et verbalisable est reconnue et décrite par l'apprenant en tant qu'expérience émotionnelle. Ce protocole mis en place dans la première étude nous a permis de limiter notre subjectivité de chercheure.

Tel que nous avons précisé dans la partie de la méthodologie de recherche, les apprenants ont été invités à garder un journal tout au long du semestre pour décrire les émotions ressenties à la fin de chaque séance. Ensuite, les entretiens d'auto-confrontation individuels nous ont permis de recueillir plus de donnée sur certains épisodes (voir la méthodologie de la recherche). Des étiquetages (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Miles et Huberman, 2003) ont été choisis dans les épisodes émotionnels repérés à l'aide des méthodes de recueil de données de cette étude.

Dans le but de présenter l'analyser les données, il nous paraissait pertinent d'accompagner chaque extrait de journal de bord (choisis d'après les descriptions des apprenants dans leur journal réflexif) d'un extrait complémentaire de l'entretien d'auto-confrontation réalisé avec l'apprenant afin de comprendre l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel expérimenté.

Après avoir décrit le contexte de la parution des épisodes émotionnels distingués, nous détaillerons l'évaluation des quatre critères de la pertinence, l'implication, le potentiel de maîtrise et la signification normative afin d'étudier l'émotion vécue par l'apprenant. Ces critères font partie d'un ensemble de critères sous-jacents concernant l'évaluation d'un événement, de stimulus CES (*evaluation checks*, « SECs »), ensemble proposé par Scherer (1984, 2009). L'évaluation de ces critères détermine l'intensité et la qualité de la tendance à l'action, du comportement et des sentiments (Frijda, 2007 ; Scherer, 2001). Certains critères peuvent manquer de pertinence dans l'épisode émotionnel tel qu'il est présenté dans la méthodologie de la recherche sur le *Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA)*. Dès lors, l'analyse nous optons de nous concentrer que sur les critères pertinents pour chaque épisode émotionnel.

5.4. Catégorisation des données de la première étude

Les données prélevées de la première étude sont organisées en cinq grandes catégories selon les événements déclenchants des épisodes émotionnels. Ces événements sont les :

1. épisodes émotionnels déclenchés par le soi
 2. épisodes émotionnels déclenchés par l'interaction
 3. épisodes émotionnels déclenchés par la tâche
 4. épisodes émotionnels déclenchés par la performance
 5. épisodes émotionnels déclenchés par le sujet
- La catégorie du « soi » comprend des descriptions de l'expérience et des efforts, de l'intérêt personnel, des pensées générales sur la situation, en particulier le sentiment de pouvoir y faire face, et les motivations personnelles. Par ailleurs, les émotions concernant la langue elle-même (l'anglais, dans ce travail) sont considérées comme faisant partie des émotions liées au soi.
 - La catégorie d'interaction désigne la communication entre l'apprenant et les autres apprenants du cours, ainsi que l'interaction enseignant/apprenant.
 - La catégorie de la tâche concerne une émotion expérimentée lors d'un exercice ou une activité déclenchant un épisode émotionnel.
 - La performance est en rapport avec les émotions d'accomplissement telle que Pekrun (2006) les a classées dans sa théorie Contrôle-Valeur. Il s'agit des émotions positives et/ou négatives que les apprenants éprouvent à l'annonce des résultats des activités.
 - Le sujet, dans cette étude, se réfère aux émotions ressenties causées par le contenu de la séance. Il est particulièrement pertinent pour le cours sur lequel porte cette étude car, celui-ci ayant pour thème la technologie numérique et l'environnement, chaque séance traitait un sujet varié (tel que *consumerism, fast fashion, travel, food waste, plastic waste*).

Ces catégories d'événements déclenchants des émotions ont été les plus fréquentes dans les descriptions effectuées par les apprenants.

5.4.1. L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par le soi

Pour rappel, la catégorie du « soi » comprend des descriptions de l'expérience et des efforts qui reposent sur l'intérêt personnel, les pensées globales sur la situation, en particulier le sentiment de pouvoir y faire face, les motivations personnelles, ainsi que les émotions par rapport à la langue, suite à une catégorisation des données que nous avons pu recueillir. Les lignes qui suivent présentent les extraits des épisodes émotionnels déclenchés par le soi.

1. Pendant la cinquième séance, cet apprenant (E12) a décrit des émotions positives par rapport à sa confiance en soi et son niveau d'anglais. Lors de la séance, les apprenants ont regardé une vidéo sur laquelle portaient ensuite deux exercices d'expression orale sur la vidéo. Lors du premier exercice en solo, toute la classe a été interrogée et E12 s'est rendue volontaire. Les apprenants ont ensuite fait un second exercice en binôme, sur la même vidéo. Dans ces extraits, l'apprenante décrit ses émotions suite à la vidéo et fait allusion à son expérience passée.

Extrait de journal de bord n° 1 :

E12 : « Aujourd'hui, j'étais heureuse pendant toute la séance. Tout d'abord, dans les exercices de la compréhension orale, le fait de comprendre la totalité des paroles qui ont été évoquées m'a rendu joyeux et confiant. De plus, les exercices en duo étaient très drôles et m'ont beaucoup plu. Enfin, j'ai eu l'impression que ces dernières séances m'ont permis d'améliorer mon niveau d'anglais. »

Extrait de l'EA n° 1 :

E12 : « J'ai trouvé cet exercice très clair. C'est vrai que comparé avec les cours d'anglais que j'avais en 6ième ou 5ième je comprenais rien de l'audio et c'était terrible pour moi. Mais l'activité audio d'aujourd'hui par exemple, ils parlaient clairement, ils parlaient vite mais on comprenait. J'étais contente de moi-même aussi parce que je comprenais ce qu'ils disaient. Les consignes étaient claires aussi, on n'a pas besoin de parler en français. Je trouve ça mieux parce que on est dans le bain en fait.

P : Est-ce que c'était une expérience plaisante ou déplaisante pour vous ?

E12 : Oui, c'était plaisant. »

Il s'agit donc d'une nouvelle expérience émotionnelle pour cette apprenante, qu'elle différencie de ses expériences antérieures de la compréhension orale du document audio (en anglais). Elle a

vécu dans ce cours des émotions positives lors des exercices de compréhension orale grâce à la facilité de compréhension (elle a compris le document audio en anglais malgré la rapidité du débit). D'après son évaluation, la compréhension complète de l'audio ne résulte pas d'un niveau de difficulté inférieur des audios mais de l'amélioration de son propre niveau d'anglais grâce aux dernières séances. Cela peut s'expliquer par l'attention portée dans ce cours à la compréhension et à l'expression orale plutôt qu'aux autres compétences. Elle a expérimenté un sentiment de satisfaction de sa compétence de la compréhension de l'orale. En comparaison avec celles des cours d'anglais dans le passé et son amélioration était la source de l'expérience émotionnelle agréable décrite. Ce sentiment de pouvoir faire face à une difficulté de la compréhension de l'oral a rendu cette expérience plaisante, car elle ressent un certain contrôle sur l'épisode émotionnel. À cela, il faut ajouter une compatibilité de cet épisode avec les buts de l'apprenante.

Le retour sur l'expérience par l'entretien d'auto-confrontation, l'apprenante a mentionné « les consignes claires » et le fait que l'« on n'a pas besoin de parler en français », qui indique que donner des consignes précises en anglais lui semble plus efficace pour se mettre en condition.

E12 a formulé ainsi son évaluation de légitimité de l'événement en rapport avec ses standards internes : « J'étais contente de moi-même aussi parce que je comprenais ce qu'ils disaient », ce qui témoigne d'une évaluation positive de sa compétence de la compréhension orale en fonction de ses standards internes.

2. Lors de la deuxième séance, une apprenante allophone (E2) a expérimenté un épisode émotionnel de stress. Au cours de la deuxième séance, deux exercices d'expression orale ont été proposés aux apprenants, dont un collectif. Les apprenants ont été invités à restituer la visualisation d'une ressource vidéo en anglais et E2 a décrit le vécu de cette prise de parole comme stressante. Elle a employé le terme « peur » pour décrire son sentiment d'insécurité linguistique.

Extrait de journal de bord n° 2 :

E2 : « Aujourd'hui je me sentais ennuyée car je trouve toujours les exercices un peu longs. Utiliser le verbe *Get* m'a un peu motivée car je pense que c'est un bon sujet à traiter. Parfois je me sens stressée car je sais que je peux faire mieux. C'est peut-être parce que je me sens jugée sans l'être vraiment ! Personne n'est là pour juger les autres. C'est quelque chose qui m'arrive même en français. »

Extrait de l'EA : n° 2

P : « Pourquoi avez-vous ressenti du stress dans cette activité ?

E2 : Pour moi euh... je pense que c'était la première fois que je m'exprimais en anglais devant des inconnus parce que je connaissais personne de notre cours d'anglais. Je me suis rendu compte euh... pensant à ce cours que j'ai eu récemment au lycée où les camarades de cours rigolaient euh... sur les autres étudiants qui s'exprimaient et qui faisaient une erreur. Oui, je réfléchis ? je me suis dit, « ça doit être ça ». Je me suis rendu compte euh... parce que c'est difficile de parler en anglais euh... je trouve. J'avais peur de parler devant les inconnus, les étudiants que je connais pas euh... la peur d'être jugée aussi et je pense aussi stressée de ne pas s'exprimer correctement.

P : Est-ce que c'est une expérience plaisante ou déplaisante pour vous ?

E2 : C'était plutôt négatif mais maintenant que je regarde c'est positif parce qu'on arrive à me comprendre. Le stress n'était pas nouveau euh... je m'attendais à ce qui m'est arrivé (rire). Des fois quand je m'exprime devant les gens je suis paralysée.

P : Pourquoi ?

E2 : Ce stress limite mes interactions avec les autres euh, en fait je parle quand on me demande de le faire euh... normalement par le prof, sinon, moi, euh... je préfère ne rien dire. »

Lors de l'entretien, elle a reconnu que ce n'était pas la première fois qu'elle expérimentait une telle émotion, déjà vécue au lycée, ce stress n'était pas nouveau pour elle. Il s'agit des pensées globales qu'elle possède sur l'expression orale en anglais qui lui semble difficile. La peur du jugement des autres et la crainte de s'exprimer imparfaitement dans une langue témoignent de l'insécurité linguistique de cette apprenante. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, l'un des publics les plus touchés par l'insécurité linguistique est constitué d'apprenants de langues étrangères. Dans le cas de E2, qui est allophone, ce sentiment d'insécurité a été expérimenté aussi bien en français qu'en anglais. Cette impression d'être jugée par les autres l'a conduite à ne pas avoir de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion, comme elle le souligne : « je m'attendais à ce qui m'est arrivé ». E2 a estimé que le manque d'envie de communiquer était dû au stress qu'elle expérimentait en cours d'anglais.

En visualisant les deux extraits de la vidéo qui la filmait (s'exprimant en anglais), elle s'est rendu compte que les autres apprenants la comprenaient et suite à cette découverte, elle a reconnu que cette expérience s'avérait positive.

Il s'agit bien ici d'une évaluation de la conformité de cette expérience, autant selon des standards externes qu'internes. L'apprenante a mentionné sa crainte du jugement des autres au cas où elle s'exprimerait incorrectement, comme cela était le cas pour elle au lycée : « les camarades de cours rigolaient euh... sur les autres étudiants qui s'exprimaient et qui faisaient une erreur ». Par ailleurs, elle a verbalisé le fait qu'elle se sentait stressée en estimant que sa performance en anglais était au-dessous de ses standards personnels : « Parfois je me sens stressée car je sais que je peux faire mieux », l'état de tension né d'une auto-évaluation est en rapport avec sa représentation du niveau de compétence.

5.4.2. L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par l'interactions

La catégorie de l'interaction concerne la communication entre l'apprenant et les autres apprenants du cours ainsi que l'interaction enseignant/apprenant. Les épisodes émotionnels suivants en font partie.

1. Dans la sixième séance du cours, un apprenant (E4) a expérimenté un épisode émotionnel durant lequel il était gêné lors des questions/réponses devant la classe. L'enseignante a posé des questions sur le sujet pour encourager les apprenants à participer et à mobiliser les informations qu'ils possédaient. Cet épisode émotionnel est donc survenu lors de ces questions/réponses au début du cours.

Extrait de journal de bord n° 3 :

E4 : « Au début du cours, je me sentais très gêné car je n'arrivais pas à trouver les mots décrivant pour répondre au premier exercice. J'avais l'impression de chercher des mots que je connaissais pas, d'attendre que ça se finisse. »

Extrait de l'EA n° 3 :

E4 : « J'étais pas vraiment joyeux, euh... j'arrivais pas à trouver. Comme vous insistez sur ça (les questions de la part de l'enseignante) et j'étais là comme, je regardais les gens, à part Eli qui répondait parce qu'il y avait que lui qui participait. Vous posiez des questions et vous attendiez, vous attendiez et moi je me disais, je peux pas répondre quoi. J'étais gêné un peu. J'avais juste envie que ça passe et que vous, vous étiez là, en train d'attendre, mode allez-y cherchez et moi je savais pas, en fait. Je cherchais mais au bout d'un moment je me suis dit, non euh... mais après quand on entend que Elie ou quelqu'un d'autre disait un

mot, je disais ah oui je connaissais, je l'avais déjà entendu. Chercher soi-même quand on sait qu'on connaît pas le mot, oui, on va dire que c'est gênant.

P : Quelle était la cause de cette émotion à votre avis ?

E4 : Quand vous continuez à demander et on n'arrivait pas, personnellement moi j'arrivais pas et bah vous continuez ça. Ça m'a mis dans une situation un peu délicate.

P : Avez-vous déjà une expérience similaire dans l'apprentissage de langue dans le passé ?

E4 : Oui, à chaque fois qu'on me demande quelque chose que je suis censé savoir ou que je devrais connaître et bah que je ne sais pas pour le cours et on continue de me demander en insistant, dans le sens où on insiste pardon, ah oui ça me met dans la même situation. C'est tout le temps comme ça. Dans d'autres séances, par exemple dans vos séances vous nous ? faites des cours et la séance suivante on s'interroge sur ce qu'on a dit la séance dernière. Moi je retenais mais supposons que je n'ai pas retenu, ça m'aurait mis dans la même situation. C'est quelques chose que la semaine dernière j'ai vu et je suis censé connaître et si vous me posez la question à moi et que je sais pas vous répondre, et voilà, je suis gêné.

P : Pourquoi ?

E4 : C'est par rapport au mot manquant, on a une situation dans laquelle on nous demande quelque chose et on peut pas le faire et on aimerait pouvoir le faire. Mais comme on peut pas, euh, on est gêné. »

La lecture du journal de bord laissait supposer que le déclenchement de l'émotion était dû à une cause personnelle (manque de vocabulaire ou manque de confiance en soi) mais lors de l'entretien d'auto-confrontation, cet apprenant a avoué que le fait d'être questionné par l'enseignant était gênant car il ne parvenait pas à répondre aux questions. Il a ajouté qu'après avoir entendu les réponses des autres apprenants, il s'est rendu compte qu'il connaissait les réponses en disant « je connaissais, je l'avais déjà entendu ».

Cet apprenant a évalué la confrontation à la nouveauté de façon négative car le fait de ne pas connaître la réponse le met toujours dans la même situation, comme il le souligne en déclarant : « C'est tout le temps comme ça ». Toutes les situations dans lesquelles il pense qu'il devrait connaître la réponse mais ne parvient pas à s'en souvenir déclenchent une gêne, une contrariété, qu'il perçoit comme une émotion négative.

Face aux questions de l'enseignante, il n'a pas eu de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion et s'est senti impuissant : « moi je me disais, je peux pas répondre quoi » et la réponse

possible dans cet épisode émotionnel consistait à ne rien faire : « J'avais juste envie que ça passe ». Dans un cours de langue, la passivité de l'apprenant lors d'une interaction enseignant/apprenant pourrait être en relation avec la prise de parole de l'apprenant en langue cible, susceptible de recevoir une évaluation de l'enseignant, ainsi que d'un jugement personnel de l'apprenant. Son évaluation de la signification aux normes correspond à ses standards internes parce qu'il donne un exemple imaginaire utilisant « je » : « supposons que je n'ai pas retenu, ça m'aurait mis dans la même situation » et « j'ai vu et je suis censé connaître ». Il apparaît ainsi que l'apprenant s'estime responsable : selon lui, il doit connaître les réponses aux questions de l'enseignante et si ce n'est pas le cas, il estime que l'événement n'est pas compatible avec ses normes (avoir retenu ce qui a été enseigné).

2. Lors de la septième séance du cours, un apprenant (E10) a expérimenté des émotions positives de joie. Lors d'une activité en groupe de 4 personnes, E10 a ressenti des émotions positives. Elle a trouvé l'activité en groupe plus dynamique et plus gaie grâce à une blague d'un étudiant de son groupe. Par ailleurs, selon elle, l'ambiance agréable du travail en groupe pourrait aider à la compréhension et à la concentration des apprenants

Extrait de journal de bord n°4 :

E10 : « Durant la séance, je me suis beaucoup amusée. J'ai appris avec joie de nouvelles expressions d'anglais. J'ai aimé participer dans le travail en groupe, il me réveille et rend le cours encore plus dynamique. C'est très difficile pour moi de m'extérioriser mais au final je me contente de le faire, cela me donne confiance en moi. L'ambiance de travail en groupe était très gaie, je pense que c'est, ce qui est propice à la concentration et à la compréhension. Je me sentais très bien lors de cet exercice. »

Extrait de l'EA n°4 :

P : « Pouvez-vous décrire ce que vous avez ressenti (lors de cet épisode décrit) ?

E10 : Là, j'étais moins stressée et j'étais euh... en fait, à l'écoute, quand c'est très sérieux, on fait sérieusement l'exercice et il y a beaucoup d'attention et il y a quelqu'un qui dit quelque chose qui est un peu en décalage, ça fait rire. Mais c'est intéressant, parce que en fait tout le monde écoute en même temps et cherche la joie d'apprendre. C'est ça qui est, comment dire euh... m'a mis de bonne humeur. »

L'activité en groupe était motivante et dynamique pour cette apprenante qui remarque : « le travail en groupe, il me réveille ». L'utilisation de l'expression « tout le monde » pour parler des membres du groupe met au jour une cohésion dans leur activité qui pourrait être liée à l'ambiance positive. En outre, elle précise qu'elle trouve difficile de s'exprimer en anglais mais qu'elle a davantage confiance en elle lors d'une activité en groupe. Ce jour-là, celle-ci a facilité l'atteinte du but (l'amélioration de son anglais) de E10 parce qu'elle a réussi à s'exprimer en anglais malgré ses difficultés, tout en étant moins stressée. La blague d'un apprenant de leur groupe (« quelqu'un qui dit quelque chose qui est un peu en décalage, ça fait rire ») était soudaine et a instauré une ambiance joyeuse dans ce travail en groupe. Ces dernières phrases révèlent donc que l'événement déclenchant de l'émotion n'était pas cet exercice en particulier mais l'interaction entre les apprenants du groupe (l'interaction en groupe et son ambiance positive).

5.4.3. L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par la tâche

Cette catégorie s'intéresse à une émotion expérimentée lors d'une tâche, considérée comme le déclenchant d'un épisode émotionnel. Il était moins fréquent que d'autres catégories mais il a été décrit dans deux épisodes émotionnels présentés ci-dessous.

1. Dans la sixième séance, l'apprenant (E9) a expérimenté un épisode émotionnel lors d'un exercice de compréhension orale. Cette expérience négative est déclenchée par l'activité de compréhension orale et la difficulté de la compréhension de la vidéo et sa tâche.

Extrait de journal de bord n°5 :

E9 : « Pour la compréhension orale, je comprends certaines expressions et phrases à l'aide du français. Mais je me suis rendu compte que ce n'est pas toujours évident et que des faux amis peuvent me guider vers la mal compréhension. Pendant l'exercice de la compréhension orale d'aujourd'hui je me sentais complètement perdu car au début j'ai mal compris un point et je n'arrivais plus à suivre la vidéo. Finalement, je n'osais pas vraiment à répondre aux questions ou participer aux discussions et c'était dommage ! »

Extrait de l'EA n°5 :

E9 : « Là, pendant ces moments j'étais un peu perdue, je me suis demandé des questions. J'étais désespérée et un peu stressée. En fait, la vidéo était assez compliquée et je savais

pas qu'il fallait prendre des notes et j'ai pas bien compris le début de la vidéo. Ensuite, pendant les questions sur la vidéo, euh, j'avais aucune réponse et j'ai complètement raté une partie du cours à cause de ça.

P : Avez-vous déjà une expérience pareille ?

E9 : Oui, parfois quand l'exercice n'est pas clair ou trop difficile pour moi, ça, ça m'énerve parce qu'en plus je sais que mon anglais n'est pas si mauvais et si je me concentre, euh, je pourrais me débrouiller. »

E9 ressent alors de la confusion, du stress et de la déception. Il ne s'agit pas pour autant d'une nouvelle expérience car elle estime qu'elle pourrait, face à un exercice qu'elle juge difficile, expérimenter de telles émotions négatives : « parfois quand l'exercice n'est pas clair ou trop difficile pour moi, ça, ça m'énerve ».

L'apprenante estime que l'événement n'est pas conforme à son image dépréciative d'elle-même et de son niveau d'anglais, qui n'est pourtant pas un faible niveau. Autrement dit, en raison de sa représentation de son niveau d'anglais, elle s'attendait à comprendre l'audio/vidéo du cours.

L'apprenante évalue négativement son contrôle sur l'événement car, comme elle le souligne, sa confusion après le premier visionnage l'a empêchée de participer aux discussions qui s'en sont suivies : « je n'osais pas vraiment à répondre aux questions ou participer aux discussions ».

La confusion pourrait être due à l'absence de consignes claires, comme le laisse entendre sa précision : « je savais pas qu'il fallait prendre des notes ». Ce sentiment d'être perdu nous confirme le manque de contrôle de l'apprenant lors de cet épisode.

2. Pendant la septième séance du cours, l'apprenant E5 a expérimenté un épisode émotionnel de contentement en rapport avec un exercice de jeu de rôle. Il s'agit d'une activité de jeu de rôle sur le sujet de la séance (*food waste*) et les apprenants jouaient le rôle d'un reporter et d'experts dans le domaine de l'écologie. Cette activité était mise en œuvre après un exercice de vocabulaire et le visionnage d'une vidéo sur le sujet.

Extrait de journal de bord n°6 :

E5 : « Aujourd'hui j'étais contente lors de la séance. Le premier exercice était très facile donc, je me suis senti à l'aise. J'étais également très heureuse lors du deuxième exercice

car nous avons commencé jouer des rôles et on ne pouvait plus s'arrêter de parler car c'était très cool de communiquer ensemble. Cet exercice en groupe nous a permis d'utiliser le vocabulaire que nous avons appris au début de la séance. »

Extrait de l'EA n°6 :

E5 : « C'était plaisant, parce qu'on était en pratique. Comme un théâtre un peu, ça ça m'a plu parce qu'il y avait vraiment des échanges entre euh... et j'étais debout. Je me sentais plus à l'aise dans le personnage. C'était soudain au début, parce que je m'attendais pas et je me dis, allez on se jette à l'eau et après je suis entrée dans le personnage. Tout le monde joue, en fait.

P : Est-ce que vous avez eu une expérience similaire dans le passé ?

E5 : Non, en fait, c'était des profs très difficiles, pour moi c'était difficile. Il n'y avait pas tellement d'interactivité entre les élèves et le prof. Vous devez écouter, copier et faire des exercices euh... et c'est tout. C'est pas tellement plaisant.

P : Pourquoi ?

E5 : C'est le fait de parler en anglais et de se sentir à l'aise lors d'une activité en cours. Je me sentais très à l'aise, du coup les mots me venaient plus rapidement, plus facilement. Avant j'avais des blocages, là c'était débloqué et j'étais contente. J'étais aussi un peu stressée. C'est un stress qui pousse vers l'autre pour ne pas rester enfermé au contraire, il sert comme un moteur et on va vers l'autre et on se jette à l'eau. On a peur au début mais après, ça va mieux. »

E5 a apprécié cette activité « pratique », parce que les apprenants ont eu l'occasion d'appliquer les informations apprises pendant la séance. Son témoignage indique qu'il s'agit pour elle d'une expérience nouvelle comme le signalent sa remarque : « je m'attendais pas », puis, plus tard, durant l'EA, sa référence aux cours d'anglais de l'école est caractérisée par un manque d'interactivité entre les apprenants et l'enseignant.

Cet épisode émotionnel est composé de plaisir (activité plaisante malgré le stress), d'un sentiment d'encouragement (prendre la parole et interagir avec les autres). Le stress est apparu vecteur de motivation (la tendance à l'action) pour interagir , avec les autres apprenants, puisqu'il « il sert comme un moteur ».

Il a évalué un contrôle fort sur l'événement car après avoir entendu les consignes de cette activité, E5 s'est rendue volontaire pour jouer le rôle du reporter, ce qui impliquait une interaction active

avec les autres membres du groupe. Finalement, l'évaluation de la conformité de l'expérience était par rapport à elle-même et l'image qu'elle avait de son expression orale en anglais. Elle a remarqué que si, auparavant, elle ne se sentait pas à l'aise (« Avant, j'avais des blocages »), il lui a été plus facile, lors de cette activité, de trouver le vocabulaire et de se sentir à l'aise à l'oral.

5.4.4. L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par la performance

Cette catégorie comprend les émotions d'accomplissement telle que Pekrun (2006) les a classées dans sa théorie Contrôle-Valeur. Il s'agit d'émotions positives et/ou négatives que les apprenants éprouvent lors du résultat des activités ou examens. Dans le contexte de notre cours, les apprenants devaient réaliser une présentation orale en groupe devant la classe, qui comptait pour 40% de la note finale. Cette catégorie comprend donc le déclenchement de toutes les émotions en lien avec la performance des apprenants lors de cette évaluation orale ainsi que durant les activités effectuées pendant les séances.

1. Lors du contrôle continu de l'expression orale en groupe, un apprenant (E2) a expérimenté un épisode émotionnel de stress. La présentation orale du groupe de E2, composé de quatre apprenants, a eu lieu en fin de séance. Au début du cours, l'apprenante peu concentrée a ensuite ressenti du stress suivi de fierté après avoir achevé la présentation orale.

Extrait de journal de bord n°7 :

E2 : « Aujourd'hui, lors de la présentation orale du groupe, je me sentais un peu stressée au début mais plutôt fier de moi même vers la fin surtout après avoir regardé la prof qui souriait et cela m'a donné plus de confiance. »

Extrait de l'EA n°7 :

E2 : « Je pense, maintenant qu'on a parlé des émotions après le cours, je pense.... Qu'est-ce que j'ai ressenti ? Parce qu'on se pose jamais cette question. Là, euh... pendant ces moments j'étais un peu perdue, je me suis demandé des questions. J'étais en fait, un peu stressée, oui euh... c'est difficile de parler quand on maîtrise pas la langue.

P : Est-ce que c'était une expérience positive ou négative ?

E2 : Malgré le stress c'était plutôt positif parce que moi je suis contente de réussir, même si on a du stress euh oui, c'est moi qui a décidé de participer au cours. Mais comme c'était

le début du semestre et on se connaissait pas, c'est pour ça... [...] Cette séance, j'étais pas bien à cause de la présentation orale et après le premier exercice je me suis dit mais non, euh je suis là et je dois me concentrer sur le cours. En plus, quand j'ai vu que vous étiez calme et souriante, je me suis dit que peut-être je présente quand même bien.

P : Avez-vous déjà une expérience similaire dans le passé ?

E2 : Oui oui oui, ça fait longtemps que j'apprends l'anglais mais au lycée j'ai eu un prof euh... il était... oui, c'était une mauvaise approche avec les étudiants, surtout quand on parlait en anglais, et ça s'est mal passé. En fait, il enseigné en français et je trouve ça pas vraiment efficace et voilà. »

Suite à l'auto-évaluation positive de sa performance, l'apprenante (E2) a estimé que le stress n'était pas déplaisant. Elle a eu du contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion parce qu'elle est parvenue à se motiver en se disant : « je suis là et je dois me concentrer sur le cours ». Elle a donc été capable de contrôler son stress et a même ressenti de la fierté à la fin de sa présentation, et a gagné sa confiance en elle-même.

Ces sentiments de satisfaction émanaient de son évaluation positive de sa présentation : « je suis contente de réussir ». Cette impression de réussite pourrait s'expliquer par la réaction encourageante de l'enseignante car elle a indiqué avoir eu davantage confiance en elle « après avoir regardé la prof qui souriait », ce qui l'a amenée à penser : « je me suis dit que peut-être je présente quand même bien ». Cet épisode émotionnel s'est décliné en deux temps : l'apprenante a d'abord souffert d'un manque de confiance en elle et en ses capacités d'expression orale en anglais, mais a ensuite ressenti de la fierté au sujet de sa performance lors de la présentation orale. Le manque de confiance pourrait s'expliquer par des expériences négatives d'expression orale en anglais par le passé.

La légitimité de l'événement déclenchant de l'émotion est liée à ses propres critères (ou normes internes) parce qu'elle a une perception négative de son niveau d'anglais : « c'est difficile de parler quand on maîtrise pas la langue ». Ainsi, cette impression de ne pas maîtriser l'anglais a été dépassée et contrebalancée par des émotions positives de fierté et de confiance en soi à la fin de cette expérience.

2. Au cours de la septième séance, l'apprenant (E16) a expérimenté un épisode émotionnel comprenant des émotions positives au sujet de sa performance en anglais. Lors d'un échange avec

l'enseignante, E16 a exprimé son opinion sur son expérience, après avoir achevé une activité sur le même sujet en groupe. Malgré le fait qu'il lui manquait certains mots de vocabulaire, elle s'est efforcée de faire comprendre ce qu'elle souhaitait dire (en utilisant des phrases pour guider son audience).

Extrait de journal n°8 :

E16 : « Aujourd'hui j'étais très motivée car j'ai réussi à m'exprimer en anglais et j'aime bien ça ! nous avons fait un exercice en petit groupe et il était très intéressant. Mais ce qui me rend un peu énervée car j'aime bien m'exprimer comme je voudrais mais parfois je n'arrive pas. »

Extrait de l'EA n°8 :

E16 : « J'étais très stimulée par l'envie de communiquer parce que l'anglais ouvre une fenêtre sur le monde. On se met dans la peau de quelqu'un d'autre. En fait, je m'étonne moi-même, vous voyez, je suis capable de ça, c'est pas énorme mais c'est déjà beaucoup pour moi.

P : Est-ce qu'il y avait d'autres émotions ?

E16 : La fierté aussi, parce que parler en anglais c'est chic en fait. Quelqu'un qui parle anglais est quelqu'un très ouvert sur le monde. Quand je réfléchis que je parle anglais, euh... je parle pas assez mais c'est petit à petit, ça, ça m'aide beaucoup. J'ai appris l'anglais à partir du CM2 et j'ai voyagé en Angleterre. L'anglais en classe me plaisait à l'époque mais voyager en Angleterre était une catastrophe. Je trouvais les Anglais très durs, en fait. Quand je suis partie plusieurs fois après, c'était pareil. J'avais l'impression que je me trompe et les gens se mettaient en colère. C'était difficile pour moi parce que je viens d'une famille où les gens sont très expressifs et j'ai trouvé que les Anglais étaient réservés. Au lycée, le prof était dur et c'était pas vraiment amusant pour moi. J'écoute beaucoup de musique et j'essaye de comprendre les paroles mais comme j'ai envie de parler cette langue, j'ai besoin d'interaction ».

Durant cet épisode émotionnel, E16 a expérimenté de la nervosité ainsi que de la fierté. Elle avait envie de communiquer, ce que McCroskey et Baer (1985) nomment en anglais *willingness to communicate* [WTC]). Les deux chercheurs définissent la WTC comme l'intention d'initier la communication si l'occasion s'en présente. Dans notre cours, E16 s'est portée volontaire pour partager avec la classe une expérience personnelle liée au sujet de la séance. Elle a souligné lors

de l'EA qu'elle ne parle pas assez en anglais, ce qui la pousse à saisir toute opportunité de parler, que ce soit en cours ou pendant ses voyages.

Malgré les expériences négatives qu'elle a vécues lors de ses voyages en Angleterre, E16 a une perception positive de l'anglais. Elle évalue négativement son niveau d'anglais par rapport à son soi idéal car elle remarque : « j'aime bien m'exprimer comme je voudrais » et indique avoir tendance à s'énervier dans le cas contraire. Lors de son expérience émotionnelle, au cours de cette séance, le fait de réussir à bien s'exprimer lors de l'activité d'expression orale lui a procuré de la fierté : « je m'étonnais moi-même ». Son implication dans l'activité de présentation orale lui a semblé faciliter l'atteinte de son objectif qui consiste à améliorer son expression orale. Enfin, cet événement a légitimé les normes internes de l'apprenante car, malgré son désir de communiquer, elle ne réussissait pas toujours à s'exprimer comme elle le voulait. En revanche, suite à cette expérience, elle a remarqué : « je suis capable de ça » et en a ressenti de la fierté.

5.5.5. L'épisode émotionnel de l'événement déclenché par le sujet

Cette catégorie fait référence aux émotions causées par le contenu de la séance, qui a pour thème général l'environnement, chaque séance traitant un sujet plus spécifique (*consumerism, fast fashion, travel, food waste, plastic waste*).

1. Pendant la neuvième séance, l'apprenant (E14) a expérimenté un épisode émotionnel de joie déclenchée par le sujet du cours. Cette séance avait pour sujet le voyage et l'influence du tourisme sur l'environnement. Les apprenants ont partagé leurs expériences de voyage et comparé des destinations de voyage (par exemple, les villes ou les lieux naturels) avec leur impact sur l'environnement. Ils ont appris que le tourisme de masse pourrait être nuisible pour les grandes villes telles que Paris. Ils ont ensuite raconté leurs expériences de voyageurs et la façon dont ils ont essayé de diminuer leur impact environnemental dans les endroits touristiques qu'ils ont visités. Ils ont en outre appris des conseils pratiques afin de diminuer leur impact environnemental en voyage.

Extrait de journal n°9 :

E14 : « J'étais très joyeux durant cette séance car j'avais l'impression d'apprendre des choses qui me seront vraiment utiles plus tard. Le sujet de cette séance et le débat étaient vraiment pratiques. De plus, j'ai été demandé à parler en anglais sur ce sujet avant mais je n'ai jamais réussi à bien m'exprimer et dire ce que je voulais vraiment préciser. Je suis donc très heureux d'avoir eu ce sujet aujourd'hui. »

Extrait de l'EA n°9 :

P : « Pouvez-vous nous expliquer pourquoi vous avez décrit la joie dans le journal ?

E14 : Le sujet d'aujourd'hui, ça m'a donné le vocabulaire utile pour parler parce que ça m'ait arrivé plusieurs fois qu'on m'a posé des questions et j'ai eu envie de m'exprimer mais il me manquait du vocabulaire et expressions correctes. C'est un sujet qui correspond à une attente, un besoin, euh... un sentiment personnel, parce que ça m'est déjà arrivé de vouloir en parler en anglais.

P : Avez-vous déjà une expérience pareille en apprenant une langue ?

E14 : Oui, oui. À chaque fois que le sujet touche la vie de tous les jours. En fait, dès lors que je sens l'intérêt derrière, je sens que je vais utiliser ça plus tard ou maintenant, forcément ça nous rend heureux. C'était vraiment le sujet et le vocabulaire et expressions qui correspondaient bien, qui n'étaient pas trop compliqués, qui m'ont évoqué cette émotion positive. »

L'épisode émotionnel de E14 a été déclenché par le sujet de cette séance considérée comme utile pour la vie de tous les jours. L'apprenant a exprimé son intérêt pour le sujet du cours et son aspect pratique : « je sens que je vais utiliser ça plus tard ou maintenant », à l'origine de son sentiment de joie.

Selon E14, cette expérience plaisante n'était pas nouvelle, l'utilisation de l'expression « à chaque fois » indiquant qu'il a déjà vécu cette émotion positive dans un cours de langue. Il a souligné que ce sujet a été abordé dans ses interactions dans le passé et qu'il n'était pas capable de bien s'exprimer, particulièrement à cause du manque de vocabulaire et d'expressions appropriées. E14 a évalué que cette expérience était compatible avec son idéal de soi (être capable de s'exprimer sur des sujets de la vie quotidienne en anglais).

En revanche, nous n'avons pas pris en compte dans cette étude certaines émotions mentionnées dans les journaux, particulièrement celles expérimentées lors des premières séances. En effet, les

événement déclenchant ces émotions ne faisaient pas partie des catégories retenues et n'en représentaient pas non plus une nouvelle, du fait de leur fréquence très limitée. À titre d'exemple, le plaisir d'apprendre est très peu évoqué dans les journaux³³ et n'a par conséquent pas été retenu dans les analyses.

En outre, comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie de la recherche, seules les émotions académiques (Pekrun, 2006) vécues dans la zone temporelle du cours constituent l'objet de notre travail (hors de la vie quotidienne). Mais les extraits ci-dessous montrent que les limites de ces frontières sont sensibles. Les extraits suivants sont des exemples d'épisodes émotionnels qui n'ont pas été analysés parce qu'ils mettent en lumière la synergie entre les activités de la vie quotidienne et les cours.

Extrait du journal n° 11 :

« Aujourd'hui, je me sens un peu moins motivé que la dernière fois. Parfois c'est un peu long le temps pour les exercices, donc, ça m'ennuie, un peu. J'ai un rendez-vous à 19h30 et peut-être le fait de devoir partir ne me permet pas de me concentrer et de trouver un peu long le temps pour les derniers exercices. »

Extrait du journal n° 12 :

« Aujourd'hui la journée a été difficile car c'est bientôt les vacances et je ne trouve rien à faire, je déprime. Aujourd'hui j'ai marché dans Paris et je me suis promenée jusqu'à ce qu'il soit l'heure d'aller au cours d'anglais. Je suis très heureuse d'avoir les cours de l'université car ils me permettent d'avoir une activité et le cours en lui-même est très dynamisant, revitalisant. J'aime apprendre ! »

Extrait du journal n° 13 :

« J'étais un peu fatigué car c'est la fin d'une semaine super chargée et que le cours a lieu vendredi après-midi. Le thème abordé aujourd'hui était très intéressant car c'est un sujet informatif que je connais mais j'ai oublié, du coup c'était une bonne révision ! »

Ces extraits (11-13) mettent en lumière la façon dont les activités de la vie quotidienne, telles qu'un rendez-vous ou une semaine chargée, peuvent avoir un impact sur les émotions ressenties

³³ Il a été décrit dans l'extrait n° 12 des journaux.

pendant le cours. Dans le premier extrait, l'apprenant est déconcentré par le fait qu'il doit partir en avance pour arriver à son rendez-vous et il se sent ennuyé et démotivé.

Dans le deuxième extrait, on voit que l'apprenante se sent déprimée par les journées difficiles qu'elle a vécues. Elle évalue positivement les cours de l'université et les considère comme « revitalisants ».

Dans le dernier extrait, l'apprenant sa fin de la semaine déjà très chargée, rythme qui provoque une fatigue ressentie lors du cours. On peut supposer qu'il existe une sorte de continuum émotionnel entre vie privée et académique. (La majorité des extraits retenus pour cette étude ont été écrits lors des premières séances du cours, plus rarement à partir de la quatrième séance).

5.6. Discussion de la première étude sur les épisodes émotionnels repérés

Nous allons à présent passer en revue nos cinq grandes catégories selon les événements déclenchants des épisodes émotionnels.

La première catégorie des épisodes analysés (déclenché par le soi) nous a permis de mettre en lumière les points suivants :

1. Des émotions positives en lien avec l'amélioration de la compréhension et de l'expression de l'orale en anglais exprimées. Une prise en conscience de l'amélioration du niveau des compétences langagières a déclenché des émotions positives chez les apprenants de cette catégorie. Le sentiment de pouvoir faire face aux difficultés qu'ils ont eu dans le passé a rendu les épisodes émotionnels vécus agréables. « J'étais contente de moi-même aussi parce que je comprenais ce qu'ils disaient » (extrait l'EA n° 1), ce qui témoigne d'une évaluation positive de sa compétence de la compréhension orale en fonction de ses standards internes. Lors de l'auto-confrontation, cette évaluation a été mise en relation avec les consignes précises de l'enseignant en anglais qui lui semblait plus efficace pour mettre les apprenants en condition.

2. Le deuxième point dans cette catégorie était l'épisode de l'insécurité linguistique expérimenté lors de l'expression de l'orale. L'apprenante a verbalisé le fait qu'elle se sentait stressée en estimant que sa performance en anglais était au-dessous de ses standards personnels, mais la peur

du jugement des autres a des effets négatifs sur ses performances. Dans nos résultats l'insécurité linguistique a eu des effets négatifs sur la performance de l'apprenants et tel que nous avons précisé dans le cadré théorique, dans certains cas plus extrêmes, l'insécurité linguistique peut même entraîner une dénégation de soi ou finir par bloquer la prise de parole et déboucher sur le mutisme ou le refus de s'exprimer.

La catégorie d'événement déclenché par l'interactions du cours (apprenant/apprenants et enseignant/apprenant) laisse apparaitre 2 types de résultats :

1. Le premier épisode analysé relevait des émotions négatives ressenties lors des questions de l'enseignant. Selon l'évaluation de l'apprenant, être questionné par l'enseignant était gênant car il ne parvenait pas à répondre aux questions et il se sentait impuissant à contrôler la situation déclenchante de l'émotion. Lors de l'interaction enseignant/apprenants, le manque du contrôle sur l'événement déclenchant pourrait rendre l'expérience émotionnelle désagréable.

2. L'épisode suivant était déclenché par l'interactions entre les apprenants lors d'une activité en groupe. L'ambiance agréable du travail en groupe a été évaluée facilitatrice de la compréhension et la concentration des apprenants en précisant le rôle des autres apprenants à créer cette ambiance. Ces résultats sont conformes avec l'importance de la relation entre les apprenants (Schumann, 1999), ainsi que le climat détendu de la classe. L'importance de l'ambiance de la situation d'apprentissage sur son efficacité est étudiée dans plusieurs recherches (voir Dörnyei, 2007).

La troisième catégorie (épisodes émotionnels déclenchés par la tâche) s'intéresse à une émotion expérimentée lors d'un exercice ou une activité, considérée comme le déclenchant d'un épisode émotionnel. D'après nos analyses, deux types d'épisodes émotionnels ont été repérés :

1 : Cette catégorie nous a permis de distinguer des émotions liées à la difficulté de l'activité de la compréhension orale. Les sentiments de la confusion, du stress et la désespérance pendant les tâches ont rendu le contrôle de l'apprenant sur l'événement faible. L'apprenant est devenu passif après avoir vécu ces émotions, ce qui pourrait être dû à l'absence de consignes claires ou le niveau trop difficile de tâche. De nombreuses études ont montré que les évaluations cognitives sous-jacentes aux émotions, à la motivation et à l'autorégulation des élèves peuvent varier considérablement en fonction de la tâche académique (Bong, 2010).

2 : Un autre épisode de l'émotion a été analysé ayant une activité de jeu de rôle comme l'événement déclenchant des émotions agréables, aussi bien que le stress. Le stress est apparu comme une source de motivation (la tendance à l'action) pour interagir, dans son rôle, avec les autres apprenants. Au fur et à mesure, ce stress a été remplacé par l'émotion agréable de la joie.

Comme l'ont montré nos analyses, même les émotions désagréables peuvent conduire à des résultats positifs, comme lorsque la colère génère un effort concerté pour surmonter les obstacles (Lazarus, 2003). Selon l'auto-évaluation de l'apprenant, deux raisons sont à l'origine des émotions agréables. Premièrement, une activité considérée plus simple, selon l'apprenant, l'a permis de se sentir prêt pour la tâche de jeu de rôle. Deuxièmement, l'activité de jeu de rôle a été nommée "pratique" par l'apprenant car il a précisé que les apprenants ont eu l'occasion d'appliquer les mots de vocabulaire et les informations apprises pendant la séance.

La catégorie des épisodes émotionnels déclenchés par la performance comprend les émotions d'accomplissement telle que Pekrun (2006) les a classées dans sa théorie Contrôle-Valeur.

1. Dans le premier épisode de cette catégorie l'apprenant a ressenti plusieurs émotions toute au long de la séance, démarrant par l'anxiété avant sa présentation orale devant la classe et la fierté à la fin suite à son évaluation de la réussite. Le stress ressenti au début de la présentation orale n'était pas désagréable selon l'apprenant. Puis, vers la fin de la présentation orale, l'impression de réussite a déclenché les émotions agréables, ce qui pourrait s'expliquer par la réaction encourageante de l'enseignante.

2. Dans le deuxième épisode, de la même manière, l'apprenante a expérimenté une variété des émotions de la nervosité ainsi que de la fierté. Elle avait envie de communiquer, ce que McCroskey et Baer (1985) nomment en anglais *willingness to communicate* [WTC]) et s'est portée volontaire pour partager avec la classe une expérience personnelle liée au sujet de la séance. Malgré une évaluation négative de son niveau d'anglais par rapport à son *soi idéal*, le fait de réussir à bien s'exprimer lors de l'activité d'expression orale lui a procuré de la fierté.

Enfin une dernière catégorie est l'épisode émotionnel déclenché par le sujet.

Dans le seul épisode repéré de cette catégorie, l'apprenant a exprimé son intérêt pour le sujet du cours et son aspect pratique à l'origine de son sentiment de joie. L'utilité du sujet est précisée parce qu'il a été abordé dans ses interactions dans le passé et qu'il n'était pas capable de bien s'exprimer, particulièrement à cause du manque de vocabulaire et d'expressions appropriées. Ce dernier

épisode des émotions positives nous rapproche du désir d'apprendre l'anglais proposé par MacIntyre et *al.* (2019) qui ont étudié les émotions positives (intérêt, excitation, force, enthousiasme, fierté, vigilance, inspiration, détermination, attention et activité) dans un échantillon chinois et un échantillon international d'apprenants de langues étrangères. Les émotions positives se sont révélées être les plus fortement liées aux attitudes envers la situation d'apprentissage, le désir d'apprendre l'anglais et les attitudes envers l'apprentissage de l'anglais. Ces auteurs ont remarqué de légères différences dans les résultats de l'échantillon chinois et de l'échantillon international soulignent l'importance de la collecte de données dans divers contextes d'apprentissage de la LE.

Cette étude exploratoire nous a permis de repérer les épisodes émotionnels vécus par nos apprenants dans le contexte de leur apparition. Les connaissances concernant le déclenchement émotionnel dans le cours de langue et la façon dont les apprenants l'évaluent, nous permettent de mieux comprendre les contextes d'apparition des émotions académiques. Les données de l'étude étaient regroupées en cinq grandes catégories d'es épisodes émotionnels déclenchés par le soi, interaction, tâche, performance et sujet, selon les événements déclenchants des épisodes émotionnels. Après avoir présenté l'analyse de l'évaluation cognitive de l'apprenant sur l'épisode émotionnel expérimenté, les grandes tendances ont été mises en revue dans la partie de la discussion de ce chapitre. Les données issues du questionnaire et complétées par les entretiens d'auto-confrontations ont contribué à la compréhension de l'aspect « inobservable » de l'émotion. Les apprenants semblaient avoir de l'intérêt en visualisant leur enregistrement vidéo lors des auto-confrontations. Ils ont essayé d'observer leur expression physique et comportementale pour décrire leurs émotions et répondre aux questions de l'entretien. En visualisant les épisodes émotionnels, ils ont ressenti et fait part d'une certaine émotion à propos des expériences vécues dans le cours. Les apprenants ont utilisé d'autres sentiments pour décrire les émotions ressenties dans les extraits de l'enregistrement vidéo du cours. Certains sont allés plus loin en modifiant l'évaluation de l'expérience qu'ils avaient initialement décrite dans leur journal de bord. Nous pouvons considérer cette réflexion sur l'épisode émotionnel comme une analyse d'une deuxième personne pour l'apprenant, car il s'observe en cours d'apprentissage expérimentant de l'émotion. Ces résultats rejoignent ceux de Bernard (2015) pour qui le discours « sur les émotions » comporte un intérêt certain pour qui étudie les émotions d'autrui (analyse en « deuxième personne »).

Nos questions de recherches concernant la relation potentielle entre la manière dont l'apprenant évalue et régule son émotion, ainsi que le rôle des croyances de l'apprenant exige d'autres études de nature quantitative et qualitative. Comme nous le verrons à la suite, l'étude suivante, en deux parties, a été réalisée afin de répondre aux questions de recherche suivantes :

-La première partie de nature quantitative (questionnaire) a pour but de comprendre la relation entre l'évaluation cognitive et les stratégies de la régulation émotionnelle utilisées par l'apprenant.

-La deuxième partie de nature qualitative (entretiens semi-directifs individuels) dans l'objectif de comprendre le rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel expérimenté.

Chapitre 6: Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel : première partie

6.1. Introduction

L'analyse de la première étude, prenant en compte le processus de réflexivité dans sa globalité, a mis en relief le rôle de l'évaluation cognitive d'un épisode émotionnel. Pour rappel, l'évaluation des critères ci-dessous a été prise en compte afin de mieux comprendre ces épisodes émotionnels :

- *La pertinence* : Pour évaluer si l'événement déclenchant de l'émotion est nouveau et s'il peut induire plaisir ou déplaisir chez l'apprenant.
- *L'implication* : Pour évaluer si l'événement est facilitateur de l'apprentissage de langue pour l'apprenant.
- *Le potentiel de maîtrise* : Il s'agit d'évaluer à quel point l'événement et ses conséquences peuvent être contrôlés par l'apprenant, car le contrôle joue un grand rôle dans une expérience émotionnelle.
- *La signification normative* : Ce critère évalue la légitimité de l'événement en regard des normes internes (idéal de soi) ou des normes externes (exigences sociales).

L'étude, analysant chaque épisode émotionnel, a permis d'en saisir l'événement déclencheur et d'éclairer le processus de son évaluation dans le contexte d'apprentissage de langue. À présent, nous introduisons les objectifs de l'étude actuelle.

Objectif 1 : déclenchement jusqu'à la régulation de l'émotion

La seconde étude a pour objectif premier d'analyser l'émotion en tant que processus, de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, et a permis une compréhension plus claire de la nature et du rôle causal de l'évaluation de ce processus. Ford et Gross (2018) ont en effet mis l'accent sur l'importance d'intégrer les idées clés de la théorie de l'évaluation au modèle de processus de régulation émotionnelle. Gross (2007) a mis en avant le fait que les réponses émotionnelles constituent une fonction conjointe de la réactivité émotionnelle initiale et de la régulation émotionnelle continue. Ainsi, les travaux sur le déclenchement de l'émotion et la régulation émotionnelle ont fait progresser notre compréhension de l'interface entre la cognition et

l'émotion, mais d'une manière relativement isolée. En didactique des langues (DDL), les études sur la gestion de l'émotion des enseignants et apprenants s'intéresse surtout aux émotions négatives. En revanche, l'étude empirique des stratégies de régulation émotionnelle (SRE) développées par les apprenants de langue reste limitée. Nous présenterons plus loin dans ce chapitre nos méthodes de l'analyse des données quantitatives, afin d'étudier la relation entre l'évaluation cognitive et les SRE, puis nous exposerons les résultats de nos analyses.

Objectif 2 : rôle des croyances sur l'épisode émotionnel

Le second objectif de la deuxième étude est de comprendre, grâce à une analyse qualitative des données, le rôle des croyances des apprenants, dans l'enseignement supérieur en France, sur l'épisode émotionnel expérimenté dans la première partie de cette étude. Pour ce faire, nous avons mené dix-huit entretiens semi-directifs avec les apprenants de notre corpus. La présentation et l'analyse des données issues de l'entretien seront abordé dans le chapitre 7 de notre recherche.

6.2. Objectif de la première partie de l'étude

Partant du principe que la régulation émotionnelle fait partie de l'épisode émotionnel (voir chapitre 3), nous nous intéressons aux stratégies d'autorégulation émotionnelle utilisées par les apprenants dans le cours de langue. Une analyse quantitative vise à présent à cerner les liens entre les critères de l'évaluation cognitive et le choix des stratégies de régulation émotionnelle. Nous rappellerons tout d'abord quelle était la question de recherche et les hypothèses de cette étude. Les hypothèses de l'étude de la régulation émotionnelle sont les suivantes :

Hypothèse n° 4

- Dans un cours de langue, les apprenants qui vivent une émotion désagréable en ayant un contrôle faible sur l'événement déclenchant de l'émotion, emploient la stratégie de l'absence de l'expressivité pour réguler leur émotion.

Hypothèse n° 5

- L'utilisation de la stratégie du changement cognitif par les apprenants serait associée aux émotions agréables (valence positive) et inversement, le recours à l'absence de l'expressivité serait associée aux émotions désagréables (valence négative).

La question de recherche principale qui en découle est la suivante :

- Quelle est la relation entre la façon d'évaluer l'expérience émotionnelle et la régulation émotionnelle des apprenants ?

Répondre à cette question, repose sur deux questionnaires mis au point, visant à cerner les évaluations cognitives des apprenants sur l'épisode vécu et les stratégies de régulation émotionnelle qu'ils ont appliquées.

- La première partie des questions est inspirée par le *Questionnaire Genevois d'Appraisal* (QGA) du groupe de recherche sur les émotions de Genève, lequel est établi sur la base du modèle de Klaus R. Scherer, modèle des processus composants des émotions.
- La deuxième partie du questionnaire, *Emotion Regulation Questionnaire* (E.R.Q.), initialement développé par Gross et John (2003), puis traduit par Christophe et al., (2009), évalue l'utilisation de deux stratégies de régulation : le changement cognitif et l'absence de l'expressivité et adaptée à la situation d'apprentissage.

6.3. Présentation de données

Le logiciel R est utilisé (disponible en téléchargement gratuit) pour l'analyse quantitative de cette étude. Des versions de R existent pour tous les systèmes d'exploitation Windows, Mac et Linux. Il propose divers modules programmés qui permettent dans certains cas d'effectuer des analyses particulières. Pour la présente étude, nous avons utilisé la version 4.1.2 (2021-11-01) du logiciel libre R (environnement *RStudio*) accompagnée des packages : *Tidyverse*³⁴, *Rmarkdown*³⁵, *readxl*³⁶, *knitr*³⁷. Les données issues du questionnaire ont d'abord été transférées dans des fichiers Excel pour simplifier leur saisie dans le logiciel R.

La corrélation est une analyse bivariée qui mesure la force de l'association entre deux variables et le sens de la relation entre les mesures obtenues. En termes de force de la relation entre deux

³⁴ Wickham et al., (2019)

³⁵ Allaire et al., (2021)

³⁶ Wickham et Bryan, (2019)

³⁷ Xie, (2022)

variables quantitatives, la valeur du coefficient de corrélation (r) varie entre +1 et -1. Une valeur de $|\pm 1|$ indique un degré parfait d'association entre les deux variables, où le signe indique le sens de cette association : un signe + indique une relation positive (cela signifie que lorsque la valeur de l'une des variables évaluées augmente, la valeur de la seconde variable évaluée augmentera aussi) et un signe (-) indique une relation négative, (cela veut dire qu'une augmentation de la valeur de l'une des variables correspond à une diminution de celle de l'autre variable considérée). Les chercheurs analysant des relations utilisent généralement des termes tels que parfait, fort, bon et faible. Cependant, il n'existe aucune norme parmi les auteurs dans le domaine et la même valeur de r en termes de force est décrite différemment par plusieurs chercheurs. La matrice des corrélations de Pearson est utilisée lorsque l'on souhaite apprécier le sens et la force d'une relation linéaire entre deux variables d'intervalles ainsi que Spearman, pour le test non-paramétrique détaillant les variables ordinales. Le Spearman mesure le coefficient de corrélation d'échantillon (r_s) des rangs (l'ordre relatif) basé sur des données continues (19, 20).

La recherche corrélationnelle peut être de trois types : descriptive, prédictive ou confirmative (Fortin, 2010). La recherche corrélationnelle descriptive est celle que nous avons adoptée pour cette recherche puisque son but n'est pas de confirmer un modèle théorique, mais plutôt de « découvrir quels sont les concepts en jeu et [d']explorer leurs relations réciproques » (p. 33). Ce type est utilisé lorsque le chercheur ignore les liens pouvant éventuellement exister entre les différentes variables analysées ; dans ce type de recherche, il n'y a donc pas de variables dépendantes et indépendantes (Fortin, 2010). Elle diffère ainsi des recherches corrélationnelles de type « prédictive » et « confirmative » basées sur un solide cadre théorique comprenant des études antérieures, lesquelles ont préalablement démontré l'existence de liens entre certaines variables, et où les variables dépendantes et indépendantes sont clairement identifiées. Le chercheur qui a recours au type descriptif s'intéresse donc à la mise en évidence de l'existence de relations entre certaines variables d'un phénomène particulier (Pelletier *et al.*, 2000).

6.3.1. Participants de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel

Nos participants sont au nombre de 224 inscrits dans 9 cours d'anglais de LANSAD intitulé « La communication dans tous ses états » à l'Université Sorbonne-Nouvelle. Chaque cours comprend environ 30 apprenants mais le nombre total de ceux qui ont répondu aux questionnaires est de 229, ce qui correspond au nombre d'apprenants présents lors de la séance de notre recueil de données. Parmi ces questionnaires, cinq étaient incomplets et ont donc été ôtés des données analysées, ce qui porte le nombre final à 224.

Tableau 6 : Ce tableau présente le nombre des participants par genre, âge et nationalité. Ces données ont été recueillies au début du questionnaire, ainsi que l'adresse email du participant dans le cas où il souhaite être contacté pour l'entretien.

Variable	féminin, N = 1521	masculin, N = 591	p-value2
âge	19.00 (19.00, 21.00)	20.00 (19.00, 22.00)	0.074
nationalité			>0.9
algérienne	5 (3.3%)	3 (5.1%)	
camerounaise	3 (2.0%)	1 (1.7%)	
chinoise	7 (4.6%)	0 (0%)	
colombienne	4 (2.6%)	1 (1.7%)	
fr-algérienne	1 (0.7%)	0 (0%)	
française	114 (75%)	50 (85%)	
guineenne	1 (0.7%)	0 (0%)	
italienne	1 (0.7%)	0 (0%)	
ivoirienne	2 (1.3%)	0 (0%)	

Variable	féminin, N = 1521	masculin, N = 591	p-value²
libanaise	1 (0.7%)	1 (1.7%)	
marocaine	4 (2.6%)	2 (3.4%)	
mexicaine	1 (0.7%)	1 (1.7%)	
serbe	2 (1.3%)	0 (0%)	
sud-coréenne	1 (0.7%)	0 (0%)	
suisse	2 (1.3%)	0 (0%)	
vietnamienne	3 (2.0%)	0 (0%)	

Tableau 6: Participants de l'étude par genre, âge et nationalité

¹Median (IQR); n (%)

²Wilcoxon rank sum test; Fisher's exact test

La tableau numéro 6 (ci-dessus) présente la répartition de notre échantillon selon la nationalité. La nationalité française qui est la plus représentée (75% des femmes et 85% des hommes), suivie par les nationalités chinoise, algérienne, colombienne et marocaine. Les participants ont entre 19 et 22 ans avec un âge moyen de 20.5 ans pour cet échantillon. Pour rappel, le cours de communication est destiné aux apprenants de première année de licence, issus de différentes disciplines telles que cinéma, théâtre et littérature.

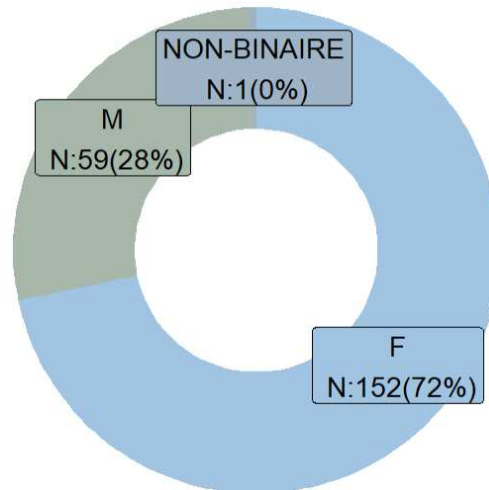


Figure 6: Proportion de sexe des participants de l'étude

Sur le total de 224 participants, 152 (72%) sont des femmes, 59 (28%) sont des hommes et un participant s'est défini comme non-binaire. Nous avons enlevé ce participant de nos analyses car il représente moins de 1% de l'échantillon total.

6.4. Les sentiments expérimentés par les apprenants de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel

Le figure 7 présente les termes émotionnels issus du questionnaire. Les sentiments les plus fréquents sont la joie (45%), suivie par le plaisir (27%) et l'anxiété (25%).

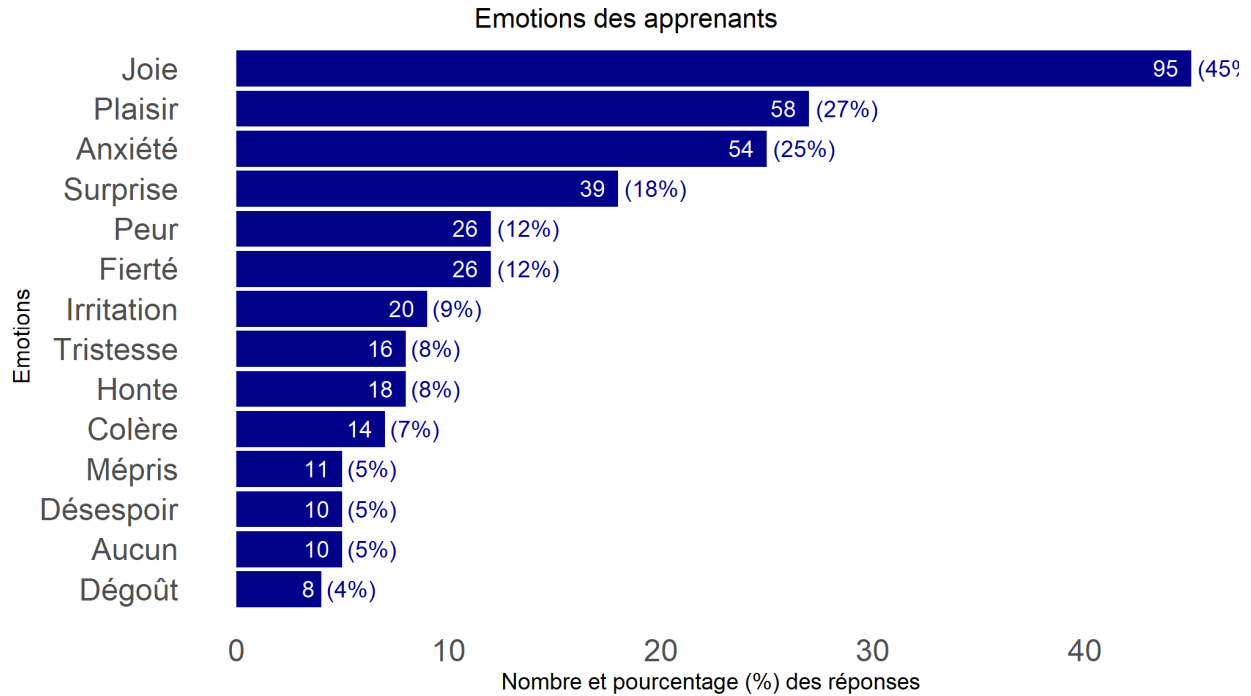


Figure 7: Nombre et pourcentage des termes émotionnels de l'étude

Plusieurs tendances se dégagent de cette figure :

- La joie et le plaisir, les émotions les plus fréquemment ressenties par les apprenants de notre étude, nous amènent vers d'autres recherches accentuant l'importance des EP dans le contexte d'enseignement apprentissage. Dans l'étude de Dewaele et MacIntyre (2016), les personnes interrogées ont rapporté le plaisir davantage que toute autre émotion agréable ou désagréable. Cela signifie que les EP (émotion positive) sont des éléments de base affectifs de la DDL et devraient être étudiés aussi vigoureusement que les EN, tendance (cf. Dewaele et MacIntyre, 2016) soutenues par un intérêt de recherche antérieur pour les EP dans l'enseignement général (par exemple, Pekrun et al., 2002) et par la psychologie positive (Bielak et Mystkowska-Wiertelak, 2020).
- L'anxiété représente 25% du total pourcentage des sentiments choisis. L'anxiété est une émotion qui a été particulièrement ressentie par les apprenants lors des présentations orales devant la classe. Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, il s'agit d'une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue car la prise de parole devant autrui, dans une langue imparfaitement maîtrisée, représente une situation au potentiel anxiogène

maximal (Arnold et Brown, 1999). L'expression orale est une compétence très présente dans les cours de cette étude, où les activités de présentation orale sont obligatoires, que ce soit en binôme ou en groupe.

- En revanche, la surprise (18%) est un ressenti qui était inattendu. Elle a été déclenchée par le sujet du cours ou celui de la présentation orale. La surprise a toujours été associée à d'autres termes émotionnels comme le plaisir ou la honte. Nous analysons ci-après un exemple de déclenchement de cette émotion.
- Plus d'un sentiment pour décrire leur émotion expérimentée ont été choisis par une grande partie des apprenants. À titre d'exemple, ils ont choisi à la fois l'anxiété et le plaisir. Ce résultat n'est pas incohérent avec la littérature sur le sujet. Les résultats de Dewaele et MacIntyre (2019) mettent en évidence la coexistence de l'anxiété et du plaisir lors des épisodes décrits comme très agréables. Les apprenants de langues expérimentent un large éventail d'EP et d'EN. Différentes émotions agréables et désagréables sont parfois vécues simultanément, comme l'ont également constaté Dewaele et MacIntyre (2016) : la joie était ainsi choisie conjointement à d'autres termes émotionnels tels que la surprise et l'anxiété. Certains épisodes méritent plus d'attention car les participants ont choisi, pour les décrire, plusieurs sentiments avec des valences à la fois agréables et désagréables.

Dans le sous-chapitre suivant, l'analyse qualitative de certains épisodes nous permet d'étudier ceux qui portent sur différents sentiments relatifs aux moments variés de l'expérience émotionnelle, ainsi que leur évaluation cognitive.

6.5. Quelle relation y a-t-il entre le sentiment ressenti et la stratégie de la régulation émotionnelle (SRE) ?

Il s'agit ici de montrer les corrélations établies entre les termes émotionnels que les participants ont choisis pour décrire leurs sentiments et leurs choix de stratégie de régulation émotionnelle. Le questionnaire proposait aux participants une liste de termes d'ordre émotionnels : tristesse, joie, colère, anxiété, surprise, peur, irritation, honte, mépris, culpabilité, dégoût, désespoir, fierté et « aucun de ces termes ». Lors des entretiens, les participants qui avaient choisi « aucun de ces termes » étaient invités à décrire le sentiment expérimenté avec leurs propres mots.

Comme le montre la figure numéro 8, la valeur du coefficient de corrélation (r) varie entre +1 et -1 et la force de la corrélation augmente de 0 à 1. Une valeur 0 indique l'absence de corrélation ; une valeur 1 signifie une corrélation complète. Pour rappel, Reg 1 à 10 font référence aux questions de la première partie du questionnaire, où Reg 2, 4, 6, 9 visent à cerner la stratégie de l'absence de l'expressivité de l'émotion et Reg 1, 3, 5, 7, 8, 10, la stratégie de changement cognitif. Nous avons effectué un test Cronbach's Alfa afin de vérifier la fiabilité de la cohérence interne des résultats de ce questionnaire. Le résultat obtenu lors de ce test était de l'ordre de 0.79 pour le changement cognitif et de 0.73 pour l'absence de l'expressivité, ce qui est acceptable. Notre résultat se rapproche des scores de changement cognitif de l'ERQ (*Emotion Regulation Questionnaire*) ($\alpha = 0,89$ à $0,90$) et de l'absence de l'expressivité ($\alpha = 0,76$ à $0,80$) ayant des niveaux de fiabilité de la cohérence interne « acceptables » à « excellents » (Preece et *al.*, 2018), dans les échantillons communautaires généraux. Dès lors, il semble que le modèle retenu est pertinent pour évaluer les SRE de nos participants.

Aucune corrélation significative n'apparaît entre les sentiments expérimentés et une stratégie de régulation particulière. Dans cette recherche nous avons décidé de prendre en considération les corrélations plus ou moins fortes que ± 0.2 .

Les émotions à caractère négatif : parmi les émotions négatives, on relève des corrélations entre trois types d'émotion dont l'anxiété, la peur et la honte avec les SRE.

1. La corrélation négative entre la réévaluation et l'anxiété : l'anxiété, affichait une corrélation négative avec le changement cognitif (Reg-5) à $r = -0.21$. Cette stratégie suggère que l'individu peut gérer ses émotions dans une situation stressante en faisant une réévaluation cognitive de la façon dont il évalue la situation, dans le but de rester calme. Les apprenants de notre étude ont choisi, en revanche, l'absence de l'expressivité de l'anxiété avec une corrélation positive de $r = 0.25$. Le modèle de processus de régulation des émotions (Gross, 1998, 2015) prédit que le changement cognitif devrait être négativement corrélée à l'anxiété, ce de manière significative, tandis que la suppression expressive devrait être positivement corrélée. Conformément à ce modèle, nous avons observé des corrélations identiques mais faibles. L'intensité émotionnelle est l'une des principales dimensions de variation dans les contextes émotionnels (Sheppes et *al.*, 2011).

L'intensité des émotions ressenties par les apprenants dans le contexte de notre étude était en grande partie moyenne à faible (voir l'annexe 3). Il nous semble que cela pourrait expliquer pourquoi aucune corrélation n'est « forte » à « très forte ».

2. La corrélation négative entre la réévaluation et la peur : la peur, affichait une corrélation négative (Reg-5 à $r = -0.23$) au changement cognitif d'une situation stressante et une corrélation positive à l'absence de l'expressivité de toutes les émotions (Reg-2 et Reg-6) à $r = 0.21$ et $r = 0.23$. Quant à l'irritation, elle avait une corrélation positive à l'absence de l'expressivité (Reg-2 et Reg-6) à $r = 0.21$ et $r = 0.2$.

3. La corrélation positive entre l'absence de l'expressivité et la honte : la honte est la dernière émotion négative présentant une corrélation aux stratégies de régulation émotionnelle. De manière similaire, cette émotion avait une corrélation positive à l'absence de l'expressivité de toutes les émotions (Reg-6) à $r = 0.23$. Parmi les neuf termes émotionnels négatifs dans le questionnaire, quatre ont résulté en une corrélation positive à l'absence de l'expressivité, c'est-à-dire que les apprenants ont supprimé l'expression de leurs émotions afin de les régulariser. Nos résultats se rapprochent de ceux de Gross et John (2003) montrant généralement que le changement cognitif est associé à des émotions positives tandis que l'absence de l'expressivité est associée aux émotions négatives.

Les émotions à caractère positif : parmi les émotions positives, nous avons observé des corrélations moyennement faibles entre la joie, le plaisir et la fierté avec l'absence de l'expressivité de l'émotion négative.

- La corrélation négative entre l'absence de l'expressivité et la joie : la joie a une corrélation négative moyennement faible avec l'absence de l'expressivité des émotions négatives (Reg-2, Reg-6 et Reg-9) avec successivement $r = -0.2$, $r = -0.25$, et $r = -0.26$. En revanche, nous n'avons observé aucune corrélation entre la joie et l'absence de l'expressivité d'émotions positives, ni avec la stratégie de changement cognitif. Les deux autres émotions positives, le plaisir et la fierté, ont eu la même corrélation négative avec l'absence de l'expressivité de l'émotion (Reg-2, Reg-6 et Reg-9). Cette corrélation est identique à celle

de la joie. Aucune corrélation n'est présente entre ces émotions et l'absence de l'expressivité des EP.

Il importe de rappeler que nous ne nous intéressons pas à l'efficacité des stratégies de régulation émotionnelle³⁸, car les données du questionnaire ne nous permettent pas d'étudier le résultat des choix de ces stratégies, notons toutefois que dans la littérature, l'absence de l'expressivité ne semble pas constituer une stratégie adaptée pour diminuer les effets des EN dans les épisodes expérimentés. Les recherches soulignent la complexité de la relation entre les stratégies de régulation émotionnelle et la réussite scolaire. De manière générale, on considère le changement cognitif, l'acceptation et la planification comme des stratégies d'adaptation (Gross, 2014). Ainsi, ceux qui utilisent plus fréquemment ces stratégies ressentent un bien-être notoire. En revanche, l'absence de l'expressivité, l'évitement des situations, la rumination et la ventilation sont considérés comme inadaptés et associés à un mauvais fonctionnement interpersonnel (Gross et John, 2003) et à la solitude (Cook et Newins, 2021). Par ailleurs, la mesure dans laquelle ces deux stratégies sont « adaptatives » ou « inadaptées » semblent varier fonction de certains facteurs contextuels, tels que les antécédents culturels ou les valeurs portées par les personnes. Dans les échantillons avec davantage de valeurs asiatiques, par exemple, l'absence de l'expressivité semble être moins préjudiciable (Butler, Lee, & Gross, 2007; Su et *al.*, 2015). L'analyse qualitative des données issues des entretiens nous a permis de comprendre l'emploi des SRE et leur impact sur l'augmentation ou la diminution de l'émotion (voir chapitre suivant).

Ainsi que l'illustre la figure 8, les corrélations avec les autres émotions telles que la tristesse, la colère ou la surprise ne sont pas sensiblement différentes des deux stratégies prises en compte. Toutes les corrélations sont moins faibles de +/-20, ce qui représente une corrélation trop faible entre les variables. D'après ce résultat, les apprenants qui ont ressenties d'autres émotions que celles mentionnées plus haut ne privilégient pas une des stratégies prise en compte dans cette étude.

³⁸ Ce n'était pas l'objectif de cette deuxième étude.

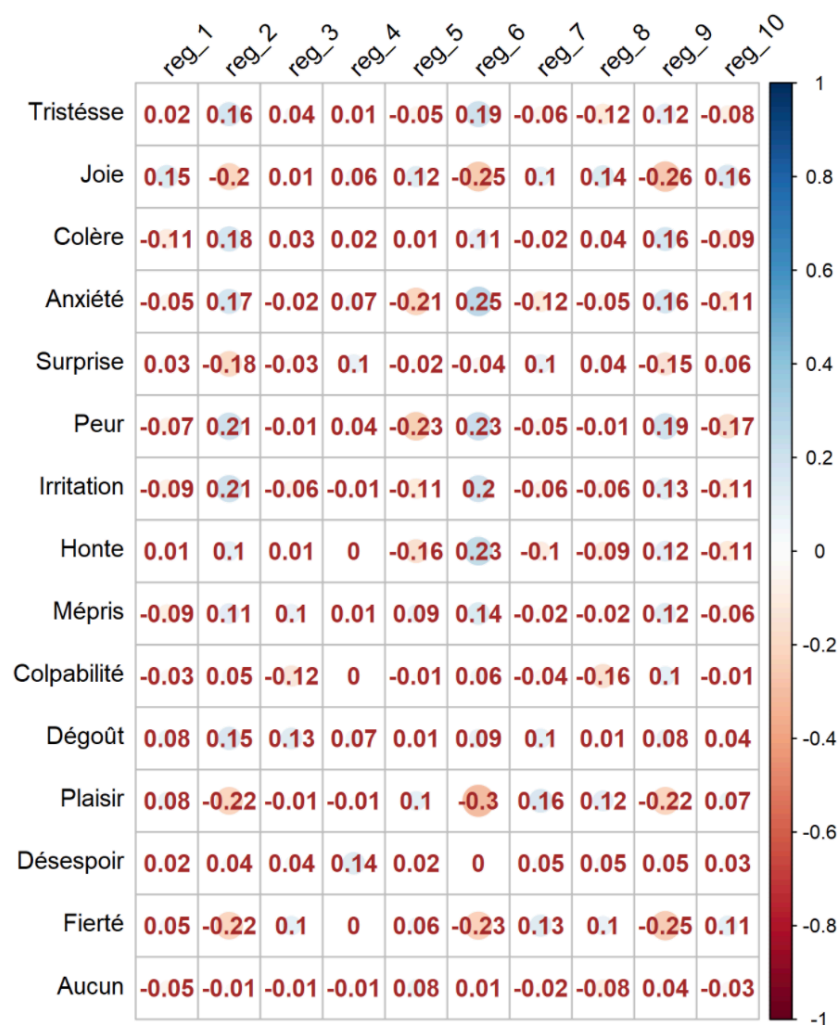


Figure 8: Corrélations entre les termes émotionnels et les SRE de l'étude

6.6. Quelle relation entre l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel et les SRE?

Les évaluations cognitives des expériences émotionnelles peuvent être en corrélation avec les SRE, ce qui constitue l'objet des lignes qui suivent. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, parce que la régulation émotionnelle fait partie de l'épisode émotionnel, elle peut influencer ou être influencée par le processus de l'évaluation cognitive d'un sujet donné. Dans la littérature, la génération et la régulation des émotions ont chacune fait progresser notre

compréhension de l'interface entre la cognition et l'émotion. Cependant, leur isolement relatif l'une de l'autre constitue une occasion manquée pour la science affective.

Dans cette partie de notre analyse, nous tâchons de trouver des corrélations possibles entre les deux stratégies principales centrées sur les antécédents émotionnels comprenant la réévaluation cognitive (changer sa façon de penser une situation émotionnelle) et la suppression expressive (inhiber l'expression de l'émotion dans une situation émotionnelle).

Pour une meilleure compréhension des graphiques suivants, nous présentons ci-dessous les cinq catégories de l'évaluation cognitive retenues et correspondant aux questions du questionnaire (annexe 1 pour plus de détails).

- Évaluation de la pertinence : questions 1 à 4
- Évaluation de l'implication : questions 5 à 10
- Évaluation du potentiel de maîtrise : questions 13 et 15
- Évaluation de la signification normative : questions 6 à 11

À cela, nous avons trouvé utile et pertinent d'ajouter les deux questions suivantes faisant partie des critères de l'évaluation cognitive :

- Intensité de l'expérience émotionnelle : question 14
- Tendance à l'action : question 16

Les questions 1 à 16 permettent de chiffrer l'évaluation des critères séquentiels d'évaluation cognitive (CSEC) grâce à une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*) et comportant également l'option « non pertinent ». Cette dernière option n'a pas été l'objet d'une analyse car ce critère n'a aucune de valeur statistique.

Dans le tableau suivant, tous les critères de l'évaluation cognitive sont exposés aux SRE. Conformément à notre choix de prendre en considération les corrélations plus importantes que +/- 20, les résultats de notre analyse illustrent quatre catégories de corrélation qui apparaissent dans des graphiques séparés (numéros 10, 11, 12 et 13), afin de faciliter leur lecture. Ces catégories correspondent aux émotions positives ou négatives des SRE tels qu'elles sont présentées dans les

deux exemples ci-dessous, ainsi que les corrélations positives ou négatives distinguées dans les résultats.

- Lorsque je veux ressentir des émotions plus positives, je change ce que j'en pense.
- Lorsque je veux ressentir moins d'émotions négatives, je change ce que j'en pense.

Par conséquent, les critères de l'évaluation cognitive sont mis en relation avec les SRE des émotions positives ou négatives. Il convient d'ajouter à cela les corrélations positives et négatives entre les variables qui ont été utilisées afin de faciliter notre catégorisation. Les critères de l'évaluation qui ont subi deux corrélations opposées avec les SRE sont ensuite mis en lumière.

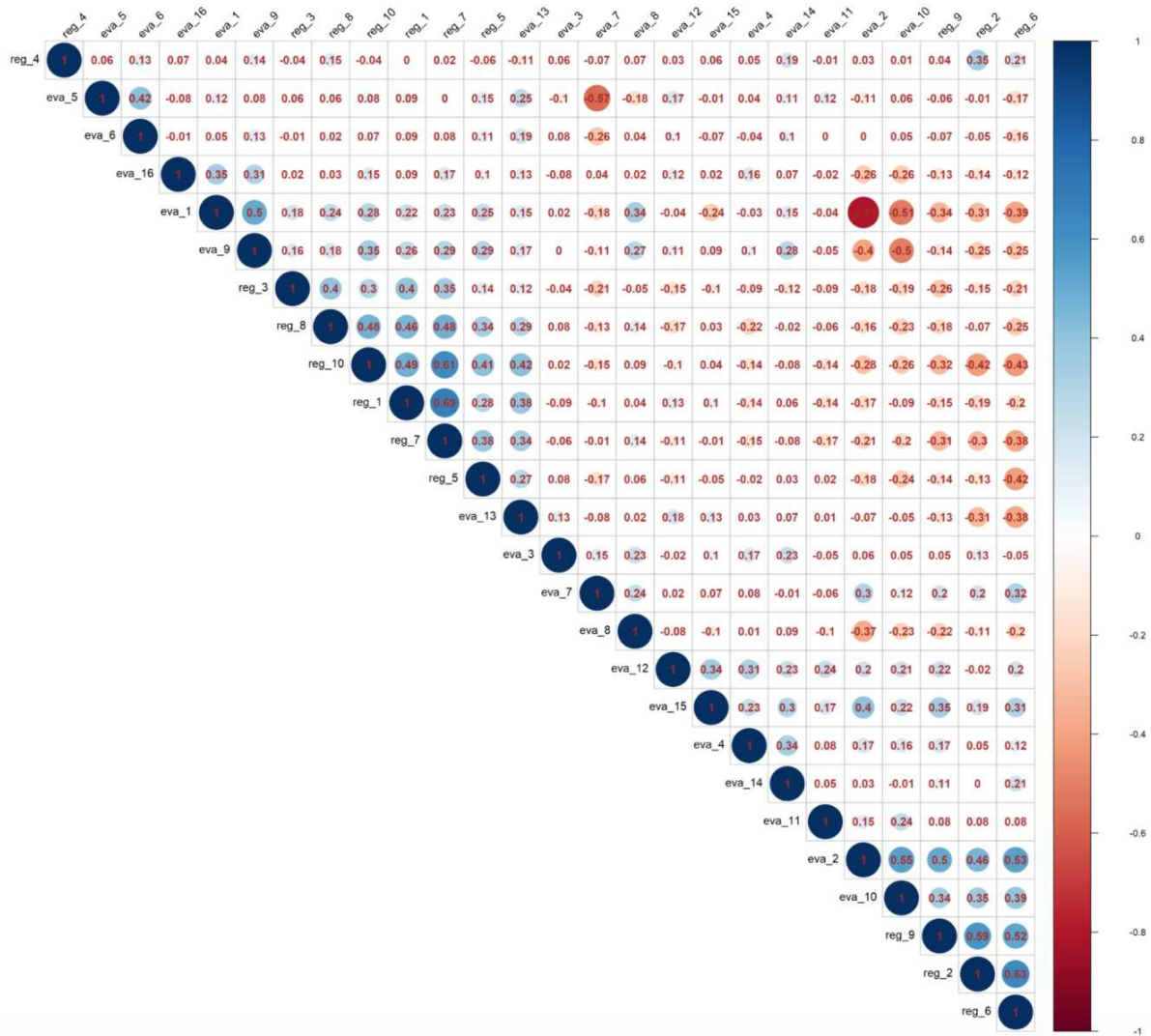


Figure 9: Évaluation cognitive exposé aux SRE de l'étude

Aucune corrélation n'est apparue entre les SRE et certains critères de l'évaluation cognitive tels que la tendance à l'action qui est utilisée précisément pour mesurer à quel point les apprenants peuvent être motivés à participer ou pas dans les activités de cours.

Plusieurs observations sont intéressantes à souligner dans notre étude :

- Des corrélations positives entre la tendance à l'action (éva 16) la valence agréable et des effets positifs de l'expérience émotionnelle sur l'atteinte de l'objectif d'apprentissage de la langue. Les émotions agréables ressenties ont motivé les apprenants à participer aux activités du cours.

- On observe des corrélations négatives entre la tendance à l'action, la valence désagréable et les effets négatifs de l'expérience émotionnelle. Les corrélations sont d'ordre moyen concernant les émotions agréables (0.35 et 0.31) et faible pour les désagréables (-0.26).

Ces résultats confirment le rôle positif des émotions agréables sur les effets désirables et la motivation des apprenants : ils vont dans le sens de travaux qui l'ont montré (par exemple Dewaele et *al.*, 2018), soutenant que les émotions positives encouragent la curiosité, la prise de risque, l'expérimentation, la volonté d'interagir et de communiquer dans la L2. Gardner (2010) précise déjà qu'il existe une corrélation positive entre la motivation des apprenants à apprendre une LE et leurs affects positifs. Ainsi, ces derniers peuvent motiver les apprenants et améliorer leur sentiment d'estime de soi en les encourageant à s'investir davantage dans l'apprentissage.

La corrélation plus faible des émotions désagréables mérite qu'on y prête attention car bien que ces émotions soient souvent considérées comme néfastes aux apprentissages, il apparaît que dans certaines circonstances, l'affect négatif peut potentiellement être adaptatif, par exemple, pour motiver les élèves à atteindre leurs objectifs, à réduire leurs erreurs ou à se remettre d'une évaluation de performance négative. Ainsi, la faible corrélation, qui apparaît dans notre étude, pourrait être liée à l'intensité moyennement faible des épisodes émotionnels vécus par les apprenants.

6.7. Les catégories de corrélations distinguées entre l'évaluation cognitive et les SRE (stratégie de la régulation émotionnelle)

La partie théorique de notre recherche indiquait que certaines SRE peuvent être inadaptées et ainsi causer une augmentation des émotions négatives et une diminution des émotions positives. Nous avons repéré quatre catégories de relation entre les SRE et l'évaluation subjective des émotions.

Or, dans la première catégorie, les résultats, qui apparaissent dans le graphique ci-dessous, mettent en lumière une corrélation positive entre *eva-9* (critère de l'implication positive de l'événement pour l'individu), *eva-13* (potentiel de maîtrise de l'événement) et *Reg-10* (changement cognitif des émotions négatives). Cette corrélation indique que :

- Dans le cas des émotions négatives, les apprenants qui ont jugé positifs les effets de l'événement déclenchant de l'émotion (ce qui pourra les aider à atteindre leur objectif d'apprentissage) ont également démontré un meilleur contrôle de cet événement.

La corrélation que nous mettons ici en évidence semble donc être liée de manière positive à la stratégie de changement cognitif choisi par l'apprenant pour gérer ses émotions, stratégie qui pourrait être utilisée afin de diminuer les émotions négatives (*negative emotion downgrading*). En effet, dans de nombreuses études portant sur des participants issus de milieux culturels principalement occidentaux, des scores de réévaluation cognitive des SRE élevés ont généralement été associés à des résultats adaptatifs, tels que des niveaux plus élevés d'affect positif (Preece et al., 2018) et un meilleur fonctionnement interpersonnel (Gross et John, 2003). À l'inverse, des scores de l'absence de l'expressivité élevés ont généralement été associés à des résultats inadaptés dans ces mêmes domaines (voir John et Eng, 2014).

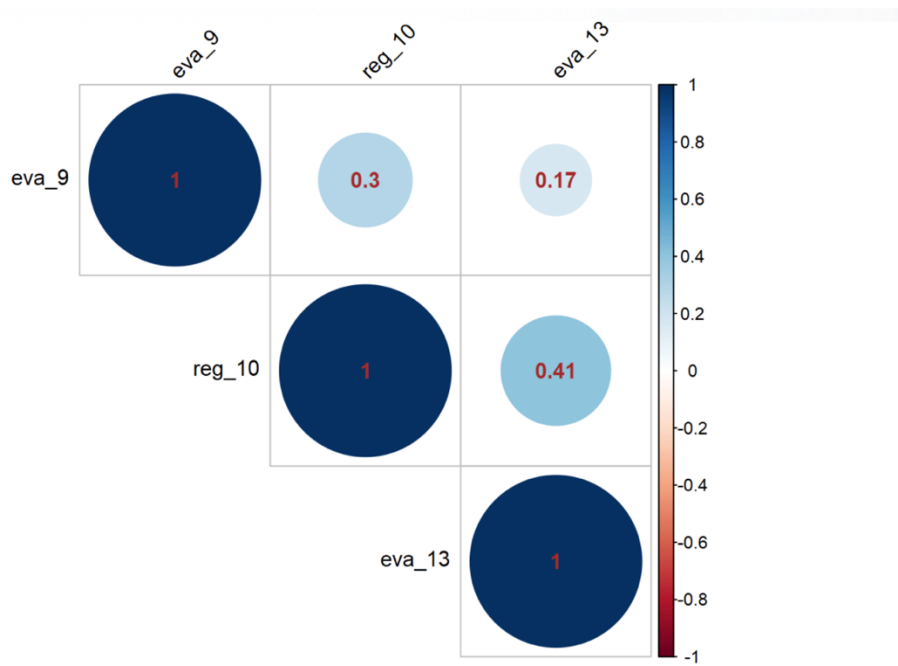


Figure 10: Première catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE

Concernant la deuxième catégorie (relation entre les SRE et l'évaluation cognitive de l'apprenant), le graphique suivant (numéro 11) illustre :

- Les corrélations positives entre eva-13 (potentiel de maîtrise) et les stratégies de changement cognitif des émotions positives (Reg-1 et Reg-7), qui sont utilisées afin d'augmenter les émotions positives (*positive emotion upgrading*).

Ainsi, ceux qui contrôlent mieux l'événement déclenchant de l'émotion ont recours à la réévaluation afin d'augmenter le ressenti des EP. Dans le contexte d'apprentissage, il a en effet été constaté que l'utilisation et les effets prévus des SRE dépendent de l'évaluation cognitive de l'apprenant (Simons et Smits, 2021) : à titre d'exemple, les SRE ciblées sur l'anxiété liée aux tests variaient en fonction des évaluations cognitives initiales du passage du test (Davis, DiStefano & Schutz, 2008). Les apprenants qui pensaient contrôler la situation de test utilisaient davantage des stratégies liées aux tâches, telles que la recherche de réponses à des questions difficiles dans les réponses qu'ils avaient fournies plus tôt, comparés aux étudiants qui estimaient avoir peu de contrôle sur le passage du test. De même que pour les corrélations précédentes, le fait que les apprenants estiment avoir davantage de contrôle sur l'événement apparaît ainsi en corrélation avec le changement cognitif.

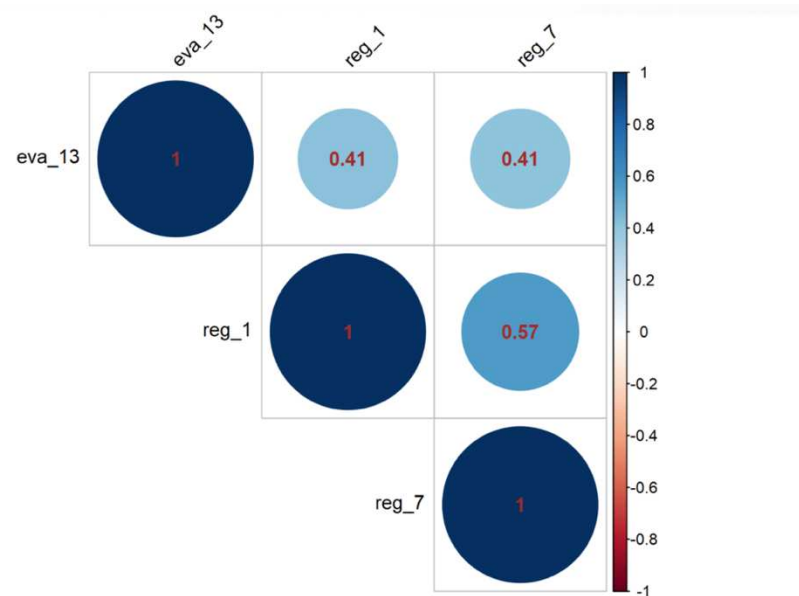


Figure 11: Deuxième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE

Pour la troisième catégorie, le graphique suivant (numéro 12) présente :

- Une corrélation positive moyenne entre l'absence de l'expressivité et l'expérience émotionnelle désagréable, ainsi que l'expérience considérée comme empêchant d'atteinte aux buts.

Les apprenants qui ont ressenti des émotions désagréables ont, le plus souvent, eu recours à l'absence de l'expressivité de l'émotion et ont estimé que leur expérience émotionnelle avait des effets négatifs sur leur apprentissage de la langue. Ce résultat semble suggérer que l'absence de l'expressivité, dans le cas des émotions désagréables, constituerait une forme de régulation inadaptée. Ceci peut s'expliquer par le fait que la corrélation négative entre les effets positifs des émotions désagréables d'une part, et la stratégie de l'absence de l'expressivité d'autre part, est faible. Ainsi, les expériences émotionnelles désagréables ont eu des conséquences négatives sur les buts des apprenants ou l'apprentissage de la langue, malgré l'utilisation de SRE (suppression expressive).

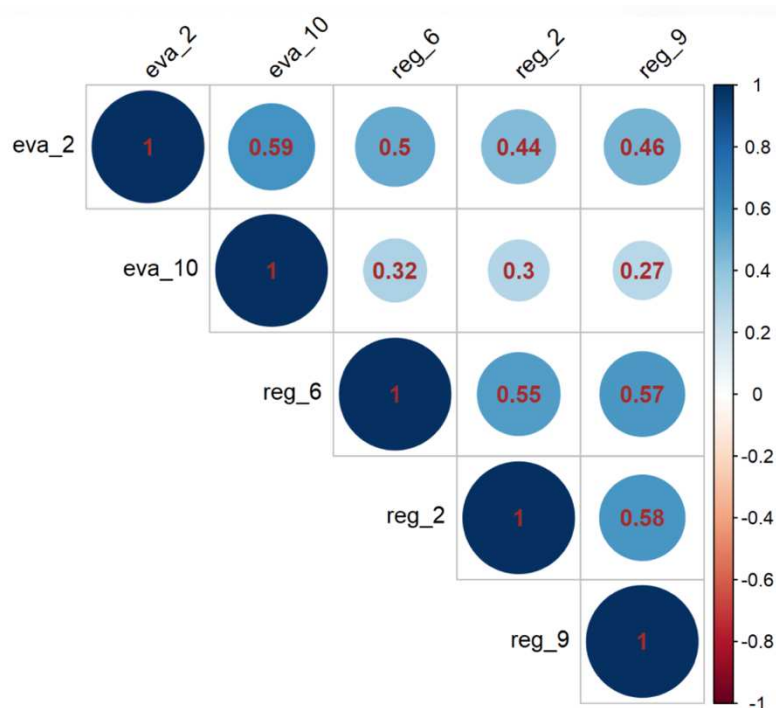


Figure 12: Troisième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE

La dernière catégorie de corrélation observée est présentée dans le graphique ci-dessous. Cela concerne :

- La stratégie de l'absence de l'expressivité lorsqu'elle entraîne une corrélation négative aux deux critères de l'évaluation cognitive : l'expérience agréable et le niveau du contrôle de l'événement , avec une corrélation négative moyenne.

En ce qui concerne la valence, ce résultat est conforme à celui de la dernière catégorie d'analyse qui a révélé une relation positive entre l'emploi de l'absence de l'expressivité et un épisode désagréable.

De plus, les apprenants qui ont estimé avoir un contrôle plus faible sur l'événement déclenchant de l'émotion ont davantage eu recours à l'absence de l'expressivité. Ainsi que nous l'avons remarqué dans les résultats de la stratégie de changement cognitif, ceux qui ont plus de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion utilisent le changement cognitif afin d'augmenter le ressenti des EP. La recherche sur le sujet suggère que la contrôlabilité est un facteur important dans la détermination des stratégies séquentielles (Lazarus et Folkman, 1984).

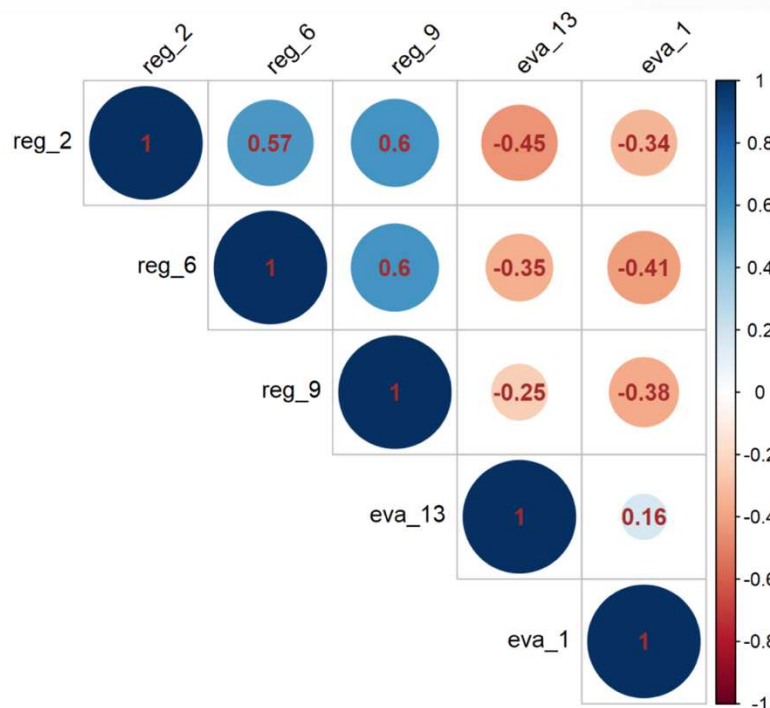


Figure 13: Quatrième catégorie des corrélations entre l'évaluation cognitive et les SRE

Par la suite, nous nous intéressons à l'étude comparative de l'utilisation des SRE par les genres.

6.8. L'emploi des SRE et le genre

Dans la littérature, selon certaines recherches, il y a une variabilité homme /femme. Les hommes seraient davantage enclins à inhiber l'expression de leurs émotions que les femmes. Ces recherches

mettent en avant des différences au niveau des états affectifs et de l'utilisation des stratégies de régulation en fonction du sexe (e.g. Christophe et *al.*, 2009) et suggèrent que les hommes emploieraient davantage l'absence de l'expressivité que les femmes. D'autres recherches ont démontré une absence de différence significative entre les hommes et les femmes (McRae et *al.*, 2017) et expliquent ces résultats contrastifs par la distinction entre la réactivité émotionnelle (régulation inconsciente) et la régulation des émotions (consciente).

Dès lors, il nous a paru intéressant de prendre en considération ce volet du genre dans le contexte de cours de langue en enseignement supérieure. Le choix des SRE est étudié et présenté séparément pour chaque question du questionnaire. Les graphiques ci-dessous sont issus d'un total de dix graphiques comparant les choix des SRE effectués par les hommes et les femmes de notre étude, et comme nous pouvons observer, aucune différence ne se présente dans notre échantillon.

Les études sur les différences de genre portant sur les émotions déclenchées instantanément (par exemple par les images/vidéos) ne traitent pas la question de la régulation consciente ou inconsciente des réponses émotionnelles, au cours de l'expérience. Par conséquent, les différences de genre dans les tâches émotionnelles, soulignées dans la plupart des rapports, peuvent être le résultat d'une interaction naturelle entre la réactivité émotionnelle et la manipulation de cette réactivité, à l'aide de la régulation émotionnelle. Cette confusion entre des formes de régulations consciente et inconsciente complique la tâche pour discerner la véritable nature de la différence de réponse émotionnelle entre sexes (McRae et *al.*, 2017).

Les graphiques ci-dessous sont choisies à titre indicatif (Reg-1, Reg-2, Reg-3 et Reg-4) et représentent toutes les réponses aux SRE (voir annexe 4).

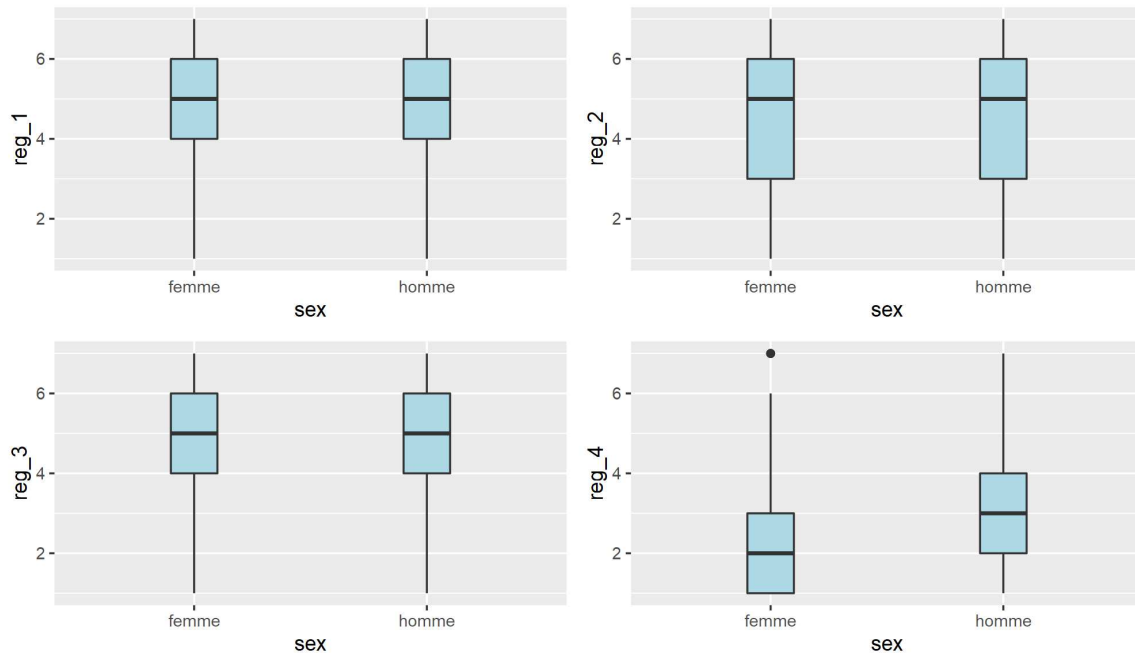


Figure 14: Comparaison des SRE entre les hommes et les femmes

6.9. Discussion

Pour étudier la relation entre comment les apprenants évaluent leur expérience et les SRE appliquées lors des épisodes émotionnels vécus dans le cours de langue, un questionnaire en deux parties a été administré. Nous avons eu 224 apprenants inscrits dans 9 cours d’anglais de « La communication dans tous ses états » à l’Université Sorbonne-Nouvelle. Pour rappel, le logiciel R a été utilisé pour effectuer une analyse corrélacionnelle descriptive des données.

Les résultats obtenus mettent en lumière différents points :

- La joie (45%) et le plaisir (27%) sont les deux émotions les plus fréquemment ressenties par les apprenants de notre étude d’après l’analyse de la fréquence des termes émotionnels choisis. Ce résultat fait ressortir le rôle particulier joué par les émotions positives dans le contexte d’apprentissage de langue. C’est ce qui est ressorti d’une étude menée par Dewaele et Li (2020), portant sur l’élargissement de la gamme des émotions que cet éventail se concentrait presque exclusivement sur les émotions négatives telles que l’anxiété, les résultats de Dewaele et Li ont mis en évidence le rôle des émotions positives. Cela pourrait être en partie attribué à l’émergence

de la psychologie positive et à sa prise en compte en DDL (Dewaele et Li, 2020 ; MacIntyre, Gregersen et Mercer, 2019).

La mise en relation des évaluations cognitives des étudiants avec les SRE que nous avons visée a permis de classer les liens qui sont apparus sous quatre catégories, suivant l'emploi d'une SRE pour les EP ou EN, et selon la corrélation distinguée (positive ou négative).

- La stratégie de changement cognitif, dans le cas des émotions négatives, s'est inscrite dans une corrélation positive, d'une part, avec les effets positifs de l'événement sur l'objectif d'apprentissage de langue et, d'autre part, avec un meilleur contrôle de l'apprenant sur son expérience émotionnelle. En d'autres termes, dans le cas des émotions négatives, lorsque nos apprenants ont changé la façon de réfléchir à l'événement pour diminuer ces émotions (l'anxiété par exemple), ils ont évalué cet événement moins nuisible pour l'apprentissage. Ainsi qu'ils ont eu plus de contrôle sur leur émotion.

- Dans la deuxième catégorie, celle de la confrontation de l'évaluation cognitive des apprenants avec les SRE qu'ils ont appliqués, les résultats indiquent que les apprenants qui ont estimé avoir plus de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion ont utilisé le changement cognitif afin d'augmenter l'effet des émotions positives. Nos résultats obtenus concordent avec ceux des études comme celle de Preece et *al.*, (2018), qui considèrent qu'un changement cognitif élevé est associé à des résultats adaptatifs. Dans notre contexte d'étude, les résultats adaptatifs se traduisent soit par des effets positifs de l'épisode émotionnel sur l'objectif d'apprentissage, soit par une augmentation des effets de l'EP lors des épisodes agréables.

- Dans la troisième catégorie, nous avons pu distinguer une corrélation positive entre l'absence de l'expressivité de l'émotion, l'expérience désagréable et les effets négatifs de l'expérience sur l'objectif d'apprentissage. Dès lors, la gestion de l'émotion par la suppression de l'émotion n'a pas diminué l'impact des émotions négatives vécues par les apprenants de notre corpus.

- Dans la quatrième catégorie, nous avons observé une corrélation négative entre l'absence de l'expressivité et l'émotion agréable, et le contrôle sur l'événement déclenchant de

l'émotion. En d'autres termes, quand les apprenants ont utilisé la stratégie de l'absence de l'expressivité de leur émotion, ils ont ressenti moins d'émotions agréables et ont eu moins du contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion. Nos résultats se rapprochent ainsi de ceux de Gross et John (2003), qui montrent qu'en général, le changement cognitif est associé à des émotions positives tandis que l'absence de l'expressivité est associée à des émotions négatives.

Dans la littérature, la contrôlabilité semble être un facteur important dans la détermination des stratégies séquentielles (Lazarus et Folkman, 1984). Nos résultats tendent à montrer que les apprenants ayant un meilleur contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion ont plus fréquemment recours au changement cognitif qu'à l'absence de l'expressivité. La corrélation positive entre le contrôle et les effets positifs de l'expérience émotionnelle nous permet donc d'avancer que l'utilisation de changement cognitif dans le cours de langue représente une stratégie adaptée. Autrement dit, changer la façon dont les apprenants pensaient à l'événement était plus efficace pour avoir plus de contrôle sur l'événement. Parmi les exemples de changements cognitifs lors des épisodes émotionnels, pratiqués par nos apprenants, nous pouvons citer celui de cet apprenant qui, en se comparant avec une autre apprenante (« je pourrai présenter aussi bien qu'elle »), décide d'étudier davantage et de faire plus d'efforts, ou encore celui de cette apprenante qui se dit, pour s'encourager à faire une présentation orale, qu'elle a toujours très bien réussi par le passé, et ce, malgré l'expérimentation d'émotions négatives telles que le stress ou la culpabilité.

Les résultats ont en effet fait apparaître des corrélations faibles à moyenne entre les variables concernées, et aucune corrélation forte ($r = +/-0.2$ jusqu'à $r = +/-0.59$). Il nous semble que cela pourrait s'expliquer par l'intensité faible à moyenne des émotions vécues par les apprenants de notre corpus. Comme le disent encore Decker et *al.*, (2008), les émotions intenses sont plus régulées et pourraient donc être davantage réévaluées et supprimées. Ce résultat pourrait aussi être lié au nombre limité (seulement 2) de stratégies proposées dans le questionnaire. Bien qu'elles représentent les deux stratégies plus fréquentes, nous pouvons supposer que certains apprenants ont régulé leurs émotions en ayant recours à d'autres stratégies telles que l'évitement ou le soutien social.

Nos résultats montrent que la joie et le plaisir sont les émotions les plus fréquemment ressenties par les apprenants de notre corpus. Les analyses statistiques effectuées sur la relation entre les SRE et l'évaluation faite par les apprenants attestent que la stratégie de l'absence de l'expressivité (figure 11 et 12) est plutôt corrélée à l'émotion désagréable et le contrôle de maîtrise faible tandis que le changement cognitif est corrélé positivement à un meilleur contrôle et aux effets positifs des émotions expérimentées.

À présent nous allons procéder à l'analyse détaillée de certains épisodes de ce corpus car il est important de mieux comprendre l'impact de l'évaluation cognitive et de la stratégie appliquée sur l'épisode vécu. Dans le chapitre ci-après, l'analyse qualitative des données issues des entretiens avec les apprenants du même corpus nous permettra de mettre les croyances exprimées par les apprenants en relation avec l'épisode émotionnel vécu et le choix d'une SRE.

Chapitre 7 : Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel : deuxième partie

7.1. Introduction

Cette septième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des données issues de l'entretien de l'étude sur la régulation émotionnelle et les croyances des apprenants. Nous aimerions mieux comprendre la relation entre les croyances des apprenants de notre corpus et les épisodes émotionnels expérimentés : pour ce faire nous avons mené dix-huit entretiens semi-directifs avec les apprenants qui ont laissé leur adresse e-mail sur le questionnaire et ont accepté cet entretien individuel.

Dans ce chapitre, les catégories de croyances prises en compte seront présentées et suivies par un rappel sommaire des questions de recherches correspondantes. Les épisodes émotionnels pris en compte dans les entretiens sont catégorisés selon les émotions positives ou négatives. L'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel et les stratégies de la régulation émotionnelle (issue des questionnaires) seront présentées dans les graphiques afin de faciliter la compréhension de notre analyse. Les extraits de chaque entretien seront ensuite suivis d'une courte description du contexte de l'événement déclenchant de l'émotion, d'une analyse des critères de l'évaluation cognitive de l'apprenant et enfin d'une analyse des croyances mises en relation avec l'évaluation de l'épisode. L'analyse qualitative de la deuxième étude permet de comprendre si les croyances des apprenants portant sur l'anglais, son apprentissage et les émotions peuvent influencer leur évaluation cognitive de l'émotion expérimentée et le choix de SRE.

7.1. Les catégories des croyances prises en compte dans l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel

Dans notre recherche, nous avons pris en compte deux catégories de croyances : celles liées à l'apprentissage de langue et celles liées aux émotions.

- **Les croyances liées à l'apprentissage de langue**

Dans le contexte de DDL, les croyances sont définies comme des « des hypothèses générales que les élèves se font d'eux-mêmes en tant qu'apprenant et sur les facteurs influençant l'apprentissage et sur la nature de l'apprentissage et de l'enseignement » (Victori et Lockheart, 1995, p. 224). Il est reconnu que ces croyances constituent un facteur contributif important du processus d'apprentissage et de la réussite finale (Breen, 2001). Nous incluons également dans cette catégorie les croyances liées à la langue étrangère, sa difficulté ou le succès de certaines stratégies d'apprentissage.

- **Les croyances liées aux émotions**

La croyance générale sur les émotions concerne :

- a) Des croyances sur l'aspect positif ou négatif des émotions.
- b) Des croyances sur le caractère contrôlable ou incontrôlable des émotions (Ford et Gross 2018).

7.2. Corpus d'étude

Les apprenants ayant participé au questionnaire de neuf cours d'anglais de LANSAD ont été invités à communiquer leur adresse e-mail pour savoir s'ils accepteraient un entretien individuel. Dans le but de répondre à la troisième question de recherche, dix-huit entretiens semi-directifs d'environ vingt minutes ont été menés. Les entretiens avec les apprenants se sont déroulés dans une salle de classe vide, dans le bâtiment où le cours avait eu lieu, à l'université Sorbonne-Nouvelle. Le questionnaire et leur description de l'événement ayant provoqué l'émotion ont été montrés aux participants afin de diminuer le risque de perte de mémoire. Les interviewés ont été invités à lire leur réponse à la question ouverte (voir chapitre 4) sur l'événement afin de pouvoir ensuite l'expliquer plus en détails.

Pour rappel, notre cheminement repose sur :

- Quelle relation existe-t-il entre les croyances des apprenants et l'expérience émotionnelle vécue dans le cours ?

Hypothèse n° 6 :

- Les apprenants qui entretiennent des croyances positives face à l'apprentissage d'anglais peuvent expérimenter davantage d'épisodes émotionnels positifs.

Pour rappel, nous voyons d'abord comment les questions du questionnaire correspondent aux critères de l'évaluation cognitive dans le tableau suivant. Ces derniers seront illustrés sous forme de « eva_1 » jusqu'à « eva_16 » pour les questions 1 à 16 de la deuxième partie du questionnaire. Ces questions permettent de chiffrer l'évaluation des critères séquentiels d'évaluation cognitive (CSEC) grâce à une échelle de Likert allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*) et comportant également l'option « non pertinent ». Le choix de cette option n'a pas été pris en compte dans les graphiques par le manque de l'information sur l'évaluation de l'épisode vécu.

Les critères d'évaluation cognitive	Les sous-critères	Les questions correspondantes
Pertinence	Agrément intrinsèque	1 et 2
	Nouveauté	3
	Pertinence avec les buts	4
Implication	Attribution causal : soi-même	5
	Attribution causal : autres	7
	Cause intentionnelle	8
	évaluation de facilitation	9
	évaluation d'obstruction	10
Potentiel de maîtrise	Puissance	13
	Contrôle	15
Signification normative	Standard interne	6
	Standard externe	11

Tableau 7: Questions correspondantes aux critères de l'évaluation cognitive

Faisant partie de la deuxième partie du questionnaire, les deux questions de l'intensité de l'expérience émotionnelle et de la tendance à l'action correspondent aux questions 14 et 16 du questionnaire.

Le tableau suivant se réfère à deux stratégies de la régulation émotionnelle prises en compte dans notre questionnaire. Les réponses de chaque apprenant seront présentées dans les graphiques (Reg_1, Reg_2, etc.) selon une échelle de Likert allant de 1 (*Totalement en désaccord*) à 7 (*Totalement d'accord*), réparties en deux sous-échelles : la réévaluation (six items) et l'absence de l'expressivité (quatre items).

Stratégies de la régulation émotionnelle	Questions
Réévaluation cognitive	1, 3, 5, 7, 8, 10
Absence de l'expressivité	2, 4, 6, 9

Tableau 8: Questions correspondantes aux stratégies de la régulation émotionnelle

Avant d'exposer l'ensemble des analyses qualitatives, il convient d'effectuer une présentation quantifiée des épisodes émotionnels étudiés lors de cette étude. Le tableau suivant présente les données quantifiées issues du corpus.

Nombre d'épisodes émotionnels	Émotions positives	Émotions négatives	Durée des entretiens
12	Plaisir Joie Surprise Fierté	Anxiété Culpabilité Honte Peur Jalousie Irritation Tristesse	186 minutes

Tableau 9: Données quantifiées issues du corpus

Lors de la deuxième étude, l'entretien individuel semi-directif a permis d'aborder certains épisodes émotionnels décrits par les apprenants dans le questionnaire (selon l'accord et la disponibilité des apprenants). Parmi les dix-huit entretiens effectués, six n'ont pas été exploités car les réponses

trop courtes ou la description d'émotions vécues lors d'événements survenus en-dehors du cours de langue les rendaient inadaptés à notre recherche. Dans l'un de ces entretiens une apprenante évoquait par exemple comme événement déclenchant des émotions le mouvement des Gilets Jaunes³⁹. Les douze épisodes émotionnels retenus sont distingués en deux catégories selon les termes émotionnels employés par les apprenants, et font l'objet de l'analyse qui suit. Il importe de souligner que le terme « jalousie » ne faisait pas partie de la liste des émotions proposées dans le questionnaire mais l'apprenant E5 a suggéré d'ajouter ce terme afin de décrire ses émotions.

L'analyse qualitative des données commence d'abord par celles des termes émotionnels positifs avant de porter sur les termes négatifs.

7.2.1. Analyse des épisodes émotionnels positifs

Les apprenants ont identifié des émotions positives telles que le plaisir, la joie, la surprise et la fierté dans les cinq épisodes émotionnels qui seront analysés dans la première catégorie. La catégorisation des émotions positives et négatives ne correspond pas à la valence des épisodes vécus mais seulement aux termes émotionnels choisis par les apprenants pour décrire leur expérience. La valence positive ou négative de chaque épisode (expérience évaluée comme agréable ou désagréable) est évoquée dans les analyses. Nous présentons en premier lieu un tableau qui montre l'évaluation cognitive et les stratégies de la régulation émotionnelle choisis par l'apprenant. Ensuite, l'extrait de chaque entretien avec l'apprenant sera présenté avant de proposer une analyse de l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel expérimenté par l'apprenant, et des croyances qu'il a verbalisées.

³⁹ En 2018 et 2019, ce vaste mouvement de protestation sociale constituait un important sujet d'actualité.

Épisode numéro 1 :

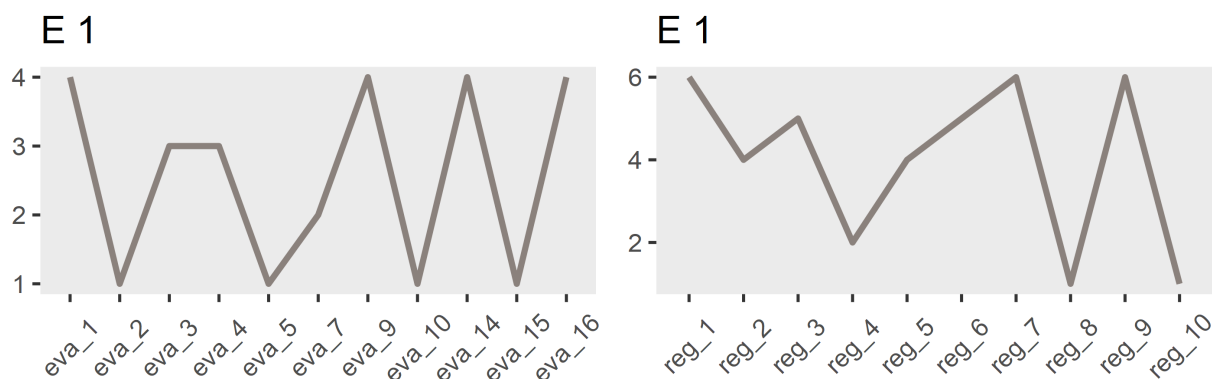


Figure 15: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°1

E1 : « Aujourd'hui j'étais pas à l'aise mais le fait de raconter une histoire chacun était plutôt bien, c'est pour ça que j'ai ressenti de la joie.

C'était un peu désagréable parce que j'étais obligé de parler en anglais et j'aime pas parler devant les gens que je connais pas mais le sujet était quand même intéressant.

Dans certains cours dans le passé c'était pareil. Je me sentais pas à l'aise, euh... c'était en fonction du professeur aussi, mon prof d'espagnol était sympa et il mettait plus à l'aise euh... mais après, j'ai eu une autre prof qui nous imposait des travaux à l'oral devant tout le monde au tableau et du coup j'aimais pas, parce que c'était stressant. Je préfère travailler en groupe, c'est mieux. L'activité demandée, quand c'est quelque chose au tableau, euh... ça me met moins à l'aise que si c'est travail en groupe. En général, je parle pas beaucoup et dans le cours de langue je parle plutôt pour avoir une bonne note euh... en fait ça me fait pas plaisir.

P: Est-ce que c'est seulement dans un cours de langue ?

E1 : Non, je pense que c'est plutôt comme ça dans tous les cours, parler devant la classe me semble toujours stressant. D'un l'autre côté, l'anglais est assez difficile à maîtriser, euh... moi ça fait longtemps que j'ai eu les cours d'anglais à l'école mais je trouve que j'ai pas vraiment progressé. »

Cet apprenant décrit ici un épisode émotionnel comportant de la joie en précisant que le sujet d'une activité d'expression orale est l'événement provoquant de l'émotion. Lors de cette activité, les apprenants ont été invités à raconter une histoire fictive dans leurs groupes. L'intérêt que E1 a trouvé dans ce sujet d'activité lui a procuré de la joie. Les critères de la nouveauté et la valence

sont évalués de façon plutôt positive. D'un côté, cet apprenant avait sélectionné, dans le questionnaire (voir figure 15), une expérience émotionnelle légèrement désagréable, ce qui s'explique par la nature orale de l'activité. Il a comparé son expérience des activités d'expression orale à celles qu'il a vécues dans le passé et a exprimé sa préférence pour les activités en groupe : en effet, pour lui, parler devant la classe est plus stressant. De l'autre côté, malgré la nature orale de l'activité, l'utilisation de la stratégie de réévaluation cognitive pour les émotions positives (voir figure 15) pourrait expliquer un changement du sens ou la pertinence personnelle de cette situation⁴⁰ pour E1. L'emploi de cette stratégie nous semble avoir diminué l'effet négatif de l'activité orale. Conséquemment, le changement cognitif pourrait être considéré adaptatif dans cet épisode émotionnel.

Par ailleurs, il a souligné le fait que, lorsque des enseignants imposent aux apprenants de parler au tableau, cela peut déclencher de l'anxiété chez les apprenants. Dès lors, l'enseignant peut être tenu pour responsable des expériences émotionnelles négatives liées à l'expression orale. L'expérience émotionnelle était évaluée facilitatrice à atteindre les buts avec une intensité d'émotion plutôt forte.

E1 n'a pas considéré que le stress ressenti à l'oral était particulièrement lié à la langue car il a reconnu expérimenter cette anxiété dans tous ses cours. C'est-à-dire, ses croyances en tant qu'apprenant sont attachées à une personne timide qui préfère ne pas s'exprimer devant les autres. Il a exprimé des croyances négatives par rapport à la langue anglaise : « l'anglais est assez difficile à maîtriser », et a fait part de son impression de ne pas avoir progressé malgré plusieurs années d'étude de cette langue. Ces croyances négatives par rapport à la langue anglaise et à son apprentissage semblent être à l'origine de la faible évaluation des effets positifs de cet épisode pour l'apprenant.

⁴⁰ Certaines recherches ont révélé la nature généralement adaptative de la réévaluation cognitive sous forme d'un changement du sens ou de la pertinence personnelle d'une situation donnée (John & Gross, 2004; Ray, McRae, Ochsner, & Gross, 2010).

Épisode numéro 2:

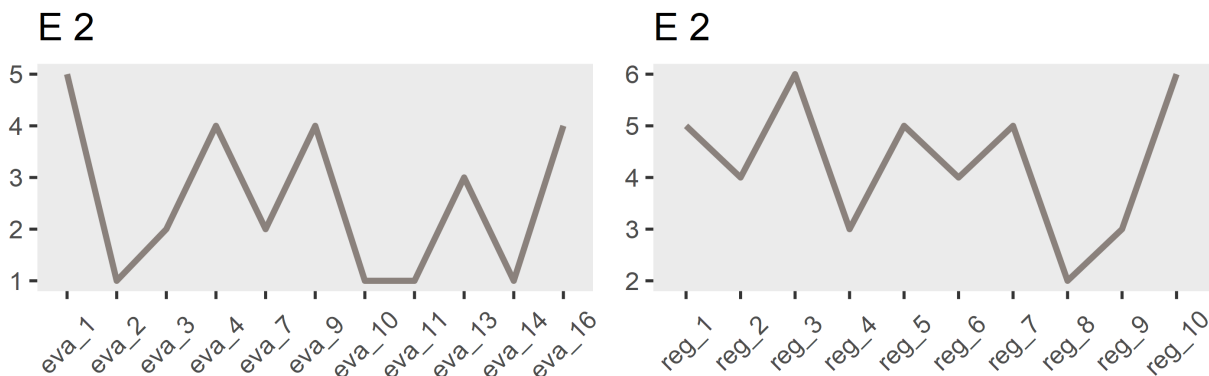


Figure 16: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°2

E2 : « La cause de la joie était de parler de voyage parce que moi j'aime bien voyager et j'ai hâte de partir chaque année en voyage, parce que chaque année je voyage au Portugal. Ça m'a fait plaisir de penser à ça, en fait. La prof a posé des questions à tout le monde, si on voyageait beaucoup ou pas, et c'est à partir de ce moment que j'ai pensé à mes voyages et tout ce que j'ai fait. Avant c'était pareil, si le sujet m'intéresse, par exemple quand on parle des animaux, je me sens joyeuse. C'est aussi au lycée, retrouver mes copines et parler entre nous qui était très bien. Par exemple quand c'est une émotion positive, j'essaye justement de la partager avec les autres pour partager ma joie et qu'ils soient aussi joyeux avec moi mais quand c'est négatif j'ai plutôt tendance à la garder pour moi pour pas qu'ils soient aussi tristes et leur gâcher leur émotion pour qu'ils continuent à être joyeux et je reste triste (rire), c'est pas grave.

P : Et dans le contexte de cours de langue ?

E2 : C'est pareil, en plus je suis quelqu'un de très timide et je participe jamais, mais si j'étais pas timide j'aurais participé plus quand le sujet m'intéresse, mais je n'ose pas trop prendre la parole devant les gens. Dans tous les cours, je reste dans mon coin et je dis rien. C'est pas par rapport à l'anglais, je sais parler, euh... je suis pas non plus bilingue mais ça va, je me débrouille bien en anglais. »

Durant ce cours, E2 a expérimenté de la joie à partir du moment où l'enseignante a commencé à poser des questions sur le voyage. Il ne s'agit pas d'une nouvelle expérience parce qu'elle précise qu'à chaque fois que le sujet lui semble intéressant, elle ressent de la joie. L'émotion est évaluée

très agréable et l'évaluation de l'implication montre des effets positive de l'épisode pour lui permettre d'atteindre ses objectifs (amélioration de son niveau d'anglais).

Elle considère que l'émotion est contrôlable, comme l'indique sa croyance dans le fait que l'émotion peut se partager. Elle prend l'exemple de la joie et du fait qu'elle souhaite voir les autres autour d'elle joyeux, raison pour laquelle elle partage sa joie avec eux. Pour les émotions positives, l'apprenante a choisi la stratégie de changement cognitif, ce qui est en cohérence avec ses croyances sur le partage de ces émotions. En revanche, les deux stratégies de la réévaluation cognitive et l'absence de l'expressivité ont été choisies pour les émotions négatives. Dans le cas des émotions négatives, telles que la tristesse, elle a souligné sa préférence pour supprimer l'expression de son émotion : « j'ai plutôt tendance à la garder pour moi ». Elle se considère comme « très timide » et précise qu'elle éprouve de la difficulté à prendre la parole devant les gens. E2 a des croyances plutôt positives sur son niveau d'anglais : « je me débrouille bien en anglais ». Il nous semble que celles-ci, ainsi que l'utilisation de changement cognitif pour la gestion de l'émotion pourraient influencer cette expérience émotionnelle et la rendre plus agréable malgré la nature orale des question/réponses et le fait qu'elle se croit timide pour prendre la parole devant les autres.

Épisode numéro 3 :

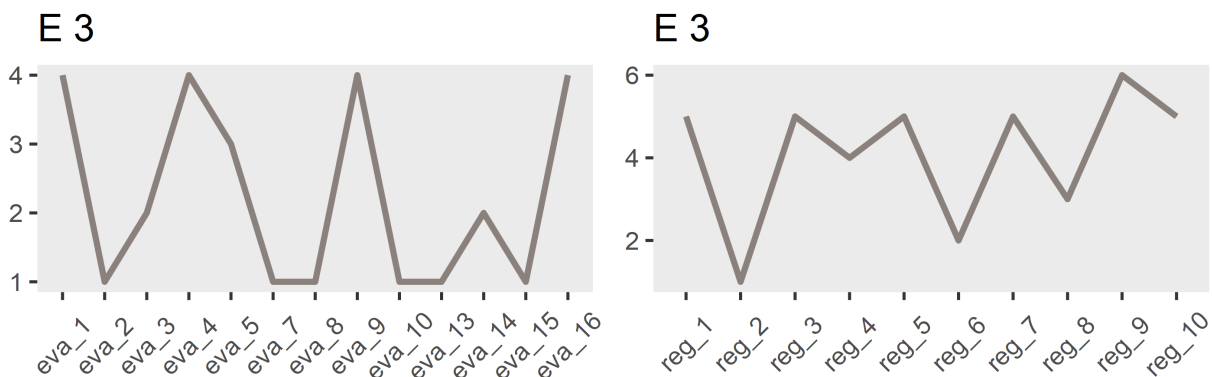


Figure 17: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°3

E3: J'ai ressenti joie et surprise parce que j'aime beaucoup l'anglais en fait, j'aime bien l'étudier, avoir la possibilité de l'étudier et je faisais allemand depuis un moment mais pas l'anglais et ça me fait plaisir de le reprendre. Et la surprise était parce qu'on parlait d'un sujet qui m'a surpris. Je pouvais apporter des réponses aux questions de notre prof et ça

m'a fait plaisir, ça fait plaisir de pouvoir dire ce qu'on veut dire. Quand on a écouté l'extrait de vidéo, j'ai ressenti de la surprise. La cause était moi-même, le cours et la vidéo aussi. En allemand on fait plutôt l'histoire et la grammaire et je ressens pas vraiment de la joie et surprise (rire). C'est pas très joyeux, en fait. Dans la vidéo qu'on a regardée avec toute la classe aujourd'hui il y avait des informations qui m'avaient surprise en fait, je pensais quelque chose d'autre et ça m'a surprise, comme quoi c'était nouveau pour moi.

P : Avez-vous essayé de contrôler ces émotions et comment ?

E3 : Oui parce qu'on est dans un cours donc (rire), parce que c'est en cours et d'habitude je montre pas beaucoup les émotions fortes parce que les gens autour de vous, comme il y a beaucoup de gens autour de vous, vous savez pas comment ils vont réagir à votre joie et à votre surprise.

P : Et le contexte de cours de langue ?

E3 : Dans un cours avec le prof et les autres étudiants je montre pas mes émotions d'habitude. Même quand je suis dans un groupe, avec quelques étudiants je me sens pas à l'aise.

P : Pourquoi ?

E3 : En fait, même quand je prends le plaisir pendant le cours, je veux pas attirer l'attention du prof et des autres élèves. C'était toujours pareil. Pour contrôler les émotions, euh... je participe pas beaucoup, je ris pas beaucoup ou je souris ou alors je regarde mes mains je baisse les yeux, je m'intéresse à quelque chose d'autre dans la salle. »

Dans cet extrait, E3 évoque son expérience émotionnelle de joie et de surprise. Apporter les réponses aux questions de l'enseignante était l'événement déclenchant de la joie et la vidéo regardée pendant la séance est ce qui a déclenché sa surprise. Elle souligne que sa surprise provient des nouvelles informations de la vidéo qu'elle ne possédait pas : « ça m'a fait surpris comme quoi c'était nouveau pour moi ». E3 a évalué que cette expérience émotionnelle facilitait l'atteinte de ses buts (amélioration de son niveau d'anglais) en cochant « plutôt d'accord » à la question sur les effets positifs ou facilitateurs de l'épisode émotionnel sur ses objectifs.

Elle a comparé son cours d'anglais avec celui d'allemand, dans lequel l'histoire et la grammaire sont enseignées et où elle ne ressent pas des émotions telles que la joie ou la surprise. Le rire qui suit est également un indice signalant que d'après elle, étudier la grammaire et l'histoire n'est pas joyeux dans un cours de langue.

Ses croyances envers l'apprentissage de la langue anglaise sont très positives : « j'aime beaucoup l'anglais » et E3 ajoute que reprendre l'anglais lui fait plaisir, parce que depuis quelque temps elle n'a eu des cours d'allemand. Concernant les croyances par rapport aux émotions, elle estime que dans un endroit public comme un cours de langue, il est nécessaire de contrôler toutes les émotions parce qu'exprimer des émotions peut attirer l'attention des autres et susciter des réactions. L'évaluation du contrôle était plutôt forte lors de cette expérience, ce qui pourrait être lié aux croyances de E3 sur le contrôle et le partage des émotions positives et l'emploi de changement cognitif des émotions positives. L'évaluation d'une émotion agréable et le contrôle fort de cet épisode émotionnel ont activé une réponse émotionnelle de la participation chez E3. Dans le questionnaire, E3 a choisi la stratégie de l'absence de l'expressivité des émotions négatives et le changement cognitif pour celles positives. Finalement, la stratégie de la régulation émotionnelle (émotions négatives) utilisée par cette apprenante était principalement la stratégie du déploiement attentionnel qui concerne les stratégies de régulation portant sur le changement du foyer attentionnel de l'individu. La distraction d'attention cherche à cibler les aspects non émotionnels d'une situation donnée ou déplacer l'attention vers des buts plus accessibles tel que s'intéresser à d'autres choses dans la salle de cours.

Épisode numéro 4 :

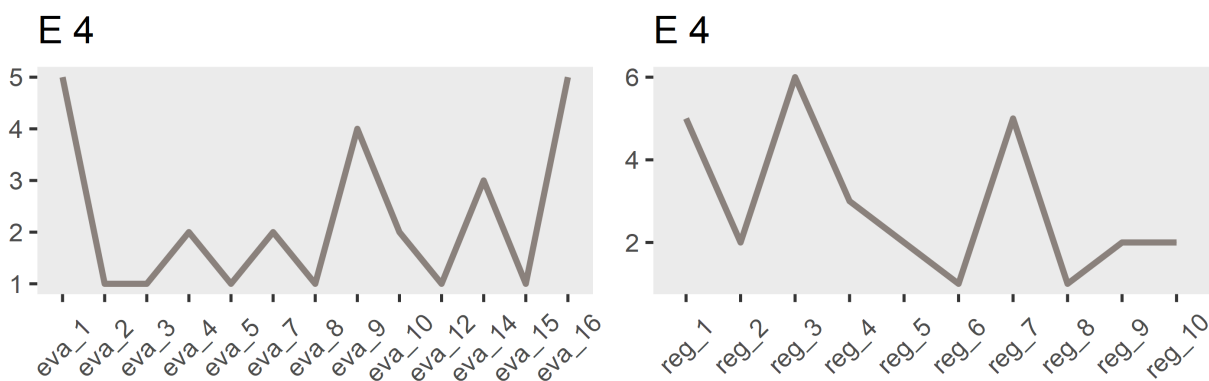


Figure 18: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°4

E4 : « C'était une émotion positive par rapport au sujet, j'ai l'impression que c'était un sujet très important et pratique, euh... et il a été abordé d'une manière suffisamment importante. Par contre, les activités en groupe, quand on doit s'adresser aux inconnus, c'est désagréable. Au lycée et collège, c'est des choses qui arrivent moins souvent et ça fait deux semestres que je suis constamment mis en groupe à chaque cours et c'est désagréable.

Maintenant je suis en partenaire avec qui je m'entends bien, je pense que c'est mieux maintenant mais sinon être dans un groupe quand on connaît personne, c'est pas vraiment agréable. Je pense que je suis plutôt timide dans les situations pareilles, surtout dans un cours de langue.

P : Pourquoi « surtout dans un cours de langue » ?

E4 : En fait, euh, parce que je pense que les autres étudiants et l'enseignant nous observent et surtout nous écoutent quand on parle et j'ai l'impression d'être jugé et euh... je risque de faire des erreurs et d'être remarqué. Par contre, j'ai l'impression que mon niveau d'anglais est bien, en fait j'arrive à m'exprimer dans différents sujets et quand je suis avec un ami de moi, lors des activités, je me sens beaucoup plus à l'aise à participer et partager mes idées. »

Lors de cet épisode émotionnel, E4 a ressenti des émotions de joie et de plaisir. Il a estimé que le sujet du cours était l'événement provoquant de l'émotion, « une émotion positive par rapport au sujet ». Le sujet de cette séance était l'impact de l'alimentation sur l'environnement et particulièrement sur l'avenir.

L'évaluation de la nouveauté était négative et la valence (expérience agréable ou désagréable) était à la fois plutôt positive que légèrement négative. L'expérience émotionnelle était très peu déplaisante parce que les apprenants ont fait quelques activités en groupe et E4 a précisé dans son entretien que les travaux en groupe peuvent être désagréables du fait que les apprenants ne se connaissent pas. L'événement est évalué comme facilitateur d'atteinte des buts, ce qui pourrait être dû au fait que le sujet du cours a été évalué comme « pratique » par l'apprenant.

E4 a reconnu être timide, particulièrement en cours de langue, et a justifié l'insécurité linguistique qu'il ressent en cours par le jugement qu'il pense que les autres peuvent porter sur son anglais. En effet, d'après E4, les autres apprenants remarquent facilement les erreurs, dans un cours de langue. En revanche, ses croyances au sujet de son niveau d'anglais sont positives : « mon niveau d'anglais est bien ». E4 estime que son insécurité linguistique naît des situations dans lesquelles il est amené à parler avec des apprenants qu'il ne connaît pas. Malgré ces croyances positives envers l'anglais et son envie de communication, l'insécurité linguistique expérimentée dans les cours de langue ont créé une croyance générale d'un apprenant timide qui se limite aux situations d'apprentissage de langue. Cette croyance pourrait conséquemment empêcher une participation active dans le cours de langue. En ce qui concerne les stratégies de la régulation émotionnelle, elle a choisi l'utilisation

de changement cognitif aussi bien pour les émotions négatives que positives. L'emploi de cette stratégie était adaptative parce que, d'un côté, les émotions négatives liées aux activités ont été évaluées légèrement désagréables (*down-regulation* des émotions négatives) et de l'autre côté, l'apprenante a eu un contrôle moyen sur la situation déclenchante de l'émotion.

Épisode numéro 5 :

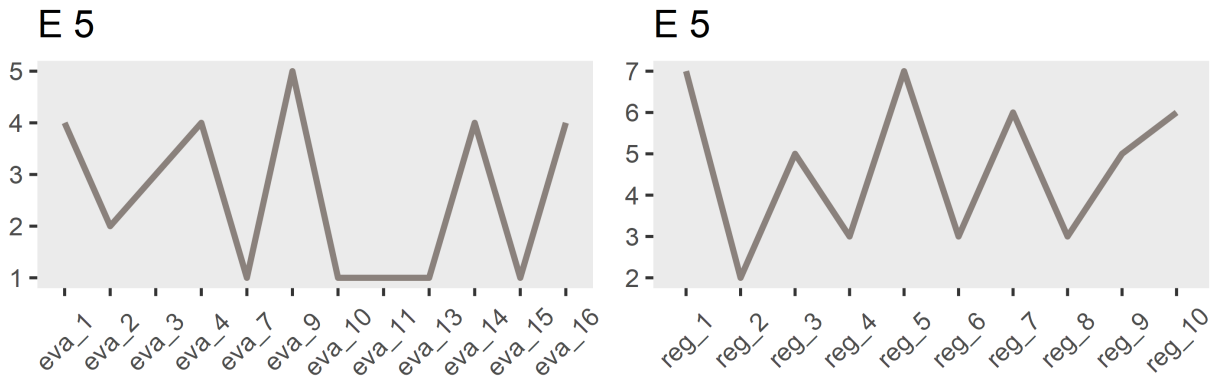


Figure 19: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°5

E5 : « Quand on a fait l'activité en groupe, euh... au début j'ai mis « amusement » parce que faire une histoire et tout, ça m'a dynamisé. Après, je me suis lassé de l'activité, comme on était beaucoup, on a fait une histoire en groupe, j'ai laissé un moment les autres faire l'histoire et du coup je me suis dit, « ça sera pas très bien » et là j'ai mis « culpabilité ». Ensuite quand tout le monde est passé un par un pour l'histoire, nous euh... on était un peu perdus, on n'était pas prêts. J'étais un peu gêné, quoi. Déjà, inventer une histoire euh... j'aime bien et faire en groupe euh... j'aime bien aussi. Après, le fait qu'on était cinq, et faire un travail à cinq, surtout une histoire, il faut qu'on se mette d'accord. Quand les autres ont commencé à passer à l'oral et nous, on n'était pas prêts, c'était un peu gênant.

Dans les cours de langue dans le passé c'était pareil, moi par rapport aux autres, j'étais pas très bon en anglais, du coup quand on est en groupe avec des gens qui parlent mieux anglais, tout ce qu'on dit finalement ça va pas apporter beaucoup de choses au travail de groupe vu que les autres sont mieux. Au lycée et collège, je participais pratiquement jamais et pourtant tous les profs, ils encouragent à chaque fois. Je me rappelle c'était en cinquième, euh... je crois que notre prof essayait de nous faire parler. J'étais habitué à ne pas participer parce qu'il faut quand même oser parler devant tout le monde.

Quand on participe en classe on montre pas vraiment nos émotions. C'est pas comme une discussion normale avec quelqu'un dans le vie quotidienne. Dans le cours, les sujets sont différents et on cache normalement nos émotions. »

E5 a expérimenté à la fois du plaisir et de la culpabilité déclenchés par l'activité en groupe. L'activité d'expression orale mentionnée dans cet extrait consistait à inventer une histoire fictive à raconter aux autres membres du groupe. Au début, E5 a trouvé cette activité amusante, en choisissant le plaisir comme émotion ressentie. Les apprenants du même groupe ont ensuite constaté qu'ils s'étaient trompés et qu'ils étaient censés raconter une histoire par personne et non une histoire par groupe. E5 a expliqué ce problème par le nombre d'apprenants dans le groupe (« comme on était beaucoup ») et a ressenti de la culpabilité suite au passage de chaque apprenant devant la classe pour raconter son histoire. Il estime que travailler dans un groupe de cinq nécessite davantage d'organisation pour que tous les membres du groupe soient d'accord. Le sentiment d'être perdu et de ne pas être prêt à la fin de ce travail pourrait s'expliquer par la mécompréhension des consignes de cette activité.

Cet épisode émotionnel a été évalué plutôt plaisant et légèrement déplaisant avec une évaluation de contrôle fort de l'événement. La stratégie de changement cognitif est choisie pour les émotions positives, ainsi que pour le stress, dans le but de rester calme. L'évaluation de l'émotion agréable plus forte que celle désagréable nous semble être un indice de l'efficacité de la SRE appliquée par l'apprenant.

Les croyances de E5 sur l'apprentissage de l'anglais sont plutôt négatives parce qu'il se croit inutile dans les travaux en groupe, du fait de son niveau inférieur à celui des autres : « ça va pas apporter beaucoup de choses au travail de groupe vu que les autres sont mieux ». Depuis le lycée, cet apprenant se compare aux autres apprenants du cours : « moi par rapport aux autres, j'étais pas très bon en anglais » et reconnaît qu'il ne participe jamais durant les cours d'anglais. Barcelos (2015) considère que les croyances telles que « les autres en savent plus que moi » peuvent engendrer des émotions comme la peur de la critique des autres camarades de classe, ce qui restreint la participation orale des élèves. Toutefois, selon cet apprenant, l'émotion est contrôlable et ne doit pas se manifester dans un cours parce qu'il considère que ce contexte est différent d'une situation de la vie quotidienne. La croyance de la contrôlabilité des émotions et l'utilisation de

changement cognitif pourraient expliquer le choix du contrôle fort et l'expérience agréable de cet épisode émotionnel.

7.2.2. Analyse des épisodes émotionnels négatifs

Les émotions négatives d'anxiété, de culpabilité, de honte, de peur, d'irritation, de tristesse et de jalousie sont celles qui sont ressorties dans les questionnaires des apprenants abordés dans cette partie de la deuxième étude. Nous présentons en premier lieu un tableau qui montre l'évaluation cognitive et les stratégies de la régulation émotionnelle choisie par l'apprenant. Ensuite, l'extrait de chaque entretien avec l'apprenant sera présenté avant de proposer une analyse de l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel expérimenté par l'apprenant et des croyances qu'il a verbalisées.

Épisode numéro 1 :

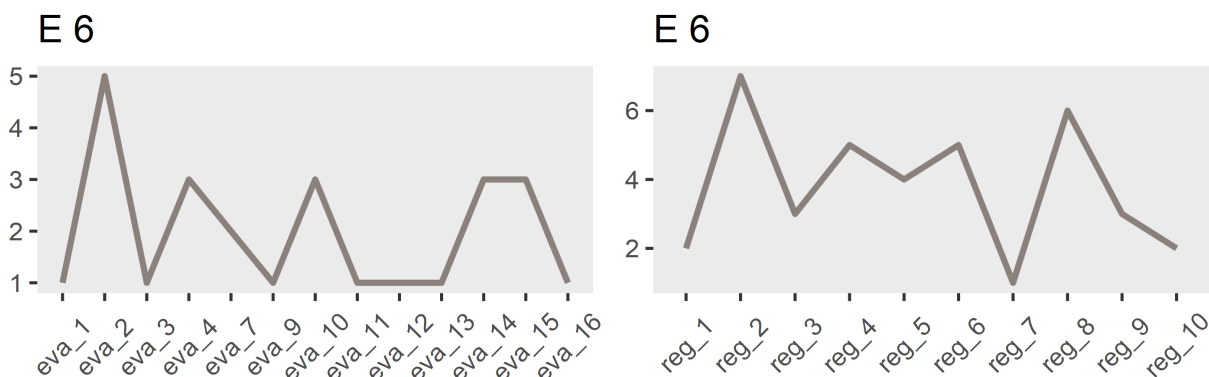


Figure 20: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°6

E6 : « J'ai ressenti surtout de l'anxiété car j'aimerais m'exprimer en anglais mais j'ai beaucoup de mal. En général, dans tous les cours, le fait que j'aimerais m'exprimer dans une langue, euh, parce que le cours m'intéresse mais j'ai un peu de mal. J'ai vraiment envie de réussir et l'anglais est important pour moi, je pense que c'est important de maîtriser cette langue et quand il y a des choses que j'arrive pas à faire, ça m'énerve. C'est plutôt lors de l'expression orale et devant la classe, je pense que par rapport aux autres c'est compliqué, la peur d'être jugé. J'ai l'impression que je suis dans une structure où j'ai la chance de pouvoir dire des choses, j'ai la chance de réussir et j'ai l'impression de ne pas les saisir. À la fin de chaque chose qui est importante pour moi, comme un concours d'équitation, j'étais dans un état un peu désespéré, euh... il y avait toute les émotions qui étaient mélangées et c'était compliqué à gérer. Au lycée, c'était la même chose, les cours

de langue était toujours compliqués pour moi et surtout c'était par rapport aux autres, parce que je voyais que il y avait beaucoup de personnes qui arrivaient à parler en anglais et en plus anglais était ma spécialité et je pense que c'est une langue assez facile à apprendre et en Terminale, je voyais qu'il y avait beaucoup de gens qui n'avaient pas cette barrière et qui arrivaient à s'exprimer très, très bien en anglais. Et moi je me jugeais par rapport à ces étudiants. Généralement je garde mes émotions pour moi et je les montre pas trop.

P : Pourquoi ?

E6 : Les autres encore une fois (rire), c'est toujours les autres. J'ai pas envie qu'on me juge, en fait. J'ai l'habitude d'écouter l'anglais et je... je m'entraîne à parler en anglais et quand je suis toute seule chez moi j'arrive et quand je suis ici je n'arrive pas (rire).

Je pense qu'il vaut mieux ne pas montrer les émotions dans le cours, euh... je pense que ça revient de quand on est tout petit, vraiment enfant, et que les adultes ne nous laissaient pas parler parce que justement on était trop petits pour comprendre certaines choses, et puis après il y a cette sensation-là qui s'est aussi produite qu'on était avec les autres enfants qui jugeaient beaucoup, euh... et... et je pense qu'il y a toujours cette peur d'être jugé par les autres qui est restée. C'est le contexte scolaire je pense, pas forcément le cours de langue. »

Dans cet extrait, E6 estime avoir expérimenté un épisode émotionnel d'anxiété lors de l'expression orale, et elle précise que cette émotion naît particulièrement lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant la classe. Ne pas réussir à faire ce qu'elle veut faire est générateur d'anxiété. Ainsi, la nouveauté de l'activité a été perçue de façon tout à fait négative : E6 a en effet mentionné d'autres situations dans lesquelles elle a expérimenté des épisodes émotionnels similaires et où cette émotion s'est manifestée. Cette apprenante a donc évalué négativement cette activité vis-à-vis de l'atteinte de ces objectifs, car elle exprime que l'anglais est important : « J'ai vraiment envie de réussir », « l'anglais est important pour moi ». Autrement dit, ces croyances positives envers l'anglais et sa motivation à réussir dans son apprentissage ont influencé l'évaluation de la pertinence (négative) de l'épisode émotionnel, par le fait que l'insécurité linguistique ressentie par cette apprenante est un sentiment bloquant.

Conformément à nos attentes, l'évaluation du contrôle très faible. E6 craint d'être jugée par les autres apprenants et a également une tendance à se juger, parce qu'elle croit que les autres apprenants n'ont pas les limites qui la restreignent depuis le lycée. Elle développe en revanche des croyances positives au sujet de l'anglais : « c'est une langue assez facile à apprendre » et estime que c'est une langue importante. Afin de gérer ces émotions, E6 utilise principalement l'absence

de l'expressivité. Selon elle, l'expression de l'émotion doit être supprimée dans le cours parce qu'elle croit que dans le système scolaire français, les étudiants n'ont pas la possibilité de s'exprimer et se jugent. Lors de cet épisode émotionnel, la stratégie de l'absence de l'expressivité nous semble inadaptée car l'apprenante n'a pas eu de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion et l'effet négatif de l'anxiété n'a pas diminué.

Elle a souligné que cette peur de ne pas pouvoir s'exprimer et d'être jugé par les autres tend à perdurer au-delà des années lycée, pendant les études supérieures des apprenants. Le fait d'avoir choisi l'anglais en spécialité au lycée et d'avoir ainsi des croyances positives au sujet de cette langue est ce qui peut expliquer l'effet très négatif de cet épisode émotionnel pour elle. Ainsi, elle a fait part de sa forte motivation d'améliorer son anglais, langue qui lui paraît de première importance. Il nous semble, en conséquence, que le sentiment d'insécurité linguistique l'empêche d'atteindre son objectif d'améliorer son anglais.

Épisode numéro 2 :

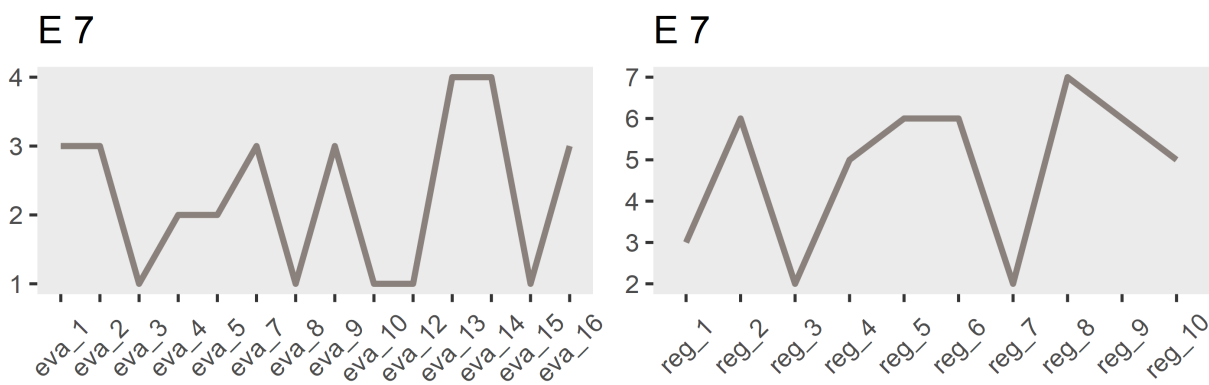


Figure 21: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°7

E7 : « J'ai ressenti des émotions quand une des élèves a passé sa présentation orale et forcément, on se compare aux autres tout le temps et par comparaison, je me suis senti une émotion assez particulière, euh... dans le sens où c'était agréable car j'étais content, on va dire, de la réussite de cette personne, c'est aussi quelque chose de satisfaisant de voir un travail bien fait. J'avais aussi honte, par comparaison, parce que par comparaison j'ai ressenti que moi mon travail était inférieur et donc, je me sentais, euh... c'est marrant c'était assez ambivalent comme sentiment, j'étais content pour cette personne et c'était comme si j'auto-méprisais mais dans les options, il y avait pas de jalousie. Mais sinon, je mettrais bien un peu de jalousie. Finalement, nous avons le même niveau d'anglais et je

pourrai présenter aussi bien qu'elle.... C'était plus plaisant que déplaisant, c'est pour ça que j'ai mis neutre.

P : Avez-vous une expérience pareille au passé ?

E7 : Dans les cours d'anglais j'ai jamais eu cette émotion, oui ça m'ait arrivé dans d'autres moments dans ma vie, c'est assez rare comme émotion et c'était pas attendu. La cause, on peut dire que c'est moi-même parce qu'en soi, j'imagine que personne n'était en train de comparer mon travail. Donc, c'est moi qui me suis comparé, mais on peut aussi dire que ça provient d'elle dans la mesure où c'est elle qui a fourni un bon travail. Le stimuli qui a provoqué cette émotion provient d'elle mais mes réflexions internes ont influencé cette émotion.

J'ai essayé de ne pas montrer mes émotions euh... je pense que c'est un réflexe naturel, une salle de cours c'est pas un endroit qu'on peut assimiler en espace public. Du coup, ce n'est pas forcément un endroit qui est socialement confortable. On n'est pas chez soi par exemple, on n'est pas entouré uniquement avec notre band d'amis ou avec notre conjoint ou, euh... disons que c'est pas intime comme ambiance pour qu'on ne cache pas les émotions. Il faut pas être émotif dans le sens où c'est un espace public, après j'imagine que ça doit être lié à la culture, ça doit changer en fonction des pays, ça. En plus c'est le professeur qui dirige ça, par exemple je sais qu'il y a des cours où je me sens plus à l'aise à manifester mes émotions parce que ça sera une classe où je connais mieux les gens ou un professeur pour qui on a plus d'affection ou plus d'aisance. »

Cet extrait présente un épisode émotionnel de culpabilité, de honte, de joie et de jalousie. La verbalisation de plusieurs termes émotionnels négatifs explique le choix de la catégorisation de cet épisode. Pour rappel, à chaque séance, un groupe d'apprenants faisait une présentation orale devant la classe. E7 remarque que c'est la présentation orale d'une autre étudiante qui a déclenché différentes émotions chez lui. Tout d'abord, E7 a ressenti de la joie grâce à la qualité de la présentation orale de l'apprenante : « j'étais content, on va dire de la réussite de cette personne ». Toutefois, sa joie s'est également mêlée à de la honte et de la culpabilité car E7 a comparé sa présentation avec celle de l'apprenante concernée : « j'ai ressenti que moi, mon travail était inférieur ». L'utilisation du terme « auto-mépriser » indique que cet apprenant a ressenti de la culpabilité et de la honte. Il a ensuite cherché dans le questionnaire le terme « jalousie » pour décrire ces émotions, mais celui-ci n'y figurant pas, il a coché l'option « aucun des termes

émotionnels n'explique ce que j'ai vécu durant cet épisode émotionnel ». C'est lors de l'entretien qu'il a pu préciser que la dernière émotion expérimentée était celle de la jalousie.

L'expérience est évaluée plus plaisante que déplaisante, raison pour laquelle l'option « neutre » a été choisie par cet apprenant. Il a remarqué des effets légèrement positifs de cet épisode sur ses objectifs (amélioration de son niveau d'anglais) et un contrôle très fort. La stratégie de changement cognitif est choisie plus que l'absence de l'expressivité de l'émotion dans les réponses du questionnaire. Cet apprenant a utilisé la réévaluation cognitive durant l'épisode émotionnel mentionné en verbalisant une décision d'étudier dur, de faire plus d'efforts (je pourrai présenter aussi bien qu'elle). Faisant partie de la stratégie de la réévaluation cognitive, *Effort-oriented decision* (Bielak et Mystkowska-Wiertelak, 2020) permet aux apprenants de modifier la signification émotionnelle d'un événement en développant leur capacité de prendre des décisions liées à la motivation et à l'apprentissage de langue.

Selon les croyances de cet apprenant, les émotions, dans un endroit public comme un cours de langue ne doivent pas être exprimées : « c'est pas intime comme ambiance, pour qu'on ne cache pas les émotions ». Pour E7, deux facteurs principaux, la culture et le professeur, jouent un rôle dans l'expression de l'émotion. Ainsi, une plus grande affection pour un professeur pourrait faciliter l'expression de l'émotion par les apprenants. La croyance de la contrôlabilité de l'émotion donne lieu à un contrôle très fort des émotions ressenties.

Épisode numéro 3 :

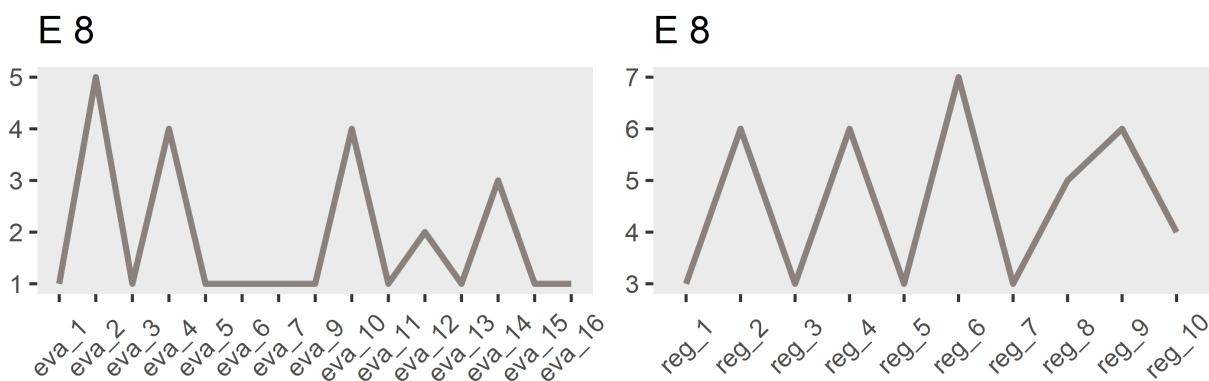


Figure 22: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°8

E8 : « J'ai parlé de mon oral et pendant mon oral j'étais très, très stressée et c'est pas mes habitudes, d'habitude je suis très à l'aise à l'oral et j'ai déjà fait du théâtre et je fais du

piano, du coup je suis souvent sur scène. En fait c'est l'anglais parce que je suis toujours nulle en anglais. En France, depuis le CE1 on commence à apprendre l'anglais et il y en a qui s'en sortent vachement bien mais moi je sais pas, ça veut pas rentrer. Pourtant j'ai envie, j'aime bien cette langue mais ça veut pas rentrer et je suis pas à l'aise. J'ai mis la culpabilité parce que je regrette un peu, parce qu'en fait quand je pense à mon oral, je me dis oui j'aurai pu être plus à l'aise, quand je suis plus à l'aise je parle mieux, etc. Du coup je culpabilise un peu, je sais pas si j'ai bien fait mon oral.

C'était un peu déplaisant. Souvent dans les cours d'anglais mais aussi en Terminale, je faisais de l'allemand ; je pense que dès que je dois apprendre une langue c'est foutou (rire), voilà, c'est ça. Pendant l'oral au bac d'allemand... et là j'étais vraiment... c'était pire que l'anglais, j'étais vraiment stressée, stressée et j'ai ressenti la culpabilité parce que je me suis dit « pourquoi j'arrive pas, peut-être que je dois travailler plus ». Mais je travaille et je sais pas comment faire. C'est toujours la même chose quel que soit le prof et c'était aussi au lycée, les gens avaient un haut niveau en anglais sauf moi. J'étais vraiment nulle et on se moquait beaucoup, beaucoup de moi, parce que c'était une classe assez méchante. On se moquait de moi quand j'avais des oraux d'anglais, euh... quand je cherchais des mots. Mais à l'université, je trouve que c'est un peu plus sympa et les gens sont plus tolérants. Aujourd'hui je pensais que je pourrais mieux faire mais l'anglais a pris le dessus, du coup j'étais stressée. J'essaye tout le temps de cacher mon stress, oui, j'essaye tout le temps parce que ça fait plus professionnel quand on montre pas les émotions.

Par rapport à un cours de langue, je pense que c'est plus professionnel et plus naturel parce que si on montre qu'on est stressé ou qu'on a honte, euh... les gens vont le remarquer parce qu'on doit essayer de parler une autre langue comme on parle en français.

Afin de cacher mes émotions, je bouge parce que quand je bouge je me sens un peu plus à l'aise. Je bouge souvent quand je fais des oraux. Et voilà je voulais qu'il soit naturel comme si je parlais français. »

Lors de la présentation orale, cette apprenante a expérimenté un épisode émotionnel d'anxiété et de culpabilité. Il s'agit d'émotions très fortes, avec une valence tout à fait désagréable. E8 remarque qu'elle n'éprouve pas d'anxiété pour faire une performance devant les gens : « d'habitude je suis très à l'aise à l'oral » grâce à ces activités extra-scolaires, mais quand il s'agit de langue étrangère (l'anglais et l'allemand), elle ressent des émotions négatives telles que de l'anxiété. Les critères de la nouveauté et le contrôle sont évalués négativement (pas du tout).

L'apprenante a ressenti de la culpabilité après sa présentation orale, en évaluant négativement sa performance et en estimant qu'elle aurait pu ne pas ressentir de telles émotions. Cet épisode a donc produit pour E8 des effets négatifs forts car l'apprenante a remarqué que le fait d'être à l'aise pourrait faciliter son expression orale en anglais. Si elle a essayé de contrôler ces émotions négatives en bougeant, son contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion était toutefois plutôt négatif. La stratégie de l'absence de l'expressivité de l'émotion est choisie pour gérer ces émotions. Ces stratégies ne semblent pas efficaces à diminuer les émotions négatives vécues car l'apprenante a évalué l'incapacité à influencer et/ou contrôler son expérience émotionnelle.

Elle a évoqué ses expériences dans les cours d'anglais par le passé en précisant qu'elle ressentait toujours de l'anxiété à l'oral et que les autres étudiants du cours se moquaient d'elle. Par comparaison, cette apprenante se sent moins jugée par ses les apprenants de l'université.

Ses croyances sur son niveau d'anglais sont très négatives : « je suis toujours nulle en anglais », et elles peuvent provoquer de la culpabilité. L'émotion négative que représente la culpabilité d'une part et les croyances positives liées à la langue (« j'aime bien cette langue ») d'autre part encouragent cette apprenante à étudier davantage. L'insécurité linguistique et le sentiment de malaise qu'elle a ressentis depuis l'école ont créé des réponses émotionnelles transformées en croyances négatives au sujet de son niveau d'anglais. Nous supposons que ces croyances négatives ont influencé son évaluation du contrôle très faible de l'épisode émotionnel parce que, comme elle l'a verbalisé, l'anxiété ressentie lors de cet épisode était plus forte que son niveau de contrôle. En conséquence, malgré ses préparations et attentes positives sur sa réussite à la présentation orale, elle a expérimenté des émotions négatives. Enfin, elle pense que supprimer l'expression des émotions est naturel dans un endroit public, ce qu'elle fait toujours en bougeant.

Épisode numéro 4 :

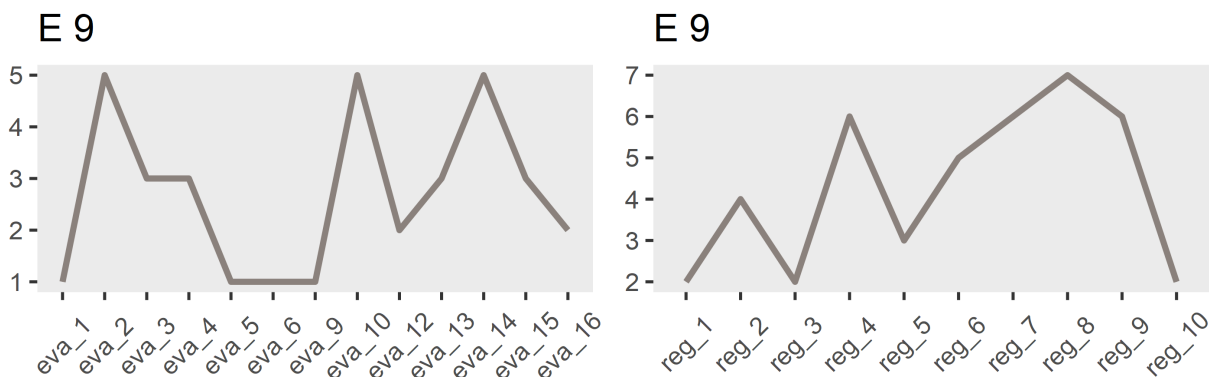


Figure 23: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°9

E9 : « Lors d'une présentation, il parlait d'un chanteur qui avait été accusé d'avoir commis des actes verbaux et des actions sexuelles envers des femmes. Je pense en tant que femme on s'identifie toujours quand il y a une actualité qui touche ce par quoi on se sent concerné, que ce soit notre sexe ou notre origine par exemple, je pense qu'il y a une répulsion par rapport au fait que ça, ça pourrait nous arriver aussi et ça traduit un problème dans notre société. C'était vraiment le sujet de l'exposé qui nous touche tous et je pense c'est pour ça que l'étudiant avait choisi ce sujet.

En cours de langue, je n'avais pas cette émotion, en fait on le ressent quotidiennement quand on regarde les informations, une espèce d'injustice et des choses qui se passent, on s'implique émotionnellement parce qu'on a tous un jugement ou un avis par rapport à l'information qu'on a devant nous. Mais je l'avais pas ressenti spécialement dans un cours de langue. Déjà, j'essayais de comprendre ce qu'il disait, l'étudiant, parce que je parle pas bien anglais. Je pense que quand j'ai compris de quoi il parlait, ça m'a énervée.

J'ai dit à la personne à côté de moi que ça m'a dégoûtée (rire), je ne l'ai pas spécialement caché. C'était tout à fait gérable.

P : Comment faut-il gérer les émotions dans un cours de langue à votre avis ?

E9 : Je pense que dans un cours de langue, plus qu'on se sent, en fait comme on est en apprentissage, qu'on apprend une langue je pense que si on met les émotions, il y a une facilité d'apprentissage, je pense. Je pense que plus on exprime notre opinion, notre avis et on essaie de s'exprimer dans une langue étrangère, ça va nous forcer à vouloir parler en fait, et partager nos émotions aussi, et ça nous fait forcément progresser, en fait. Lorsqu'on s'implique émotionnellement dans quelque chose, euh... on retient plus facilement

l'information que si on était totalement d'une distance et pas d'émotion. Après je pense que par rapport aux professeurs il y a toujours un respect et c'est évident, il y a quelque chose si c'est par rapport au comportement d'un élève ou le prof, oui, il faut se contrôler par le respect mutuel envers tout le monde. Mais si c'est plutôt par rapport au sujet du cours, oui je pense que c'est bien de s'exprimer émotionnellement.»

Le sujet d'une présentation orale a déclenché des émotions négatives d'irritation et d'anxiété chez cette apprenante. Elle a souligné que les sujets touchant à la vie quotidienne peuvent toujours déclencher des émotions mais le fait de ressentir ces émotions négatives dans un cours de langue était nouveau pour elle. L'expérience émotionnelle était tout à fait désagréable, mais cette apprenante a estimé que ses effets n'étaient ni positifs ni négatifs. Ainsi, l'expérience émotionnelle est évaluée empêchant d'atteindre ses buts. Elle n'a pas essayé de contrôler ou cacher ses émotions et malgré leur intensité plutôt forte, elle a réussi à les gérer.

Ses croyances sur son niveau d'anglais sont négatives (« je parle pas bien anglais ») même si E9 a souligné qu'elle faisait des efforts pour comprendre la présentation orale. Ces croyances au sujet des émotions ont attiré notre attention : en effet, E9 estime que le fait de ressentir de l'émotion et de l'exprimer dans un cours de langue peut faciliter l'apprentissage : « partager nos émotions aussi, et ça nous fait forcément progresser en fait ». Elle considère l'émotion en tant que facilitatrice de la prise de parole chez les apprenants de langue, ce qui pourrait simplifier le processus d'apprentissage. Elle croit que l'émotion peut améliorer la mémorisation de l'information. Elle distingue deux catégories d'événements qui peuvent déclencher de l'émotion : le comportement des apprenants/enseignants et le sujet du cours. Selon elle, le respect envers les autres exige de cacher les émotions ressenties envers les apprenants/enseignant, tandis qu'il lui semble normal d'exprimer l'émotion par rapport au sujet du cours. C'est la raison pour laquelle, ces émotions ont été verbalisées contrôlables lors de l'épisode décrit dans cet extrait. Conformément à nos attentes l'évaluation de la contrôlabilité était tout à fait positive, elle pourrait être sous l'influence des croyances positives de l'apprenante sur l'émotion (facilitatrice de l'apprentissage) et sa contrôlabilité.

Épisode numéro 5 :

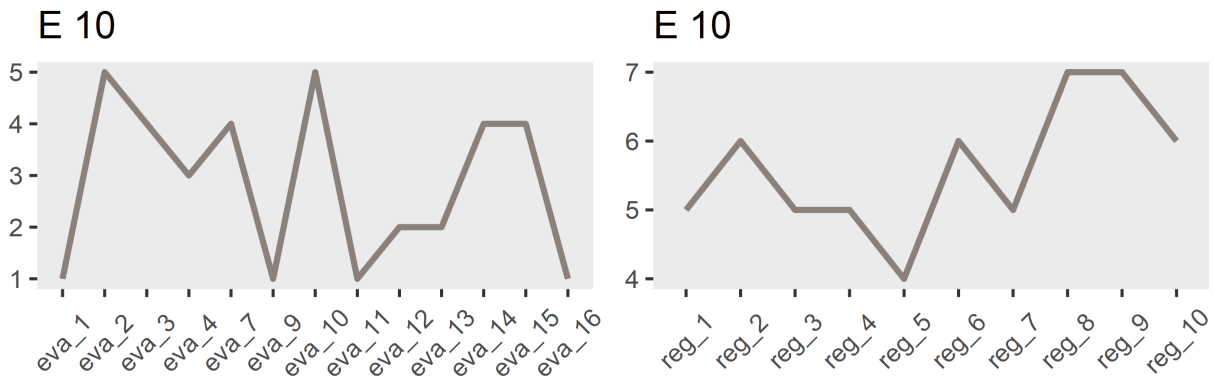


Figure 24: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°10

E10 : « Aujourd'hui, j'ai marqué la tristesse et la honte. Parce que je me dis que le niveau des autres et mon niveau ne collent pas. C'est pas ma faute mais, euh... après c'est pas facile. Avec l'anglais, c'est pas facile parce qu'initialement j'étais inscrit au niveau B2 mais je comprenais rien du tout et il m'a fallu changer, c'est pour ça que j'ai raté deux séances de mon cours actuel. J'ai eu, cette séance, la peur de tout rater. Je suis pas à l'aise dedans et tout le temps je me sens un peu stressée. Quand je vois les gens passer à l'oral directement je commence à penser à comment je vais faire et l'angoisse commence déjà, et même avec les travaux la prof nous dit souvent de s'exprimer en anglais pour qu'on s'entraîne, et les autres ça passe vite fait mais moi il faut chercher, chercher. À l'écrit, c'est entre moi, ma feuille et ma prof mais à l'oral quand on est confronté aux petits travaux en groupe, c'est pas agréable du tout. Je connais mon niveau mais je pense que parfois je peux négativiser des choses, je me dis « ça va passer comme ça ». Dans les cours d'anglais, c'est toujours difficile, le premier semestre c'était vraiment pénible. Mais c'est pas moi, c'est dû au système dans mon pays. Les cours n'étaient pas aussi intenses, parce qu'il y a le côté perturbation parce que le pays connaît une déstabilisation politique et il y a tout le temps des grèves des enseignants, euh... ils viennent pas et c'est pas les pédagogues dans l'éducation, et dans les cours, on se limite aux aspects très, très basiques et incomplets, ce qui fait qu'on n'a pas un haut niveau. Mais entre nous, comme on a le même niveau ça se ressent pas mais quand on est confronté avec les personnes qui ont un niveau plus élevé que vous ça se ressent. Je suis derrière carrément. Quand on essaye de parler, la prof essaye aussi de nous aider avec soit la tête soit des propositions de mots, tout ça, ça encourage mais ça suffit pas.

Intérieurement, je calcule, euh... je m'efforce parce que ça ne sort pas mais finalement ça se sort un peu quand même, euh... parce que ça se sent je crois, j'essaye quand même de relativiser les choses parce que sinon j'aurai pu ne pas faire l'exposé. Mais après, je me suis dit « oui c'est pas ta faute, il faut essayer ». Après, ça dépend des situations, il y a des moments où j'essaye de garder mes émotions pour moi-même, euh... j'observe par exemple avec Lucie mon camarade de cours, ça va, j'exprime mes émotions, mais, euh... avec certains que je connais pas et qui sont plutôt fermés, je garde pour moi mes émotions.

P : Comment le contexte de cours de langue peut être différent ou similaire à ce que vous avez dit ?

E10 : Oui, ça joue carrément. La prof nous amène à nous exprimer. Elle fait un accompagnement en quelque sorte parfois. En tout cas, moi j'ai peur de m'exprimer même si j'ai des idées, je me lance pas si la prof ne m'oblige pas parce que je me dis « si j'ouvre la bouche ça sonne mal », c'est désagréable et du coup je reste dans mon coin. »

Dans cet extrait nous observons un épisode avec des émotions négatives de tristesse et de honte. Cette apprenante guinéenne a fait le test de niveau d'anglais organisé par l'université Sorbonne-Nouvelle et a commencé la première séance dans le cours de niveau B2. Elle s'est rendu compte que le niveau du cours était plus élevé que le sien et a fait une demande de transfert au niveau moins avancé (B1, niveau le moins avancé des cours de LANSAD). L'événement déclenchant ces émotions négatives, décrit dans le questionnaire, est survenu lors de la prise de parole dans les activités en groupe, même si l'apprenante a souligné qu'elle se sentait un peu stressée tout au long du cours. Cet épisode était désagréable avec des effets négatifs l'empêchant d'atteindre ses buts (amélioration d'anglais). Elle a estimé avoir très peu de contrôle pour cet épisode émotionnel, ce qui pourrait être lié à l'aide apportée par l'enseignante lors des exercices oraux (« la prof essaye aussi de nous aider avec soit la tête soit des propositions de mots »). Toutefois, ce soutien s'est avéré insuffisant pour prévenir le surgissement d'émotions négatives. Elle estime que les activités en groupe, qui ont pour but de préparer les apprenants aux présentations orales devant la classe, sont désagréables à cause de l'écart entre son niveau d'anglais et celui des autres apprenants. La cause de ces émotions négatives ressenties à l'oral se trouve dans le système éducatif de son pays, caractérisé par un manque d'enseignants pédagogues et des cours d'anglais de très faible niveau. Cette catégorisation des apprenants comme des connus et inconnus est présente dans l'évaluation de E10. Dans le cours, cette apprenante croit qu'elle peut se permettre d'exprimer son émotion

selon son ou sa partenaire de travail. Ainsi, elle supprime l'expression de l'émotion avec ceux qu'elle ne connaît pas tandis qu'elle se permet de s'exprimer émotionnellement quand elle travaille avec des apprenants qu'elle connaît. Contrairement à nos attentes, malgré les croyances positives par rapport à la contrôlabilité de l'émotion, elle a évalué une puissance très faible du contrôle lors de cet épisode. Cette évaluation faible pourrait être liée aux croyances négatives qu'elle possède par rapport à son niveau d'anglais et que les autres savent plus qu'elle. Ces croyances ont abouti à une auto-évaluation négative de son efficacité dans les situations d'apprentissage d'anglais et conséquemment une garde du silence et passivité dans le cours.

Épisode numéro 6 :

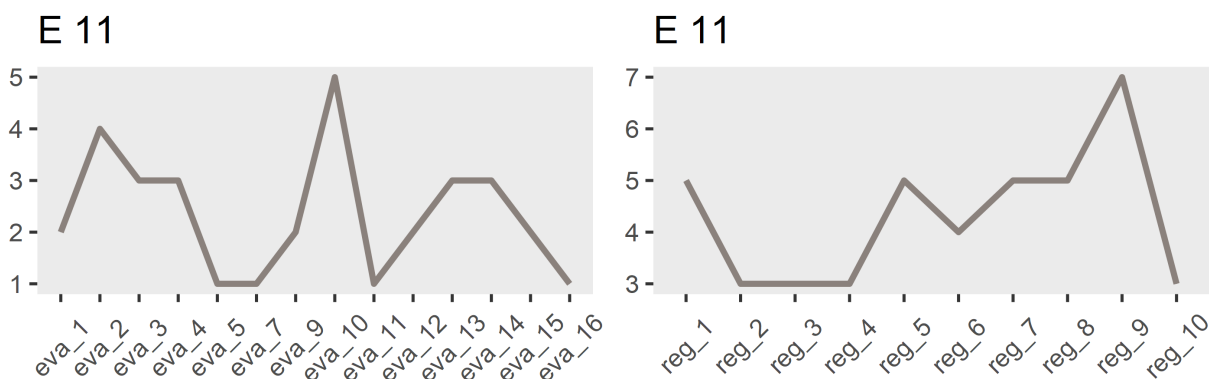


Figure 25: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°11

E11 : « Cette séance m'a provoqué du stress, l'anxiété, un peu de honte et la peur, parce que c'était une des séances où je passais à l'oral et c'est assez nouveau mais c'est certains sentiments que je ressens face à un public que je connais pas forcément. C'est plutôt déplaisant, c'est l'anxiété que je ressens lors des contrôles en général mais là c'était plus accentué par rapport à l'oral. C'est avant la présentation que je stresse et que je suis un peu anxieux au début, un peu de peur et après la honte est si je me trompe. Après vers la fin, et une fois que j'étais installé ça allait mieux. Dans les cours de langue souvent quand on doit s'exprimer dans une langue qui n'est pas la nôtre, on a plus d'appréhension et plus d'anxiété parce que ça nous manque plus de capacité pour s'exprimer et aussi, on a peur de se tromper et faire des erreurs quand on s'exprime. Dans le cours de langue en général, quand on n'est pas très doué, entre guillemets, euh... on a souvent ces émotions avant s'exprimer à l'oral. Ce qui est stressant pour l'élève est sa position dans laquelle il se trouve au niveau de la classe, c'est à dire qu'il s'expose devant tout le monde et on va dire qu'il

est seul face à toute la classe et on se sent très écouté et on sait que la moindre erreur va tomber dans les oreilles de tout le monde. Du coup, dans les autres cours je me sens pas ces émotions là parce que je suis à ma place et il y a mes amis à côté et c'est moi qui décide si je vais intervenir ou non. Voilà, je gère plus la situation en fait.

Je me soucie des jugements des gens, euh... du coup, je deviens plus au moins anxieux. J'ai peur aussi de me tromper et la honte, après c'est mon propre jugement, c'est moi qui est la cause. Elle vient pas forcément des autres. En fait, c'est la confiance en soi qu'on a qui, est très importante. Je m'y attendais, à ces émotions, parce que je savais, euh... il y avait pas d'effet surprise en fait. Je m'étais préparé et je savais qu'il y a ces émotions là et c'est un processus et je me préparais quand même. Le fait que je sache ce qui allait se passer, ça a réduit ces émotions-là.

P : Comment avez-vous essayé de gérer vos émotions ?

E11 : Oui, avec l'expérience on arrive à garder son calme à l'oral et avoir la bonne attitude pour pouvoir cacher ses émotions. Parce que si je me laisse déborder par l'anxiété, la peur et la honte, euh... en fait, ça va faire un effet boule de neige et ça va gâcher tout mon oral. Pour me contrôler je reste concentré en fait, j'essaie de me focaliser le moins possible sur des choses qui pourraient me déconcentrer, comme on entend parfois des rires ou des chuchotements, même si on sait que ça nous est pas vraiment destiné, des fois se focaliser sur ce genre de choses ça peut, euh... on se moque de la tête en fait. Et du coup, moi, j'essaie de soit me concentrer sur les visages que je connais dans la classe et soit à garder mon calme. C'est important de cacher ses émotions, surtout en cours, je pense qu'on contrôle beaucoup nos émotions et c'est pour ça que parfois on parle d'une manière trop froidement et très mécanique et on devrait plus laisser aller et ça améliore notre expression en langue. Là, j'ai ressenti par exemple les émotions négatives mais si c'était des émotions positives ça améliorerait forcément mes capacités.

P : Pourquoi dans un cours de langue ?

E11 : Je pense que c'est relié à la peur du jugement, on a peur de tout et au final on retient seulement la faute. Du coup les gens préfèrent des phrases, comment dire, très académiques, sans trop d'émotion, sans trop de, euh... voilà c'est pour être bon sur la forme, mais on oublie d'y donner l'émotion et du caractère, je dirais. Ça dépend aussi de comment le prof agit, s'il agit d'une manière très académique, les étudiants ont plus de tendance à réagir de manière académique et s'il est plus décontracté, a lancé un débat, posé des questions, les élèves s'exprimeront de la même manière. »

Dans cet extrait, il apparaît que E11 a expérimenté un épisode émotionnel d'intensité plutôt forte lors de sa présentation orale. Il justifie avoir ressenti des émotions telles que de l'anxiété, de la honte et de la peur, ce qui était nouveau pour lui, par le fait d'avoir un public qu'il ne connaissait pas. L'apprenant est surtout dominé par la peur de faire des erreurs et du jugement des autres. Il ajoute qu'il se juge aussi et cela déclenche également de la honte. Cette peur naît de ce qu'il vit comme un manque de maîtrise de cette langue étrangère. L'expérience émotionnelle est évaluée plutôt empêchant sur son objectif d'apprentissage de l'anglais que facilitatrice. Les effets positifs pourraient être mis en relation avec son envie d'expérimenter des émotions négatives afin de s'habituer à se contrôler ou supprimer l'expression de ses émotions. Le contrôle a été évalué comme plutôt fort, ce qui pourrait être en lien avec les croyances positive de cet apprenant vis-à-vis des émotions dans le contexte d'apprentissage et la capacité à les contrôler.

Cet apprenant croit que les émotions positives peuvent être exprimées et que cela pourrait aboutir à une meilleure expression en LE. Ainsi, il a usé d'une stratégie de l'absence de l'expressivité de l'émotion quand il s'agit des émotions négatives.

Il souligne ensuite que l'enseignant peut jouer un rôle en proposant des activités telles qu'un débat ou en instaurant une ambiance bienveillante (« s'il est plus décontracté, s'il a lancé un débat"). Il considère que la forme académique est une forme d'expression non-émotionnelle et il remarque qu'un enseignant qui est très académique va générer des réactions non-émotionnelles de la part de ses apprenants. Autrement dit, tout en soulignant l'influence positive des émotions sur le processus d'apprentissage, cet apprenant a fait remarquer l'importance des émotions des enseignants dans le cours sur celles exprimées par les apprenants.

Ainsi notre interprétation se rapproche de la conclusion dressée par Gregersen, MacIntyre et Meza, (2014) considérant la classe de langue comme un système dynamique où les émotions et les comportements des apprenants et de l'enseignant sont entrelacés. Pour ces auteurs, les expressions émotionnelles des enseignants influencent l'état émotionnel de l'apprenant et inversement.

Épisode numéro 7 :

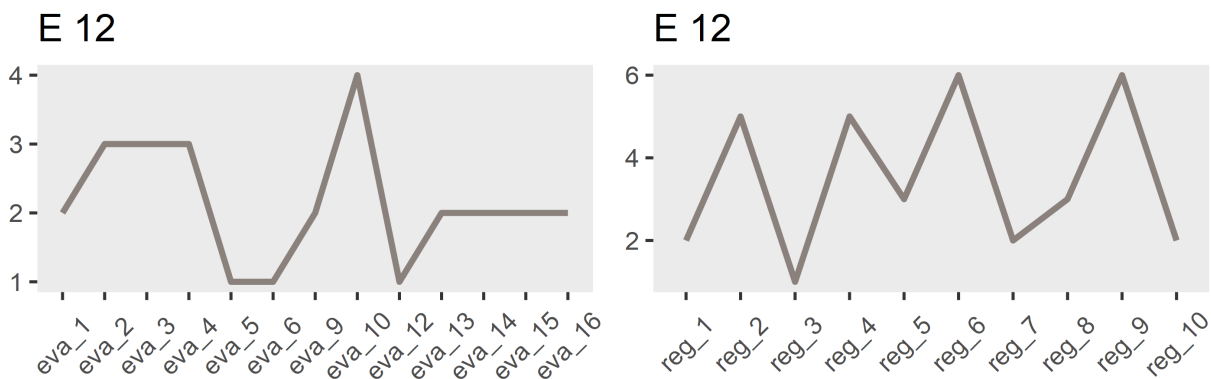


Figure 26: Réponses aux questions sur l'évaluation cognitive et la stratégie de la régulation émotionnelle de l'épisode N°12

E12 : « Je me suis sentie un peu contrariée parce que, pendant une activité de questions/réponses sur une vidéo qu'on avait regardés, euh... je n'arrivais pas à bien m'exprimer en anglais. Ce qui me contrarie est de ne pas pouvoir développer mes idées, en fait. J'ai ressenti l'irritation parce que j'arrive à comprendre ce qu'on dit mais je n'arrive pas à m'exprimer en anglais et des fois j'aimerais bien participer plus au cours mais je peux pas, et finalement je me sens la culpabilité parce que je n'arrive pas à bien m'exprimer en anglais. Lors d'activités en groupe, c'était un peu ça mais moins parce que euh... en groupe quand j'ai essayé de parler, le groupe m'a aidée en me donnant les mots, par exemple quand je savais pas comment dire. Du coup, j'ai réussi à plus m'exprimer. Dans tous mes cours d'anglais, j'arrive pas à m'exprimer et ça me contrarie ; après dans certains cours ça va mais dans d'autres, on nous demande plus. Quand le prof me demande moins de choses à l'oral, ça va, je m'en sors mais quand c'est parler à l'oral, j'ai plus de mal et c'est dans ces moments-là que je suis plus contrariée. Quand c'est des cours en français je suis pas vraiment contrariée mais c'est juste en anglais et le fait de parler une autre langue, euh... j'arrive pas à trouver tous les mots et ça me bloque. C'est la peur de bloquer devant les gens mais c'est plutôt le fait de ne pas pouvoir s'exprimer, c'est à dire même s'il y avait pas d'autres étudiants je me sentirai pareille. La plupart du temps, je participe pas, je reste dans mon coin mais je suis toujours motivée à apprendre l'anglais parce que je pense que euh... j'aurai besoin de l'anglais dans le futur pour travailler ou continuer mes études à l'étranger.

P : Comme avez-vous essayé de contrôler vos émotions ?

E12 : Je les montre pas et tout ce que je peux faire est de ne pas parler. Parfois je dis quelque chose comme « j'ai oublié », « je sais pas » ou j'ai pas trouvé la réponse ce qui est déjà embarrassant, sinon je suis obligée de garder le silence.

Dans cet extrait, E12 explique son expérience émotionnelle d'anxiété et de culpabilité lors d'une activité d'expression orale. Les apprenants ont regardé une vidéo sur le sujet du cours et ont été invités à répondre à quelques questions. Elle exprime son envie de participer au cours et répondre aux questions parce qu'elle croit qu'elle comprend bien l'anglais à l'oral, mais elle rencontre des difficultés pour s'exprimer. Ces difficultés sont liées à la langue étrangère parce qu'elle remarque ensuite qu'en s'exprimant en français, elle ne ressent pas d'anxiété. Le manque de vocabulaire est considéré comme un blocage pour cette apprenante, et celui-ci génère de l'anxiété aussi bien en cours d'anglais, devant les autres, que quand elle se trouve seule. Dans le questionnaire, elle a évalué son épisode émotionnel comme « légèrement agréable » et « plutôt désagréable ». La motivation de E12 à apprendre l'anglais et son envie de communication semblent être à l'origine de la valence positive accordée à cet épisode émotionnel. L'épisode a eu des effets tout à fait négatifs sur son objectif d'apprendre l'anglais, cela pourrait être lié à sa motivation et ces croyances positives au sujet de la langue anglaise.

L'évaluation faible de contrôle (potentiel de maîtrise) nous semble être influencée par les croyances négatives de E12 sur son niveau d'anglais, l'insécurité linguistique qu'elle ressent dans le cours, ainsi qu'à l'utilisation de stratégie de la suppression expressive.

Ses croyances par rapport à l'anglais sont plutôt positives : « je suis toujours motivée à apprendre l'anglais », car elle estime que cette langue est importante pour son travail et son avenir. En ce qui concerne les croyances liées aux émotions, pour cette apprenante, ces dernières sont contrôlables et ne doivent pas être exprimées dans un cours du fait de la nature académique du contexte. Elle se réfugie ainsi dans le silence afin de ne pas exprimer ses émotions tout en faisant remarquer l'importance d'apprendre des stratégies de régulation émotionnelle efficaces dans le contexte du cours de langue.

7.3. Discussion

À la suite de cette exploration sur la relation entre les croyances des apprenants et les épisodes émotionnels expérimentés, nous allons à présent mettre en lumière l'influence des croyances observées chez les apprenants de notre étude sur leur évaluation cognitive de l'épisode émotionnel expérimenté. Ensuite, un bilan des analyses quantitative et qualitative de cette étude sera présenté avant d'arriver à la conclusion générale de notre recherche.

Pour rappel, notre étude se concentre sur deux grandes catégories de croyances : celles qui sont liées à l'apprentissage des langues et celles qui ont à voir avec les émotions. Les épisodes sont catégorisés selon les termes émotionnels positifs ou négatifs choisis par les apprenants. Nous commencerons par les épisodes avec les termes émotionnels positifs et les croyances des apprenants selon les trois classifications suivantes :

- Les croyances personnelles des apprenants
- Les croyances éducatives et sur la langue cible
- Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion

À la suite de notre analyse des entretiens visant à expliquer l'épisode émotionnel vécu par les apprenants, il nous faut revenir sur ces épisodes et les croiser avec les données du questionnaire afin de présenter les résultats obtenus sur la relation entre les croyances verbalisées des apprenants et leur épisode émotionnel expérimenté.

7.3.1. Les croyances personnelles des apprenants : l'émotion à caractère positif

L'expérimentation, pour certains apprenants, d'un épisode émotionnel positif au cours de notre étude a permis de mettre en relation une certaine catégorie de croyances avec l'évaluation cognitive de l'épisode expérimenté. Lors des entretiens effectués sur leur expérience émotionnelle, certains apprenants ont par exemple évoqué leur timidité. Celle-ci semble être liée à l'apprenant de la LE et, plus particulièrement, à l'expression orale dans le contexte de cours de langue. Ainsi, pour les apprenants qui ont mentionné leur timidité, nous avons pu constater, dans les évaluations cognitives, une émotion légèrement désagréable jusqu'à moyennement désagréable.

- La croyance d'être timide dans un cours de langue est en relation avec l'évaluation de la valence négative de l'émotion ressentie.

Par exemple, concernant un épisode émotionnel positif, E1, qui avait pourtant ressenti de la joie, a choisi une émotion légèrement désagréable. Cette apprenante a estimé stressante la nature orale de l'activité déclenchant de l'émotion. Elle est plus particulièrement timide dans les cours d'anglais du fait de sa perception de son niveau qu'elle juge moins avancé par rapport aux autres étudiants. Ce constat concorde avec les propos d'Aragão (2011) pour qui les croyances des élèves au sujet de leur discours peuvent influencer leurs sentiments d'embarras, de timidité et d'inhibition dans le cours.

On distingue une influence semblable dans l'expérience émotionnelle de la joie et du plaisir de E4. Il a exprimé le fait qu'il est particulièrement timide dans un cours de langue, en expliquant l'insécurité linguistique ressentie dans le cours par le jugement qu'il pense que les autres peuvent faire de son anglais. Tout comme à l'épisode précédent (E1), cet apprenant a évalué cette expérience émotionnelle légèrement désagréable liée à la prise de parole dans un groupe d'apprenants qu'il ne connaît pas.

Concernant les SRE, les apprenants de cette catégorie ont utilisé le changement cognitif plus que l'absence de l'expressivité de l'émotion. L'emploi de cette stratégie nous a semblé adaptative parce que, d'un côté, les émotions négatives liées aux activités ont été évaluées légèrement désagréables (*down-regulation* des émotions négatives) et de l'autre, les apprenants ont eu un contrôle moyen sur la situation déclenchante de l'émotion. L'emploi de cette stratégie nous semble avoir diminué l'effet négatif de l'activité orale.

7.3.2. Les croyances éducatives et celles sur la langue cible : l'émotion à caractère positif

Il est temps de clarifier la relation entre l'évaluation cognitive des épisodes émotionnels vécus avec les croyances des apprenants concernant l'anglais ainsi que les facteurs influençant son apprentissage.

Les apprenants de ce groupe ont exprimé leurs croyances par rapport au rôle de l'enseignant et les autres apprenants sur les expériences émotionnelles dans un cours de langue. En premier lieu, un sentiment d'insécurité linguistique a été verbalisé dans les entretiens. Les croyances de E4

concernant la situation d'apprentissage dans un cours de langue méritent d'être abordées dans ces analyses. L'apprenant a le sentiment d'être soumis à l'observation des autres membres du cours qui peuvent constater et juger le niveau d'anglais de chacun. Ce sentiment de malaise est présent aussi bien dans les épisodes émotionnels positifs que négatifs et nous l'évoquerons dans la partie suivante portant sur les épisodes émotionnels négatifs. La présente analyse s'intéresse aux croyances sur le rôle des enseignants/apprenants concernant l'évaluation de l'émotion expérimentée. Nous n'avons pas trouvé de relation entre les SRE et ces épisodes émotionnels car les deux stratégies ont été choisies dans le cas des émotions négatives.

7.3.2.1. Rôle des pairs dans l'interaction de classe

Le rôle des autres apprenants est en relation étroite avec les liens que les étudiants entretiennent avec leur groupe d'appartenance. Les apprenants interrogés dans notre étude distinguent les autres apprenants en deux catégories : ceux qui sont connus d'eux, et ceux qui ne le sont pas. Parmi les épisodes positifs, E1 et E4 ont exprimé le malaise ressenti du fait de la présence des apprenants qu'ils ne connaissent pas. Au cours des deux entretiens, les apprenants ont, d'une part, fait remarquer que la prise de parole devant les inconnus est désagréable. D'autre part, E4 a mentionné le confort qu'il y a à travailler avec des amis. Comme Dewaele (2011) le remarque, les apprenants s'observent en silence et essaient de trouver leur place dans le nouveau groupe. Ils se comparent en grande partie en fonction de leurs compétences linguistiques. Dans un cours de langue les apprenants peuvent provenir de disciplines variées et la majorité d'entre eux se voient exclusivement à l'occasion de ce cours, comme c'est le cas pour les cours sur lesquels porte notre travail (LANSAD). Ceci explique pourquoi, dans plusieurs entretiens, les apprenants évoquent une catégorie d'apprenants « inconnus ». Les deux épisodes émotionnels de E1 et E4 ont comme événement déclenchant une prise de parole en groupe ou devant la classe. Le fait qu'ils évaluent négativement l'interaction avec des inconnus peut avoir une influence sur leur évaluation de l'expérience émotionnelle désagréable malgré le choix exclusif des émotions positives de ces derniers épisodes. Ces résultats sont conformes avec ceux de l'étude de Cristofol et Appel (2021), selon lesquels, lors des activités de l'expression orale en groupe, les apprenants qui ne connaissent pas leur partenaire peuvent ressentir plus d'anxiété. L'incertitude ainsi engendrée s'est révélée être un déclencheur de l'anxiété.

7.3.2.2. *Rôle des enseignants dans l'émotion ressentie par les apprenants*

Les croyances par rapport à l'image des enseignants sur les émotions positives ressenties sont particulièrement liées aux activités imposées par l'enseignant. Deux apprenants de ce groupe ont souligné le stress ressenti lors des activités orales (dans le cas de E1, en particulier, lors d'une prise de parole au tableau). La prise de parole devant la classe constitue une mise en danger ; elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants. Pour E1, le travail imposé par l'enseignant est source d'anxiété. Lors de cette séance, il a eu une expérience identique de la prise de parole devant toute la classe. L'utilisation par l'apprenant du mot « imposé » est corrélée à la croyance selon laquelle la relation de pouvoir et de hiérarchie a influencé son expérience émotionnelle. L'enseignant est « supérieur », ce qui exigerait que l'étudiant se sente et pense « inférieur » (Aragão, 2011). Les réactions émotionnelles ainsi provoquées font écho à ses croyances. En conséquence de l'association de ces éléments, les apprenants évaluent un contrôle faible lors des expériences émotionnelles.

7.3.3. Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion : l'émotion à caractère positif

Nous avons distingué, dans les réponses des apprenants de ce groupe, les deux catégories portant a) sur l'aspect positif ou négatif des émotions et b) sur le caractère contrôlable ou incontrôlable des émotions (Ford et Gross, 2018). Pour rappel, nous ne prenons pas en compte dans notre analyse des formes plus spécifiques de croyance sur les émotions, y compris les croyances sur les émotions dans des contextes spécifiques (autres que celui d'apprentissage de langue) ou celles d'une émotion spécifique telle que l'anxiété. Quant aux croyances sur les émotions (négatives ou positives), les mêmes sous-catégories sont prises en compte et seront présentées plus loin dans ce chapitre.

Les réponses des apprenants de ce groupe permettent de mettre en lumière une relation positive entre les croyances sur la contrôlabilité de l'émotion et une évaluation faible du contrôle de l'événement déclenchant de l'émotion.

- La croyance positive sur la contrôlabilité de l'émotion est en relation avec plus de contrôle sur l'épisode émotionnel.

E2 estime que les émotions sont contrôlables en soulignant le rôle du partage social de l'émotion. Le contexte spécifique d'apprentissage lui apparaît comme un endroit où ses propres émotions peuvent influencer celles des autres apprenants. Si elle supprime l'expression de l'émotion quand il s'agit d'émotions négatives, elle met en avant, au cours de notre entretien, l'expression et le partage conscients de l'émotion positive. Ces analyses se rapprochent du résultat de Gauducheau (2008) soulignant que le partage des émotions est fonction des réactions attendues des interlocuteurs et de l'intention sous-tendant l'interaction, telle que le partage des émotions positives avec les amis.

D'une manière analogue, E3 a exercé un contrôle sur l'expression de toutes les émotions en les supprimant ou en utilisant une stratégie de régulation émotionnelle, et particulièrement une stratégie de déploiement attentionnel. Ce dernier concerne les stratégies de régulation portant sur le changement du foyer attentionnel de l'individu. La distraction d'attention cherche à cibler les aspects non émotionnels d'une situation donnée ou déplacer l'attention vers des buts plus accessibles, comme par exemple s'intéresser à d'autres choses pendant le cours.

En ce qui concerne la relation entre ces épisodes et les SRE choisies, nous avons observé l'emploi de changement cognitif pour les émotions positives et cette stratégie nous semble avoir augmenté l'effet des EP ressenties.

Nous pouvons à présent nous pencher sur l'analyser les épisodes émotionnels négatifs de notre étude.

7.3.4. Les croyances personnelles des apprenants : l'émotion à caractère négatif

Contrairement aux épisodes positifs, les apprenants de ce groupe n'ont pas mentionné la timidité lors de l'entretien. Ils ont évoqué leurs croyances concernant leur niveau d'anglais et la manière dont ils ont vécu différentes expériences en tant qu'apprenant dans les cours de lycée/université. Ces croyances sont à mettre en relation avec l'insécurité linguistique des apprenants et les comparaisons qu'ils établissent entre leur anglais et celui de leurs pairs.

- Possédant la croyance d'avoir un mauvais niveau d'anglais est en relation avec moins de contrôle sur l'épisode émotionnel.

E8 a comparé la prise de parole en cours d'anglais au fait de jouer sur une scène de théâtre, précisant qu'elle trouvait plus stressant de parler en anglais. Cette apprenante a relié son stress à son niveau d'anglais : elle possède des croyances négatives à ce sujet⁴¹, ce qui a généré le stress ressenti pendant l'expression orale. Des croyances dysfonctionnelles ou irrationnelles des apprenants au sujet de leur propre apprentissage contribuent à l'anxiété langagière (Oxford, 2011). Elle a remarqué que malgré sa motivation et les croyances positives qu'elle a sur cette langue, elle ressent malaise et stress pendant le cours. L'épisode émotionnel vécu par E8 a conduit à une évaluation très faible du contrôle. E8 a en effet jugé qu'elle était elle-même la cause du stress et de la culpabilité ressentis pendant cette séance, sans réussir pour autant à influencer et/ou contrôler l'événement déclenchant des émotions (la prise de parole lors de l'expression de l'orale). La réponse émotionnelle de l'apprenante, suite à l'évaluation du manque de contrôle, est un sentiment de culpabilité ressenti après sa présentation orale.

D'une manière analogue, dans le cas de E11, nous avons observé des croyances négatives sur son niveau d'anglais⁴². Il a évalué un contrôle faible de son épisode émotionnel d'anxiété et de honte. Cette dernière est déclenchée par la peur du jugement des autres dans un cours de langue étrangère, l'apprenant ayant en effet précisé qu'il ressentait ce malaise dans les cours de langue uniquement. Les émotions apparaissent comme une dynamique temporelle complexe au lieu d'un état statique dans le modèle de processus composant. Les individus scannent constamment leur environnement et leur état interne pour évaluer les changements possibles. Cet aspect dynamique et contextuel de l'émotion est souligné par Dewaele et Pavelescu (2019, p. 3) : « des expériences passées uniques à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de langue peuvent façonner les émotions des apprenants. » Pour Horwitz et *al.*, (1986) l'anxiété en classe de langue étrangère n'émerge pas dans sa totalité chez l'apprenant de LE. Elle se développe progressivement chez les apprenants qui ont tendance à être anxieux dans la situation d'apprentissage du LE, à travers des expériences répétées en classe de LE, avec de multiples sources et se fonde dans un FLCA spécifique à la situation (Horwitz, 2016). L'impression d'être jugé n'était pas nouvelle et les apprenants ont déclaré s'y attendre, dans la situation de déclenchement de l'émotion. Leurs expériences passées (répétées selon les réponses des apprenants) ont façonné une émotion d'insécurité linguistique et ont formé des croyances selon

⁴¹ Elle a verbalisé des croyances dysfonctionnelles telles que « je suis toujours nulle en anglais ».

⁴² L'apprenant l'a dit de manière détournée : « Quand on n'est pas très doué, entre guillemets ».

lesquelles leur niveau d'anglais est nécessairement inférieur à celui des autres apprenants, ce qui les rend timides et rétifs à la prise de parole en LE.

Par ailleurs, les émotions et croyances ont une relation interdépendante et réciproque (Hannula et al., 2004). Les croyances peuvent découler de la pertinence de l'événement déclencheur selon une ou plusieurs des préoccupations de l'individu ou être le produit d'un processus d'évaluation (Frijda et Mesquita, 2000).

Nous déduisons de ces analyses que, pour les apprenants, le sentiment d'insécurité linguistique vécu dans les cours de langue dans le passé pourrait cristalliser des croyances personnelles négatives en tant qu'apprenant. Lors des épisodes émotionnels d'insécurité linguistique (particulièrement par rapport à l'expression orale), les réponses émotionnelles se sont transformées en croyances. Dans l'étude actuelle, les apprenants qui ont vécu une insécurité linguistique dans le passé ont fait part de leurs croyances négatives relatives à leur timidité à participer dans le cours (dans les épisodes émotionnels positifs), soit liées à leur maîtrise de l'anglais (dans les épisodes émotionnels négatifs).

La stratégie de l'absence de l'expressivité de l'émotion est choisie pour la gestion de ces épisodes. Les effets négatifs des épisodes expérimentés ont été évalués par les apprenants, ainsi que le faible contrôle de la situation d'expression de l'orale.

7.3.5. Les croyances éducatives et celles sur la langue cible : l'émotion à caractère négatif (l'expression de l'insécurité et ses facteurs)

Certains apprenants ont exprimé leurs croyances par rapport au rôle des enseignants et celui des pairs : nous les avons mis en relation avec l'évaluation cognitive de leur épisode émotionnel.

Les croyances positives par rapport à l'anglais telles que « c'est important de maîtriser l'anglais », « j'aurais besoin de l'anglais dans le futur » ou « j'aime bien cette langue » ont mené à une évaluation négative de l'épisode émotionnel expérimenté. Certains épisodes émotionnels négatifs (expérimentés par E6, E8 et E12) ont conduit à une évaluation « tout à fait négative » de l'effet de l'émotion ressentie sur leur objectif. Dans les extraits des trois épisodes soulignés, les apprenants ont exprimé leur sentiment d'insécurité linguistique et ont vécu de l'anxiété et de la culpabilité.

L'événement déclenchant de ces épisodes était l'expression orale. Ces émotions négatives ont eu des effets indésirables, empêchant les apprenants d'améliorer leur niveau d'anglais.

Nous considérons que les croyances positives des apprenants sur l'anglais et leur motivation à l'apprendre a accentué comment ils ont évalué l'effet négatif de ces émotions sur leur apprentissage. L'emploi de l'absence de l'expressivité lors des épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants de ce groupe n'a pas abouti à la diminution de EN (émotion négative). E12 a fait remarquer l'absence de l'expressivité de EN par rapport à insécurité linguistique et il a évalué des effets tout à fait négatifs de l'épisode étudié sur son objectif d'apprendre l'anglais. D'une manière analogue, la stratégie de l'absence de l'expressivité nous semble inadaptée dans le cas de E6 car l'apprenante n'a pas eu de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion et l'effet négatif de l'anxiété n'a pas diminué.

7.3.5.1. Rôle des autres apprenants

Contrairement à nos attentes, les apprenants de ce groupe n'ont pas accordé une grande importance au rôle de l'enseignant dans le déclenchement des émotions. Dans deux entretiens, ce rôle a été évoqué, dont l'un insistait sur l'importance de l'émotion des enseignants dans le cours pour celles exprimées par les apprenants. La deuxième réponse, plus semblable aux évaluations du premier groupe, était centrée sur les activités orales devant la classe, imposées par l'enseignant du cours. Ces activités ont été mises en comparaison avec celles effectuées en groupe, lesquelles ont été évaluées comme plus faciles.

De même qu'avec les épisodes émotionnels positifs de cette étude, les apprenants ont catégorisé et étiquetés les autres apprenants du cours, connus et inconnus. Dans le groupe actuel, E10 a établi un lien entre l'expression de l'émotion et les apprenants du cours : elle s'exprime émotionnellement si elle connaît les apprenants autour d'elle. Les participants ont en outre mentionné l'effet positif du travail de groupe et du fait d'avoir le soutien des autres apprenants. Il apparaît ainsi que le travail en groupe facilite la prise de parole du fait de l'aide mutuelle en permettant à chacun de bénéficier des connaissances et des compétences des autres membres (Ben Maad et Saadi, 2020).

7.3.6. Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion : l'émotion à caractère négatif

Les deux catégories de croyances sur les émotions selon Ford et Gross (2018) apparaissent dans les extraits d'entretien de ce groupe. Ces croyances ont une relation identique avec l'évaluation cognitive des apprenants de ce groupe.

Nous avons observé que les croyances selon lesquelles l'émotion facilite l'apprentissage et la contrôlabilité peuvent aboutir à une évaluation forte du contrôle lors de cet épisode émotionnel. Dans les réponses de cette étude, la première catégorie de croyances sur l'aspect positif ou négatif de l'émotion se présente comme celles de facilitatrice de l'apprentissage.

Pour E9 les émotions peuvent faciliter l'apprentissage à deux niveaux. Premièrement, l'expression de l'émotion et son partage pourrait simplifier le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a estimé que l'expression émotionnelle était une compétence de l'expression de l'oral qui s'améliore avec la pratique. Deuxièmement, elle a souligné que l'émotion peut améliorer la mémorisation de l'information. La contrôlabilité de l'émotion peut être expliquée en distinguant deux catégories dans les expériences émotionnelles, selon l'événement déclenchant de l'émotion : le comportement des apprenants/enseignants et le sujet du cours. Le respect envers les autres exige de contrôler (c'est-à-dire de masquer) les émotions ressenties envers les apprenants/enseignant, tandis qu'il est recommandé d'exprimer l'émotion par rapport au sujet du cours. Cette croyance clarifie la raison pour laquelle cet apprenant trouve « tout à fait contrôlable » l'épisode émotionnel vécu lors de la séance étudiée, malgré les émotions négatives ressenties.

Pour E11, qui précise comment le manque de contrôle des émotions négatives peut aboutir à l'incapacité de prendre la parole dans le contexte d'apprentissage, les émotions sont contrôlables. Il exprime des croyances positives liées à l'influence des émotions positives sur la facilité d'apprentissage de la langue. Par ailleurs, il met l'accent sur le rôle positif de l'expression de l'émotion dans l'expression de l'oral en LE. Tout comme E9, cet apprenant a évalué un contrôle fort de son expérience émotionnelle.

Les travaux imposés sont aussi fréquemment mentionnés dans les réponses des étudiants. Pour E11, une prise de parole devant la classe déclenche des émotions négatives mais en ayant conscience de cette expérience émotionnelle, selon lui, la gestion de l'émotion devient plus facile. Le choix d'évaluer positivement les effets de son épisode négatif pourrait s'expliquer par son envie

d'expérimenter des émotions négatives afin de s'habituer à se contrôler ou à supprimer l'expression de ses émotions. Par ailleurs, cet apprenant a mis en relation l'amélioration de la compétence de l'expression orale en langue et l'expérimentation de l'émotion positive. L'évaluation du contrôle était plutôt forte, ce dont pourraient rendre compte les croyances positives de cet apprenant par rapports aux émotions dans le contexte d'apprentissage et leur contrôlabilité. Le changement cognitif est la stratégie plus fréquemment utilisée par les apprenants de ce groupe.

7.4. Bilan des résultats : Régulation émotionnelle et croyances dans l'épisode émotionnel

Après notre première analyse de la relation entre l'évaluation cognitive et les stratégies de la régulation émotionnelle des apprenants, les entretiens semi-directifs menés visaient à infirmer ou confirmer nos interrogations sur l'impact des croyances sur les épisodes émotionnels vécus par les apprenants.

Les données issues du questionnaire et les entretiens qui en découlent ont toutes été investies pour réaliser une analyse de l'évaluation cognitive des émotions mais aussi des croyances que nos apprenants ont verbalisées. Nous avons ensuite trouvé intéressant de procéder à l'organisation des croyances des apprenants. Trois grandes classes en relation avec les épisodes émotionnels vécus se dégagent de cette dernière exploration :

- Les croyances personnelles des apprenants
- Les croyances éducatives et sur la langue cible
- Les croyances sur la place des couples contrôlable / incontrôlable et positive/négative de l'émotion

Le regard croisé sur les deux parties d'analyse quantitative et qualitative de l'étude de la régulation émotionnelle et les croyances (épisodes émotionnels) permet de dresser notre bilan :

Le degré de contrôle joue un rôle intéressant dans l'expérience émotionnelle.

L'expérience émotionnelle est mise en relation avec les croyances verbalisée et la gestion de l'émotion. Selon les résultats de la première partie, en effet les apprenants qui ont été capables d'exercer un meilleur contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion ont plus fréquemment appliqué un changement cognitif pour gérer leur émotion. Les résultats indiquent que les apprenants qui ont estimé avoir plus de contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion ont eu recours à un changement cognitif pour augmenter l'effet des émotions positives. Lorsque nos apprenants ont changé leur façon de réfléchir à l'événement pour diminuer les émotions négatives (telle que l'anxiété), ils ont eu l'impression voir estimé avoir davantage de contrôle sur leur émotion. La prise en compte de ces résultats dans l'analyse qualitative nous a permis de dégager les tendances suivantes :

- **Le contrôle faible est en relation avec les croyances négatives et l'insécurité linguistique.** Le mauvais niveau en langue cible et le ressenti d'émotions négatives comme l'anxiété ont été distingués dans les verbalisations de nos apprenants. De telles croyances négatives sont causées par la peur du jugement des autres ou par l'insécurité linguistique expérimentées dans les cours de LE. L'insécurité linguistique peut déclencher chez l'apprenant des émotions négatives telles que l'anxiété et la honte. Ces émotions ont également pu être ressentie dans ou en-dehors des cours de LE par le passé, dans les situations où les apprenants ont pris la parole en langue étrangère. L'insécurité linguistique était plus à même d'être déclenchée lors de l'expression orale pour les apprenants de notre corpus. La stratégie de l'absence d'expressivité de l'émotion, a été choisie pour y remédier pour mieux gérer ces épisodes. Malgré cela, les apprenants de cette catégorie ont déclaré qu'ils s'attendaient à ressentir ces émotions négatives, particulièrement lors des activités d'expression orale en langue cible.
- La répétition de ces émotions et le sentiment d'insécurité linguistique confirment l'aspect dynamique temporel complexe des expériences émotionnelles, et engendrent chez les apprenants des croyances négatives personnelles (être « nul » en anglais, avoir un mauvais niveau en langue, etc.). Ainsi, les apprenants évaluent cognitivement les informations véhiculées par les émotions, qui à leur tour peuvent influencer leurs croyances positivement ou négativement.
- La prise de parole dans les relations enseignants/apprenants sont marquées par le niveau de contrôle faible. Les apprenants de notre corpus ont fait remarquer que les activités imposées par l'enseignant étaient source d'émotions négatives telles que le stress. Ils ont insisté sur le fait que la prise de parole devant la classe constitue pour eux une mise en danger ; elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants. Face aux activités imposées par l'enseignant, ces apprenants évaluent un contrôle faible des expériences émotionnelles. La stratégie de l'absence d'expressivité de l'émotion est mobilisée par les apprenants pour gérer les épisodes à contrôle faible (activités imposées par l'enseignant).
- **Le contrôle fort apparait comme facilitateur de l'apprentissage dans la catégorie des croyances.** Les émotions négatives telles que l'anxiété n'ont pas eu d'effet négatif sur les

objectifs des apprenants, et ce, d'après leur évaluation subjective. Pour cette catégorie d'apprenants, l'émotion peut améliorer la mémorisation de l'information et semble être bénéfique pour l'apprentissage de la langue.

Plusieurs facteurs déclenchant de l'émotion sont mentionnés par ces apprenants tel que les travaux imposés par l'enseignant. Malgré cela, les croyances positives sur la contrôlabilité de l'émotion permettent de gérer les émotions. Par ailleurs, la capacité à gérer les émotions est facilitée par leur conscience raisonnée des émotions.

La valence de l'expérience émotionnelle est en relation avec les croyances personnelles.

- Une croyance négative est en relation avec la valence négative de l'émotion ressentie. Le fait de croire qu'il est timide en cours de langue, l'apprenant entre dans une évaluation de valence négative de l'émotion ressentie. La timidité est restreinte au cours de langue et a été mise en relation avec la prise de parole ; c'est là un signal d'insécurité linguistique. Les apprenants qui se croyaient timides ont évalué leur expérience émotionnelle désagréable (légèrement jusqu'à moyennement), malgré des émotions positives comme le plaisir d'apprendre.
- La valence de l'expérience émotionnelle est en relation avec le degré de proximité entre les apprenants et la gestion de l'émotion. Un degré de proximité faible avec les pairs est à relier à l'absence d'expressivité et à une évaluation négative : c'est le cas des apprenants dit anxieux et participant peu aux prises parole. Un degré de proximité plus élevé avec les pairs est à relier à une évaluation positive : ces apprenants ont remarqué la liberté qu'ils ont ressentie à exprimer leur émotion lors des activités du cours.

Après ce bilan des résultats sur cette dynamique temporelle des émotions et les composantes qui les font varier, nous procédons d'abord à un retour sur nos hypothèses de recherche, pour ensuite présenter la conclusion générale de notre thèse.

7.5. Retour sur les hypothèses de recherche

L'analyse des études réalisées, prenant en compte la réflexion subjective de l'apprenant sur les épisodes émotionnels ressenties, en tant que processus, de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle, a permis de répondre à notre questionnement de recherche. Il convient à présent de revenir sur nos analyses qui ont permis de valider un certain nombre d'hypothèses émergeant du cadre théorique de notre recherche et nous visons à les présenter brièvement ci-après.

Hypothèse n° 1 :

- Même après avoir ressenti des émotions négatives, les apprenants de langue peuvent considérer qu'une émotion est agréable si l'événement qui l'a déclenchée est en accord avec leur objectif d'améliorer leur niveau de langue.

Notre première hypothèse est confirmée car dans le cas des émotions négatives, certains apprenants de notre corpus ont trouvé positifs les effets de l'épisode émotionnel relatif à leur apprentissage. La valence agréable de l'anxiété est reconnue par nos apprenant comme source de motivation (la tendance à l'action) pour interagir avec les pairs. Dans la littérature, malgré les résultats des recherches montrant la relation entre les émotions négatives et les mauvaises performances des apprenants (MacIntyre, Mercer, 2014, entre autres), d'autres études ont souligné que les émotions désagréables peuvent conduire à des résultats positifs : lorsque la colère génère un effort concerté pour surmonter les obstacles (Lazarus, 1991), ou lorsque la peur de l'échec conduit certains élèves à mobiliser parfois davantage de ressources. Oxford et Ehrman (1995) suggèrent l'existence d'une anxiété utile ou facilitatrice. C'est la raison pour laquelle certains résultats de recherche semblent, à première vue contradictoires. Ce résultat se rapproche de la conclusion dressée par Dewaele et MacIntyre (2019), qui ont trouvé d'autres preuves que les participants peuvent éprouver simultanément des émotions positives et négatives. Ces données confirment les conclusions antérieures sur leur caractère dynamique, tantôt les émotions sont convergentes, tantôt divergentes (Dewaele, 2017).

Il convient de pointer que l'intensité des émotions expérimentées dans notre recherche étaient faible à moyenne. Cela pourrait influencer nos résultats car les apprenants de notre corpus n'ont pas ressenti des émotions négatives d'intensité forte.

Hypothèse n° 2 :

- Dans les situations d'interaction avec l'enseignant, l'apprenant, peut éprouver des émotions négatives en éprouvant une forme d'impuissance pour influencer et/ou contrôler l'événement déclenchant de l'émotion.

L'interaction enseignant/apprenant peut déclencher des émotions négatives chez un apprenant qui se perçoit comme impuissant pour contrôler l'événement déclencheur de l'émotion. Cette hypothèse (n° 2) n'est pas confirmée. Si l'interaction enseignant/apprenant a bel et bien déclenché de l'émotion chez l'apprenant de notre corpus, l'enseignant ayant généralement joué un rôle important dans les épisodes émotionnels vécus par les apprenants de notre étude, cela était lié à d'autres aspects du cours tel que le choix des activités, la gestion des groupes, la gestion de ses propres émotions et leurs signaux verbaux et non-verbaux.

Hypothèse n° 3 :

- En première année de licence et dans un contexte tel que le LANSAD, où les apprenants viennent de différentes disciplines et ne se connaissent pas, les comparaisons faites entre pairs de leur compétence de production orale déclenchent de l'émotion.

La croyance d'un niveau faible (leur niveau de l'anglais était inférieur à celui des autres) en anglais entraîne une évaluation négative des expériences émotionnelles; en arrière-plan c'est l'insécurité linguistique que ces apprenants ont expérimentée antérieurement (lycée et université) qui est présente. Ces résultats concordent avec les théories de l'évaluation cognitive qui considèrent l'émotion comme une dynamique temporelle complexe et non comme un état statique. L'anxiété et la honte se développent progressivement à travers la répétition d'expériences dans les cours de LE. Ainsi, dans la situation de déclenchement de l'émotion, l'impression d'être jugé n'était pas nouvelle et les apprenants ont déclaré s'y attendre. Leurs expériences passées (et répétées, selon les réponses des apprenants) ont façonné un sentiment d'insécurité linguistique et se sont forgés des croyances selon lesquelles leur niveau d'anglais est nécessairement inférieur à celui des autres d'où la timidité et l'hésitation à prendre la parole.

Nous déduisons de ces analyses que, le sentiment d'insécurité linguistique enraciné (vécu antérieur) cristallise des croyances personnelles négatives. Les croyances telles que (*Je suis nulle*

en anglais / Je suis plutôt timide dans les cours de langue / je progresse pas vraiment en anglais ou j'ai l'impression d'être jugé dans le cours) l'attestent. Lors des épisodes émotionnels d'insécurité linguistique (particulièrement par rapport à l'expression orale), les réponses émotionnelles se sont transformées en croyances. Ce résultat semble être confirmé par l'aspect contextuel de l'émotion souligné par Dewaele et Pavelescu (2019, p. 3) : « des expériences passées uniques à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de langue peuvent façonner les émotions des apprenants ». Ces analyses nous permettent de confirmer la troisième hypothèse selon laquelle la comparaison du niveau langagier d'un apprenant avec celui des autres peut déclencher une émotion négative ou positive. Dans notre étude, la différence entre les niveaux apparaît comme la source des émotions négatives, elle s'inscrit dans un continuum des expériences d'insécurité linguistique.

Hypothèse n° 4 :

- Dans un cours de langue, les apprenants qui vivent une émotion désagréable en ayant un contrôle faible sur l'événement déclenchant de l'émotion, emploient la stratégie de l'absence de l'expressivité pour réguler leur émotion.

D'une part, un meilleur contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion entraîne une corrélation positive avec l'emploi de changement cognitif, afin d'augmenter l'effet des émotions positives. D'autre part, ce critère s'inscrit dans une corrélation négative à l'absence de l'expressivité et à l'émotion agréable. Dans notre corpus, les apprenants capables d'exercer un meilleur contrôle sur l'événement déclenchant de l'émotion ont appliqué le changement cognitif plus fréquemment que l'absence de l'expressivité, et inversement. Nos résultats sont partiellement conformes à l'hypothèse de départ n°4. En effet, une corrélation négative entre l'emploi de l'absence de l'expressivité et l'évaluation d'un contrôle faible par les apprenants le montre. Ce résultat est renforcé par la réévaluation et son rapport positif avec l'évaluation du contrôle. En d'autres termes, les apprenants qui se sont évalués capable de contrôler un événement, à éviter les conséquences ou à tenter de les modifier à leur avantage ont recours à une stratégie de changement cognitif plutôt qu'à l'absence de l'expressivité de leurs émotions.

Hypothèse n° 5 :

- L'utilisation de la stratégie du changement cognitif par les apprenants serait associée aux émotions agréables (valence positive) et inversement, le recours à l'absence de l'expressivité serait associée aux émotions désagréables (valence négative).

Le changement cognitif (stratégies employées) peut être associé à des émotions positives mais il peut aussi se manifester par toute absence de l'expressivité (émotions négatives).

Parmi les neuf termes émotionnels négatifs présents dans le questionnaire (chapitre 4), quatre termes de corrélation positive sont reliés à l'absence de l'expressivité (à savoir, les apprenants ont supprimé l'expression de leurs émotions pour les régulariser).

Concernant la valence (émotion agréable ou désagréable), les résultats de nos analyses ne présentent pas la même symétrie : l'absence de l'expressivité est plus souvent corrélée à une émotion désagréable qu'agréable. En revanche, le changement cognitif n'a montré aucune corrélation avec la valence. En d'autre terme, les apprenants de notre corpus appliquent cette stratégie pour gérer les émotions agréables et désagréables.

Nous pouvons affirmer que nos résultats confirment partiellement l'hypothèse n°5 sur la corrélation entre la valence positive ou négative de l'expérience émotionnelle et le choix d'une SRE.

Hypothèse n° 6 :

- Les apprenants qui entretiennent des croyances positives face à l'apprentissage d'anglais peuvent expérimenter davantage d'épisodes émotionnels positifs.

Notre dernière hypothèse, l'hypothèse n°6, était celle selon laquelle les apprenants qui possèdent des croyances positives face à la langue anglaise expérimentent davantage d'émotions positives. Contrairement à cette hypothèse, les croyances positives sur l'anglais (telles que « il est important de maîtriser l'anglais », « j'aurai besoin de l'anglais dans le futur ») ont été verbalisées plus fréquemment par les apprenants qui ont expérimenté des émotions négatives. Ils ont évalué leurs émotions comme étant une entrave à l'atteinte de leurs objectifs. L'expérimentation des émotions négatives comme l'anxiété et la culpabilité a donc engendré une évaluation « tout à fait négative »

de l'effet de l'émotion ressentie sur l'objectif d'apprentissage et par conséquent une expérience désagréable.

Conclusion générale

Dans un cours de langue se déclinent une multitude d'émotions, visibles ou invisibles, conscientes (ou non), allant de son déclenchement jusqu'à la régulation émotionnelle. La notion d'émotion et sa caractérisation varie selon les approches conceptuelles et l'objet de son étude. Ainsi, elle fait indispensablement appel à plusieurs disciplines telles que la biologie et la psychologie. Dans notre étude l'émotion vue comme processus multi-composant et dynamique qui comprend plusieurs composants selon les théories de l'évaluation cognitive. La prise en compte de l'émotion en tant que processus nous semble indispensable pour comprendre comment l'apprenant évalue, expérimente et régule son émotion dans une situation particulière d'apprentissage de langue.

Notre recherche a été construite en lien avec notre intérêt pour l'enseignement/apprentissage de langue dans le contexte de l'enseignement supérieur en France, en premier lieu, par le fait que nous y travaillons en tant qu'enseignante vacataire et chercheure. Deuxièmement, les recherches sur les émotions en DDL portent plus souvent sur l'enseignement scolaire que sur la formation universitaire.

En DDL l'émotion des apprenants a été sujet d'étude par rapport à l'objet savoir ; à savoir, comment la langue influence la remise en question des valeurs individuelles, elle débouche sur une transformation des connaissances et représentations, voire de sa relation même avec les émotions expérimentées par l'apprenant. (Cuisinier et Pons 2011, entre autres). D'autres recherches ont été menées au niveau de l'objet d'apprentissage et l'importance du climat émotionnel dans un cours de langue (Berdal-Masuy et Botella, 2013, entre autres). Au-delà de l'objet savoir, la relation entre l'enseignant et l'apprenant et celle entre les apprenants est un aspect important de la prise en compte des émotions en DDL. Le rôle des enseignants dans la création d'un environnement de classe émotionnellement sûr (Baider, Cislaru et Coffey, 2015, entre autres) et l'influence des émotions de l'enseignant sur celles vécues par les apprenants (Dewaele et Li, 2020, entre autres) sont parmi les sujets étudiés par les chercheurs.

Aujourd'hui, le rôle des émotions positives et négatives dans l'apprentissage des langues étrangères a fait l'objet de nombreuses analyses mais leur relation avec les différences individuelles entre les apprenants, telles que leur choix de SRE et leurs croyances, restent à mieux découvrir. Comprendre la complexité des expériences émotionnelles dans les situations d'apprentissage est essentiel pour

éviter des conclusions simplifiées sur la façon dont les émotions affectent le processus d'apprentissage.

Dans notre recherche, l'étude des expériences émotionnelles des apprenants de langue s'est déroulée en deux étapes distinctes.

- Notre première étude descriptive, de type exploratoire et qualitative, cherchait à répondre à la première question de recherche qui porte sur les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants et ayant pour objectif de comprendre leur évaluation cognitive, ce qui nous a permis d'avoir accès à la subjectivité et la signification associée à l'expérience affective par l'apprenant. Dès lors, nous avons pu montrer que l'émotion ne se limite pas à la verbalisation d'un sentiment subjectif mais à un phénomène multi-componentiel.
- À partir d'une expérience empirique de séances filmées et enregistrées de cours pour l'analyse détaillée de potentiels épisodes émotionnels, quelles sont les évaluations subjectives des émotions ressenties par l'apprenants adultes étudiant l'anglais au niveau B1?
- La deuxième étude a favorisé une méthode mixte d'analyse de données qualitatives et quantitatives, partant du principe que la régulation émotionnelle fait partie de l'épisode émotionnel car, comme Shuman et *al.*, (2015) le rappellent, l'émotion est dynamique, si bien qu'on ne peut établir de frontière claire entre l'émergence de l'émotion et la régulation émotionnelle. Les expériences émotionnelles des apprenants ont été croisées avec les croyances par leur influence importante sur l'émotion. Les croyances font en effet partie de l'épisode émotionnel, car elles constituent le sens attaché aux événements pour l'individu (Frijda et Mesquita, 2000). Les émotions ne permettent pas d'accéder à des propriétés évaluatives de l'environnement indépendamment de la croyance. (Deonna et Teroni, 2009). Dans cette deuxième étude, nous avons cherché en premier lieu à cerner les liens entre les critères de l'évaluation cognitive et le choix des stratégies de régulation émotionnelle. Le deuxième objectif visait à comprendre le rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel expérimenté, pour nous interroger sur la relation entre la façon d'évaluer l'expérience émotionnelle et la régulation émotionnelle des

apprenants et voir si les croyances des apprenants ont (ou non) un impact dans ce processus. Les deux questions de recherche de la deuxième étude sont les suivantes :

- Quelle est la relation entre la façon d'évaluer l'expérience émotionnelle et la régulation émotionnelle des apprenants ?
- Quelle relation existe-t-il entre les croyances des apprenants et l'expérience émotionnelle vécue dans le cours ?

Le tableau ci-dessous présente un résumé des études et les méthodes de recueil de données de chacune.

Études	Méthodes de recueil de données	Objectifs
Étude exploratoire et qualitative sur les épisodes émotionnels	Enregistrement du cours, journal réflexif et entretien semi-directifs avec l'auto-confrontation	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage les épisodes émotionnels expérimentés par les apprenants d'anglais - Compréhension leur évaluation cognitive dans l'enseignement supérieur en France
Étude de la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisodes émotionnels et méthode mixte d'analyse de données	Questionnaire Entretiens semi-directifs	Identification des liens entre les critères de l'évaluation cognitive et le choix des stratégies de la régulation émotionnelle Distinction du rôle des croyances des apprenants sur l'épisode émotionnel expérimenté dans le contexte du cours d'anglais

Tableau 10: Résumé des études sur la régulation émotionnelle et les croyances dans l'épisode émotionnel

Les apports d'une telle recherche au service de la didactique ont pointé l'importance des émotions positives dans le contexte des cours de LE, du fait de leur omniprésence et leur fréquence. Ainsi, plusieurs émotions peuvent être expérimentées toute au long d'un épisode émotionnel ; en effet, l'apprenant peut ressentir conjointement des émotions négatives et positives ou une succession d'émotions les unes après les autres. Cette constatation est corroborée par d'autres travaux de recherche qui indiquent que les émotions positives et négatives peuvent coexister simultanément

(MacIntyre et Gregersen, 2012; Moeller et al. 2018). Notre recherche a également mis en valeur le rôle de l'enseignant dans le déclenchement et le déroulement des épisodes agréables tels que l'amélioration de la confiance en soi, le plaisir ou la fierté des apprenants. En effet, les émotions des apprenants et des enseignants interagissent de manière dynamique. Dès lors, les enseignants peuvent être sensibilisés à la manifestation de leurs propres émotions et à l'encouragement et au soutien qu'ils peuvent fournir aux apprenants, à travers leurs expressions émotionnelles verbales et non-verbales. Un simple sourire ou des gestes d'encouragement ou des intonations vocales (Burić, 2019) de l'enseignant peut avoir un impact sur les émotions d'accomplissement des apprenants lors de la réalisation des activités telle que la présentation orale. Ces résultats concordent avec la littérature existante, qui souligne l'importance de la prise en compte de la conscientisation et de la sensibilisation aux émotions dans la formation des enseignants (Aguilar, 2013). Plus largement les notions et modèles mobilisés dans le cadre conceptuel nous ont guidé à chaque étape pour définir nos observables, et pour comprendre les comportements de nos étudiants.

Il est à noter que le degré de proximité entre les apprenants du cours est résolument une source de déclenchement des émotions positives et négatives. Les apprenants qui proviennent de plusieurs disciplines et ne se retrouvent qu'à l'occasion de ce cours de LANSAD, classent les autres apprenants en deux catégories : ceux qui sont connus d'eux, et ceux qui ne le sont pas. Cette catégorisation a abouti à une évaluation positive ou négative de la valence de leur expérience émotionnelle dans le cours. Les émotions désagréables d'anxiété et de peur ont été reliées aux jugements des étudiants inconnus, aussi bien qu'au fait de travailler en équipe avec ceux-ci. Ces résultats ont été confirmés lorsque les apprenants ont exprimé le confort et le plaisir qu'il ont eu à travailler avec des amis. L'analyse des caractéristiques de la relation entre les pairs dans un cours montre que l'amitié permet la création d'une « zone » favorable à la collaboration et à l'acquisition de connaissances. En effet, dans les groupes d'amis, les dynamiques interactives de type « co-construction » et « co-élaboration » dominant. (Cuisinier et Pons, 2011) ; par extension, lorsque dans un cours des sujets ne se connaissent pas, il est primordial que l'enseignant encourage les liens pour créer cette « zone favorable ». Les apprenants de notre étude ont également opéré une distinction entre l'expression de l'émotion en fonction de ces deux catégories. Ainsi, ils suppriment l'expression de l'émotion avec ceux qu'ils ne connaissent pas tandis qu'ils se permettent de s'exprimer émotionnellement quand ils travaillent avec des apprenants qu'ils connaissent (leur

amis). Étant donné l'importance de la relation entre les apprenants sur les émotions ressenties, comme nos résultats l'ont montré, il semblerait judicieux que l'enseignant consacre du temps à aider les apprenants se connaître, ou au moins à permettre aux apprenants qui se connaissent un peu de travailler ensemble lors des activités de groupes. Cela est d'autant plus bénéfique quand les apprenants sont issus de cultures différentes et étudient différentes disciplines, comme c'est le cas dans beaucoup de cours de type LANSAD.

Désormais, la prise de conscience réflexive des apprenants de notre corpus nous semble indispensable à discuter. Cette prise de conscience souligne l'importance de « l'expérience consciente » de l'émotion, telle que définie par Tcherkassof et Frijda (2014). Elle implique une conscience de ce qui a été vécu et la capacité de verbaliser son état émotionnel, ou une réflexion consciente. En prêtant attention à leurs propres émotions, les apprenants peuvent réfléchir à l'un ou plusieurs composants de l'évaluation cognitive, ce qui peut être l'un des facteurs de régulation émotionnelle. Ainsi, cette prise de conscience peut être considérée comme une étape clé dans le développement de la gestion des émotions. Dans notre étude, le journal de bord a permis une prise de conscience et une mise en mots du vécu afin que les apprenants approfondissent leur réflexion sur les expériences émotionnelles. Cette prise de conscience a pu être observée dans les descriptions des émotions, ainsi que lors des entretiens d'auto-confrontations. Même si la première étude n'a pas duré suffisamment longtemps pour rendre compte de l'évolution des expériences émotionnelles, nous avons constaté, tout au long du semestre, une amélioration dans les descriptions des épisodes émotionnels dans les journaux de bord. En effet, les premiers rapports étaient relativement courts et majoritairement généraux mais au fil du temps, les apprenants ont décrit plus en détails leurs épisodes émotionnels. Les discours des apprenants lors des auto-confrontations aux enregistrements du cours ont permis de montrer l'importance de la réflexion active sur les émotions. Certains apprenants ont noté que c'était la première fois qu'ils étaient amenés à réfléchir sur leurs émotions. En visualisant les épisodes émotionnels, ils ont ressenti et fait part d'une certaine émotion à propos des expériences vécues dans le cours. Une telle expérience favorise l'évaluation de leur niveau langagier, de leur compétence en expression orale ou le fait que d'autres apprenants comprennent ce qu'ils disent en anglais. Certains ont même modifié l'évaluation de l'expérience qu'ils avaient initialement décrite dans leur journal de bord⁴³.

⁴³ Voir le chapitre 5 sur l'analyse des données.

Sensibiliser les apprenants aux émotions qu'ils ressentent pourrait leur permettre de mieux s'autoréguler, et ainsi, de davantage contrôler une situation qu'ils peuvent changer, ou réévaluer leur perception d'une situation qu'ils ne peuvent pas changer. Dans un contexte d'interactions multiples, où enseignants et apprenants sont issus de milieux sociaux et culturels différents, l'importance de l'apprentissage de la régulation émotionnelle pour les apprenants apparaît d'autant plus importante. Encourager les apprenants à déterminer si leurs émotions positives ou négatives sont liées à l'activité ou à ses résultats peut constituer une première étape vers une régulation adaptée des émotions. Il serait par exemple utile que les apprenants comprennent que l'anxiété qu'ils ressentent avant une présentation orale est en fait une anxiété liée aux résultats et que ressentir une telle émotion négative en raison d'une trop grande attention aux résultats pourrait être préjudiciable à leur performance. La sensibilisation aiderait les enseignants et les apprenants à s'engager dans des actions plus alignées sur les émotions, qui pourraient influencer l'enseignement et l'apprentissage d'une manière de façon à favoriser leur bien-être.

L'aspect dynamique temporel complexe des expériences émotionnelles est mis en évidence dans notre étude. Certains apprenants de notre corpus ont ressenti de l'insécurité linguistique dans le passé, en classe de langue, à travers des expériences répétées des émotions négatives telles que l'anxiété. Leurs expériences passées (et répétées, selon les réponses de nos apprenants) ont façonné une insécurité linguistique et formé des croyances selon lesquelles leur niveau d'anglais est nécessairement inférieur à celui des autres apprenants. Cet aspect dynamique et contextuel de l'émotion est souligné par Dewaele et Pavelescu (2019, p. 3) : « des expériences passées uniques à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de langue peuvent façonner les émotions des apprenants. » Il convient toutefois de rester prudent quant aux interprétations compte tenu du corpus limité de notre étude sur les croyances des apprenants. En DDL, il serait intéressant d'étudier si les croyances personnelles négatives des apprenants pourraient être influencées par l'exposition aux expériences émotionnelles positives dans un cours de langue. Un premier pas dans ce sens est réalisé au sein de cette étude par la mise en évidence de liens entre les expériences répétées d'émotions négatives et les croyances négatives personnelles liées à la langue. Dans ce sens, expérimenter davantage d'émotions positives pendant les cours pourrait à son tour influencer la formation de différentes croyances, puisque celles-ci influencent les émotions et vice versa. Il semble indispensable de créer des conditions convenables pour expérimenter plus d'émotions positives, afin que les croyances construites lors d'épisodes émotionnels puissent se transformer à partir de la réponse

émotionnelle. Dès lors, la question qui se pose est la suivante : peut-on envisager des contextes favorables à la construction de croyances positives chez l'apprenant par le déclenchement des émotions positives ? et comment ?

Nous présentons maintenant les difficultés rencontrées dans la première étude.

La première difficulté concerne la méthodologie employée pour repérer les épisodes émotionnels. Notre protocole de repérage des émotions se base en effet sur la réflexivité des apprenants et la partie consciente de leur expérience. D'autres recherches se sont focalisées sur les indices verbaux, para-verbaux ou non-verbaux. En revanche, le manque d'habitude de la part des apprenants à écrire dans un journal de bord (c'était la première fois pour une grande partie d'entre eux) et à réfléchir sur leurs émotions a influencé les épisodes décrits. Ainsi, certains étudiants ont souligné qu'ils n'avaient jamais réfléchi à leurs propres émotions, comme E9 : « Je pense maintenant qu'on a parlé des émotions après le cours, je pense, qu'est-ce que j'ai ressenti ? Parce qu'on ne se pose jamais cette question ». De plus, il est important de noter que notre questionnaire ne comportait qu'un nombre limité de termes émotionnels (n=14) présentés aux apprenants. Les participants avaient également la possibilité de choisir « aucun de ces termes » et lors des entretiens, ceux qui l'avaient choisi étaient invités à décrire le sentiment qu'ils avaient expérimenté avec leurs propres mots. Ces choix mettent en évidence la nécessité d'adapter le Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA) pour qu'il soit plus approprié aux contextes d'apprentissage de langue. En effet, certains termes émotionnels tels que la jalousie et l'empathie, qui peuvent être associés à ces contextes, ne sont pas présents dans la liste proposée par ce questionnaire.

S'il est vrai que la phase de repérage de l'épisode émotionnel dans la vidéo du cours peut être influencée par une certaine forme de subjectivité (le choix des épisodes émotionnel selon les descriptions de l'émotion dans les journaux des apprenants), nous avons laissé les apprenants choisir les extraits des épisodes émotionnels expérimentés parmi plusieurs extraits sélectionnés par la chercheuse. Pour chaque épisode décrit dans le journal, la chercheuse présentait à l'apprenant trois à cinq extraits de quatre à dix minutes. En parallèle les apprenants étaient invités à prendre le contrôle de l'enregistrement vidéo du cours et à sélectionner les extraits correspondant à leur description du journal. Lorsque les épisodes émotionnels étaient décrits dans les journaux de manière vague ou confuse, les apprenants peinaient à repérer l'émotion dans l'enregistrement vidéo du cours. Il est possible toutefois que la durée des extraits de l'enregistrement montrée aux

apprenants aient pu influencer les résultats. Une limite supplémentaire de notre première étude réside dans le fait que notre méthodologie pourrait ne pas avoir permis de détecter toutes les émotions ressenties par les apprenants. Il est possible que les apprenants n'aient pas exprimé toutes les émotions négatives qu'ils ont ressenties pendant le cours à leur enseignante, notamment celles ressenties en lien avec l'enseignante elle-même.

Les difficultés rencontrées dans la deuxième étude sont abordées ci-dessous :

En ce qui concerne la méthodologie employée dans la deuxième étude, malgré les consignes données aux apprenants de chaque cours concernant l'émotion ressentie pendant la séance et liée au cours d'anglais, la question ouverte demandant une courte description de l'événement déclenchant de l'émotion n'a pas toujours été bien remplie. C'est la raison pour laquelle, nous n'avons pas pu analyser la réponse de cette question dans la partie quantitative (la première partie de l'étude n°2). Bien que l'événement déclenchant de l'émotion n'ait pas toujours été évident dans les analyses, il nous a tout de même été possible d'étudier la relation entre l'évaluation cognitive de l'épisode émotionnel vécu et les SRE. Par ailleurs, nous sommes consciente que le terme « quantitatif » doit être manié avec la plus grande prudence en raison du nombre limité de participants dans cette partie de notre étude. Il serait donc imprudent de généraliser les résultats obtenus.

Un autre point pouvant constituer une limite aux résultats présentés dans la deuxième étude de ce travail porte sur la méthodologie de recueil de données sur les SRE que nous avons mis en place. Nous avons mesuré la stratégie de changement cognitif et l'absence de l'expressivité de l'émotion selon une échelle qui se concentre sur les stratégies générales de régulation des émotions des élèves, et non spécifiquement sur la régulation des émotions pendant le cours, tandis que les évaluations des élèves de leur expérience émotionnelle ont été strictement liées au cours. Par ailleurs, ils ont été exposés seulement à deux SRE aussi bien pour les émotions positives que négatives. Par conséquent, il est possible que les apprenants qui utilisent généralement plus de changement cognitif dans un autre contexte, aient recours à une autre stratégie de régulation émotionnelle (même en dehors des stratégies demandées dans le questionnaire) dans le contexte spécifique de l'apprentissage de l'anglais à l'université.

Les limites de ce travail ouvrent donc des pistes pour poursuivre la recherche dans le domaine de DDL. Il serait productif d'étendre plus de recherches sur l'aspect cognitif de l'émotion pour mieux identifier l'évolution des expériences émotionnelles et l'efficacité des SRE appliquées par les apprenants dans différentes expériences émotionnelles liées aux cours de LE.

La relation dynamique et interactive entre les croyances et les émotions vécues dans un cours de langue pourraient faire l'objet d'une étude détaillée. Comme l'a confirmé Barcelos (2015), distinguer les meilleures croyances, en particulier en termes de contrôle que l'apprenant pourrait avoir sur son expérience émotionnelle, peut aider les chercheurs à comprendre les difficultés d'apprentissage des langues telles que l'anxiété. De même, l'étude de la façon dont l'expérimentation de davantage d'émotions positives pendant les cours pourrait influencer la formation de croyances personnelles positives chez les apprenants serait un sujet intéressant à explorer.

Des conclusions ponctuelles ont jalonné les différentes étapes de cette étude et s'appuyant sur des travaux antérieurs et entend les confirmer voire de les prolonger. En portant un regard rétrospectif sur notre parcours, il ressort que les émotions exprimées par et dans le langage, mêlées aux croyances et aux représentations présentent d'importantes implications dans les pratiques, les compétences (voire dans les identités langagières) et investis dans de nouvelles significations ou en modulant d'anciennes. Cet ensemble complexe, cristallisé dans les discours et les conduites d'apprenants, reflète un contenu de pensée et surtout un processus en développement, de recréation d'une réalité sociale et éducative. Nous pouvons les envisager comme des schèmes de comportements lisibles, importants à considérer sans doute dans la formation des futurs enseignants, car ces émotions parlent de leur construction et co-construction. Dans ces faisceaux de traits contextuels, d'échanges conversationnels et de caractéristiques individuelles ainsi explorés, de nombreuses voies/voix s'ouvrent au chercheur ; les études pluridisciplinaires sont inévitables, exigeant que soient trouvées de nouvelles entrées d'analyse, des démarches ciblées de recherche, et appropriées à l'objet « émotion en classe de langue ».

Références bibliographiques

- Aguilar-Rio, J. I. (2013). « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. » *Lidil*, 48. pp. 137-156.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York : Routledge.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. et Schweizer, S. (2010). « Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review ». *Clinical psychology review*. 30. pp. 217-237.
- Allaire J, Xie Y, McPherson J, Luraschi J, Ushey K, Atkins A, Wickham H, Cheng J, Chang W, et Iannone R. (2021). Rmarkdown: Dynamic Documents for R_. R package version 2.11.
- Alpert, R. et Haber, R. N. (1960). « Anxiety in academic achievement situations ». *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61. pp. 207-215.
- Aragão, R. (2011). « Beliefs and emotions in foreign language learning ». *Fuel and Energy Abstracts*. 39. pp. 302-313.
- Arnold, J. et Brown, H. D. (1999). « A map of the terrain » Dans J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-24.
- Atienza, J. (2006). « Les représentations culturelles d'étudiants étrangers ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144. pp. 465-483.
- Aue, T et Scherer, K. R. (2008). « Appraisal-Driven Somatovisceral Response Patterning: Effects of Intrinsic Pleasantness and Goal Conduciveness ». *Biological psychology*, 79. pp. 158-164.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 5e édition, 1967. Collection : Bibliothèque des textes philosophiques.
- Baidar, F. H., Cislaru, G. et Coffey, S. (2015). « Apprentissage, enseignement et affects. Emotion, Communication, Cognition ». *Le Langage et l'Homme*. 105.
- Bailly, S., Chateau, A., Paris, J. et Martin, C. (2018). « Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2001). « Social cognitive theory: An agentic perspective ». *Annual Review of Psychology*, 52. pp. 1-26.
- Barcelos, A. M. F. (2015). « Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities ». *Studies in Second Language Learning and Teaching. SLLT 5*. pp. 301-325.
- Barcelos, A. M. F., Kalaja, P. (2013). Beliefs in SLA: Teacher. Dans C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Bard, P. (1928). « A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system ». *American Journal of Physiology*, 84. pp. 490-515.
- Baumeister, R. F. et Vohs, K. D. (2004). « Sexual Economics: Sex as Female Resource for Social Exchange in Heterosexual Interactions ». *Personality and Social Psychology Review*, 8. pp. 339-363.
- Ben Maad, M.R. et Saadi, I. (2020). « The role of group dynamics in low-achieving EFL students' speaking development ». *International Journal of Applied Linguistics*, 30. pp. 1-16.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English language Teaching. Theories end Praxis*. New York: Routledge.
- Benson, P. (2011). « What's New in Autonomy? » *The Language Teacher*. 4. pp. 15-16.
- Berdal-Masuy, F. et Botella, M. (2013). « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants ». *Lidil*, 48. pp. 57-76.
- Bernard, J. (2015). « Les voies d'approche des émotions ». *Terrains/Théories [En ligne]*, 2. pp. 196.
- Bernat, E. et Gvozdenko, I. (2005). « Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions ». *TESL-JE Volume 9*, Number 1.
- Bielak, J. et Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). « Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies ». Amsterdam : Elsevier Ltd.
- Billiez, J. et Millet, A. (2001). « Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques ». Dans D. MOORE (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. Collection CREDIF Essais. pp. 51-64.
- Blanc, N. (2006). « Émotion et compréhension de textes ». Dans N. Blanc (dir.), *Émotion et cognition : quand l'émotion parle à la cognition*. Paris :, FranceFrance. : In Press.

- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bong, M. (2010). « Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs ». *The Journal of Educational Research*, 97:6, pp. 287-298.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Bourdieu, P. (1982). « Les rites comme actes d'institution ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 43. pp. 58-63.
- Bourdieu, P. (1997). « The Forms of Capital » Dans A.H. Halsey (Ed.), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press. pp. 241-258.
- Breen, M. (2001). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. London: Routledge.
- Bretnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique : approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. (Thèse de doctorat). Linguistique. Université de la Réunion.
- Brewer, S. S. (2010). « Un regard agentique sur l'anxiété langagière ». Dans J. Aden, T. Grimschaw et H. Penz (dir), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approche interdisciplinaire pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Long.
- Bronckart, J-P. (2008). « Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue ». Dans *Texto !* vol. XIII. Voir l'article en ligne sur internet : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris :, Retz.
- Burić, I. (2019), « The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis », *Learning and Individual Differences*, vol. 70. pp. 12-20.
- Butler, E. A., Lee, T. L. et Gross, J. J. (2007). « Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? ». *Emotion*, 7, pp. 30-48.
- Cadet, L. (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2ème ed.
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cambra, M. (2002). « Construire une recherche avec des enseignants. Quelques outils méthodologiques pour l'étude des représentations sur l'enseignement/apprentissage des langues ».

Communication pour la *Journée d'étude 02*, organisée par la formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », université Paris III-Sorbonne nouvelle, Paris.

- Cannon, W. B. (1927). « The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory ». *The American Journal of Psychology*, 39, pp. 106-124.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- Cavalla, C. (2006). « Lexique et représentation des sentiments ». Dans V. Louis, N. Auger, et I. Belu (dir.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel - À la rencontre des publics*, Louvain-la-Neuve, Cortil-Wodon : E.M.E.
- Chaplin, T. M. et Aldao, A. (2013). « Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review ». *Psychological Bulletin*, 139. pp. 735-765.
- Chastain, Kenneth. (2006). « Affective and Ability Factors in Second Language Learning ». *Language Learning*. 25. pp. 153-161.
- Cheng, M., Friesen, A. et Adekola, O. (2019). « Using emotion regulation to cope with challenges: a study of Chinese students in the United Kingdom ». *Cambridge Journal of Education*, 49. pp. 133-145.
- Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T., Delelis, G. (2009). « Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive ». *European Review of Applied Psychology*. Volume 59, Issue 1. pp. 59-67.
- Cicurel, F. (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150. pp. 41-55.
- Cicurel, F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? » Dans I. Plazaola Giger I., et K. Stroumza, K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15-36.
- Clark, D. M. (1988). « A cognitive model of panic attacks » Dans S. Rachman & J. D. Maser (Eds.), *Panic: Psychological perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 71-89.
- Claudon, P. et Weber, M. (2009). « L'émotion : contribution à l'études psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction ». *Carin*, 21. pp. 61-99.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, Article 2-1.

- Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : Harmattan.
- Cook, M. et Newins, A. (2021). « Social anxiety and dissociation: the moderating role of emotion regulation ». *Motivation and Emotion*. 45. pp. 345-353.
- Coppin, G. et Sander, D. (2010). « Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion ». Dans C. Pelachaud (dir.), *Systèmes d'interaction émotionnelle*. Paris : Hermès Science publications-Lavoisier. pp. 25-56.
- Cortazzi, M. et Jin, L. (1996). « Cultures of Learning: Language Classrooms in China ». Dans H. Coleman (dir.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge : CUP. pp. 169-206.
- Cosmides, L. et Tooby, J. (2000). « Evolutionary psychology and the emotions ». Dans Lewis M. and Haviland-Jones J. M. (dir.), *Handbook of emotions*. New York : Guilford Press. 2ème ed. pp. 91-115.
- Coyne, J. C. et Lazarus, R. S. (1980). « Cognitive Style, Stress Perception, and Coping ». Dans I.L. Kutash et L.B. Schlesinger (dir.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. pp. 144-158.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Cristofol, B., Appel, C. (2020). « Online speaking interaction in foreign languages: How and why do students experience anxiety? ». Dans Simons, M., Smits, T. *Language Education and Emotions*. London : Routledge.
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Document de travail, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R. et Graesser, A. (2014). « Confusion can be beneficial for learning ». *Learning and Instruction*, 29. pp. 153-170.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego : Harcourt College Publishers.
- Damasio, A. R. (1994). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dan-Glauser, E. S. et Gross, J. J. (2013). « Emotion regulation and emotion coherence: Evidence for strategy-specific effects ». *Emotion*, 13. pp. 832-842.
- Darbelnet, J. (1970). « Le bilinguisme ». *Le français en France et hors de France II. Les français régionaux, le français en contact. Actes du colloque sur les ethnies francophones* (Nice, 26-30

avril 1968), Nice, Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles. pp. 107-128.

- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London : John Murray.
- Davidson, R. J. (1998). « Affective Style and Affective Disorders: Perspective from Affective Neuroscience ». *Cognition and Emotion*, 12. pp. 307-330.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R. et Goldsmith, H. H. (dir.). (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford : Oxford University Press.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. et Quas, J. A. (2010). « Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions ». *Emotion (Washington, D.C.)*, 10. pp. 498-510.
- Davis, H. A., DiStefano, C. et Schutz, P. A. (2008). « Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking ». *Educational Psychology*, 100. pp. 942-960.
- Davis, H. A., DiStefano, C. et Schutz, P. A. (2008). « Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking ». *Journal of Educational Psychology*, 100(4). pp. 942-960.
- Decker, M., Turk, C., Hess, B. et Murray, C. (2008). « Emotion regulation among individuals classified with and without generalized anxiety disorder ». *Journal of anxiety disorders*. 22. pp. 485-94.
- Deonna J. A. et Teroni, F. (2009). « L'intentionnalité des émotions : du corps aux valeurs ». *Revue européenne des sciences sociales*. Vol. XLVII, pp. 25-41.
- Dewaele, J.-M. (2011). « Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use ». *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22-(1). pp. 23-42.
- Dewaele, J.-M. (2017). « Psychological dimensions and foreign language anxiety ». Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge. pp. 433-450.
- Dewaele, J.-M. et Li, C. (2020). « Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda ». *Foreign Language World*. 196. pp. 34-49.
- Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P. D. (2014). « The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom ». *Stud. Second Lang. Learn. Teach*. 4. pp. 237-274.
- Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P. D. (2016). « Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? ». Dans P. MacIntyre, T. Gregersen, et Mercer S. (dir.), *Positive psychology in SLA*. Bristol, UK : Multilingual Matters. pp. 215-236.

- Dewaele, J.-M. et MacIntyre, P.D. (2019). « The Predictive Power of Multicultural Personality Traits, Learner and Teacher Variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety ». Dans *Evidence-Based Second Language Pedagogy*. Routledge : Abington, UK. pp. 263-286.
- Dewaele, J.-M. et Pavelescu, L. M. (2019). « The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study ». *Innovation in Language Learning and Teaching*.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. et Dewaele, L. (2018). « Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables ». *Language Teaching Research*, 22. pp. 676-697.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Deyrich, M.-C. (2019). « Professionnalisation et formation des enseignants du secteur LANSAD : spécificités, enjeux et défis » Dans C. Chaplier et A.-M. Connell (dir.), *Épistémologie à usage didactique Langue de spécialité (secteur LANSAD)*. pp. 199-222.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). « Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement ». *Educational Review*, 68. pp. 497-515.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Channel View Publications.
- Durkheim, E. (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de métaphysique et de morale*, 6. pp. 73-302.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. *Cognition and Emotion*, 6. pp. 169-200.
- Ekman, P. et Friesen, W.V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. et Hager, J. C. (1978). *Facial action coding system (FACS). A technique for the measurement of facial action*. Consulting, Palo Alto.
- Elfenbein, H. A. et Ambady, N. (2002). « On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, 128. pp. 203-235.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5. pp. 125-131.

- Ellsworth, P.C. et Scherer, K. R. (2003). « Appraisal process in emotion ». Dans R.J. Davidson, K.R. Scherer et H. Goldsmith (dir.), *Handbook of the effective sciences*. New York : Oxford University Press. pp. 572-595.
- Feryok, A. (2010). « Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? » *System*. 38. pp. 272-279.
- Fischer, A., Rodriguez, M., Van Vianen, P. et Manstead, A. (2004). « Gender and Culture Differences in Emotion ». *Emotion* (Washington, D.C.) 4. pp. 87-94.
- Ford, B. Q. et Gross, J. J. (2018). « Emotion regulation: Why beliefs matter ». *Psychologie Canadienne*. 59. pp. 1-14.
- Forgas, J. P. (Dir.). (2001). *Handbook of affect and social cognition*. London: Erlbaum.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Francard, M. (1989), « Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 8. pp. 133-163.
- Francard, M. (avec la collaboration de Lambert J. & F. Masuy) (1993), *L'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique*, Bruxelles : Service de la langue française.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown Publishers/Random House.
- Fredrickson, B. L. (2013). « Positive Emotions Broaden and Build » Dans P. Devine, & A. Plant (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 47, Burlington: Academic Press. pp. 1-53.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Frijda, N. H. et Mesquita, B. (2000). « Beliefs through emotions ». Dans N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and belief: How feelings influence thoughts*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 45-77.
- Frijda, N. H. et Zeelenberg, M. (2001). « What is the dependent? » Dans K. R., Scherer, A. Schorr et T. Johnstone (Dir.), *Appraisal processes in emotion*. New York : Oxford University Press. pp. 141-155.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold.
- Gauducheau, N. (2008). « La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives ». *Bulletin de psychologie*, 496. pp. 389-404.
- Gkonou, C., Dewaele, J.-M. et J. King (Dir.). (2020). « Introduction to the Emotional Rollercoaster of Language Teaching ». Dans *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol : Multilingual Matters. pp. 131-149.
- Goleman, D. (1999). *Emotional intelligence*. PBS Home Video.
- Grandjean, D. et Baenziger, T. (2019). « Expression vocale des émotions ». Dans D. Sander (dir.), *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod. pp. 120-166.
- Grandjean, D. et Scherer, K.R.. (2009). *Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels*. Dans D. Sander & K.R. Scherer (Ed.). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod. pp. 43-76.
- Gregersen, T., Macintyre, P. et Meza, M. (2014). « The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety ». *The Modern Language Journal*. Volume 98, Issue2, pp. 574-588.
- Gross, J. J. (1998). « The emerging field of emotion regulation: An integrative review ». *Review of General Psychology*, 2. pp. 271-299.
- Gross, J. J. (1999). « Emotion regulation: Past, present, future ». *Cognition and Emotion*, 13. pp. 551-573.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York , NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). « Emotion regulation: Current status and future prospects ». *Psychological Inquiry*, 26. pp. 1-26.
- Gross, J. J. et Barrett, L. F. (2011). « Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view ». Dans *Emotion Review*, 3. pp. 8-16.
- Gross, J. J. et John, O. P. (2003). «Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. pp. 348.
- Gross, J. J. et Thompson, R. A. (2007). « Emotion Regulation: Conceptual Foundations » Dans J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press. pp. 3-24.
- Guernier, M-C. (2006). « Interactions verbales, didactique et apprentissage: recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaire» Dans M.-C. Guernier,

V. Durand-Guerrier et J.-P. Sautot, (dir.), *Interactions verbales, didactique et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : PUFC. pp. 221-248.

Guernier, M-C. et Sautot, J-P. (2010). « Observer et analyser les interactions didactiques : Potentialités et limites du film de classe ». Colloque international "*Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, LYON, INRP, France.

Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Bryant, A., Parker, Jr, Beale A. E., Beale, K. S. et Thompson, J. A. (2013). « Development and validation of the Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire ». *Psychological Assessment*, 25. pp. 1195-1210.

Hannula, M. S., Maijala, H. et Pehkonen, E. (2004). « Development of understanding and self-confidence in mathematics; grades 5-8 » Dans M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 3. Bergen: PME. pp. 17-24.

Holec, H. (1994). « L'apprenant autonome : quelques repères conceptuels ». *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, n° 2. pp. 10-14.

Holec, H. (1998). « L'apprentissage auto-dirigé : une autre formation ». Dans *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde Recherche et Applications*, Hachette.

Horwitz E. K. (2016). « Factor Structure of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Comment on Park (2014) ». *Psychological Reports*. 119. pp. 71-76.

Horwitz, E. K. (1986). « Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale ». *TESOL Quarterly*. 20. pp. 559-562.

Horwitz, E. K. (1999). « Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies ». *System*, 27. pp. 557-576.

Horwitz, E. K. (2001). « Language anxiety and achievement ». *Annual Review of Applied Linguistics*. 21. pp. 112-126.

Horwitz, E. K., Michael, B. Horwitz, et Cope, J. (1986). « Foreign language classroom anxiety ». *Modern Language Journal* 70. pp. 125-132.

Hosotani, R. et Imai-Matsumura, K. (2011). « Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers ». *Teaching and Teacher Education*, 27. pp. 1039-1048.

Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

- Hurd, S. et Xiao, J. (2010). « Anxiety and Affective Control Among Distance Language Learners in China and the UK ». *RELC Journal*, 41. pp. 183-200.
- Immordino-Yang, M. et Fischer, K.W. (2010). « Neuroscience Bases of Learning ». *International Encyclopedia of Education*.
- Immordino-Yang, M. H. et Damasio, A. R. (2007). « We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education ». *Mind, Brain, and Education*, 1. pp. 3-10.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. et Stick, S. L. (2006). « Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice ». *Field Methods*, 18. pp. 3-20.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). « Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes ». *Psychological Review*, 100. pp. 68-90.
- Izard, C. E. (2010). « The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation ». *Emotion Review*, 2. pp. 363-370.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF. pp. 47-78
- Jodelet, D. (1991). « L'idéologie dans l'étude des représentations sociales ». Dans V. Aebischer J.P. Deconchy & E.M. Lipianski (Eds.), *Idéologies et représentations sociales*. Cousset, Delval. pp. 15-33.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- John, O. P. et Eng, J. (2014). *Three approaches to individual difference in affect regulation: emotion regulation*. New York : Guilford Press. pp. 321-345.
- John, O. P. et Gross, J. J. (2004). « Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development ». *Journal of Personality*, 76. pp. 1301-1334.
- Johnson-Laird, P. N. et Oatley, K. (1989). « The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field. » *Cognition and Emotion*, 3. pp. 81-123.
- Jorro, A. (2005). « Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes ». *Mesure et Évaluation en Éducation, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation*, 27. pp. 33-47.

- Kaiser, S. et Scherer, K. R. (1998). « Models of "normal" emotions applied to facial and vocal expression in clinical disorders » Dans W. F. Flack, Jr. & J. D. Laird (Eds.), *Emotions in psychopathology: Theory and research*. pp. 81-98.
- Keltner, D. et Gross, J. J. (1999). « Functional accounts of emotions » *Cognition and Emotion*, 13(5). pp. 467-480.
- Kleinginna, P. R. et Kleinginna, A. M. (1981). « A Categorized List of Emotion Definitions with Suggestions for a Consensual Definition ». *Motivation and Emotion*. 5., pp. 345-379.
- Kleinman, A.-M. (1977). « Depression, somatization and the new cross-cultural psychiatry ». *Social Science et Medicine*, 11. pp. 3-10.
- Klinkenberg, J.-M. (2015), *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*, Bruxelles : Les Impressions Nouvelles.
- Kneeland, E. T., Dovidio, J. F., Joormann, J. et Clark, M. S. (2016). « Emotion malleability beliefs, emotion regulation, and psychopathology: Integrating affective and clinical science ». *Clinical psychology review*, 45. pp. 81-88.
- Korb, S., Goldman, R., Davidson, R. J. et Niedenthal, P. M. (2019). « Increased medial prefrontal cortex and decreased zygomaticus activation in response to disliked smiles suggest top-down inhibition of facial mimicry ». *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1715.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuppens, P. et Verduyn, P. (2015). « Looking at emotion regulation through the window of emotion dynamics ». *Psychological Inquiry*, 26. pp. 72-79.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lazarus, R. S. (2003). « Does the positive psychology movement have legs? » *Psychol. Inq.* 14. pp. 93-109.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer : New York.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion et adaptation*. Oxford : Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (2011). « Basic emotion questions ». Dans *Emotion review*, 3. pp. 379-386.

- Levenson, R. W., Ekman, P. et Friesen, W. V. (1990). « Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity ». *Psychophysiology*, 27. pp. 363-384.
- Li, C. (2019). « A Positive Psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement ». *Multilingual and Multicultural Development*, 41. pp. 246-263.
- Lin, X. et Schneider, R. (2015). « Interaction en formation des enseignants de langue ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne]. pp. 12-3.
- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions*. Bruxelles : Ed de Boeck.
- MacIntyre, P. D. et Gregersen, T. (2012). « Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination ». *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 2. pp. 193-213.
- MacIntyre, P. D. et Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Stud. Second Lang. Learn. Teach.* 4. pp. 153-172.
- Macintyre, P. D. et Serroul, A. (2014). « Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance ». Dans D. Zoltán, P.-D. MacIntyre et H. Alastair (dir), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. pp. 109-138.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., and Mercer, S. (2016). « Conclusion ». *Positive psychology in SLA*. eds. P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Bristol: Multilingual Matters). pp. 374-379.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., and Mercer, S. (2019). « Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research ». *Mod. Lang. J.* 103. pp. 262-274.
- MacIntyre, P.D. (1995). « How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow ». *The Modern Language Journal*, 79. pp. 90-99.
- Manstead, A. S. R. et Fischer, A. H. (2001). « Social appraisal: The social world as object of and influence on appraisal processes ». Dans K. R. Scherer, A. Schorr, et T. Johnstone (dir.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford : Oxford University Press. pp. 221-232.
- Martin, R. (1992). *Pour une logique du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martínez Agudo, J. D. D. (2018). *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research, and Teacher Education*. Cham: Springer.
- Mazzietti, A. et Sander, D. (2015). « Les émotions au service de l'apprentissage : *appraisal*, pertinence et attention émotionnelle ». *A.N.A.E.*, 139. pp. 537-544.

- McCroskey, J. C. et Baer, J. E. (1985). « Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement ». Paper Presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association.
- McRae, K., Rhee, S., Gatt, J., Godinez, D., Williams, L. et Gross, J. J. (2017). « Genetic and environmental influences on emotion regulation: A twin study of cognitive reappraisal and expressive suppression ». *Emotion*, 17. pp. 772-777.
- Mesquita, B. et Frijda, N. H. (1992). « Cultural variations in emotions: A review ». *Psychological Bulletin*, 112. pp. 179-204.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2e édition.
- Molinari, G., Avry, S. et Chanel, G. (2017). « Les émotions dans les situations de scolarisation et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur ». *Raisons éducatives* 21. pp. 175-190.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). « Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents ». Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, série : « La psychologie en plus ». pp. 139-159.
- Molinié, M. (2013). « Une Didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobilière, plurilingue, (trans)formative ». Document de synthèse présenté pour l'Habilitation à diriger des Recherches. *Education*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Molinié, M. et Leray, C. (2002). « Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur ». Dans C. Sabatier, H. Malewska et F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérité*. Paris : Harmattan. pp. 229-238.
- Molle, N., Paris, J., Martin, C., (2019). « D'un service transversal prestataire de services à une UFR décisionnaire de la politique des langues : exemple concret de la structuration d'une UFR Lansad à l'université de Lorraine et de ses impacts en termes de recherche et formations ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. 38 N°1
- Moore, D. (2001). « Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». Dans *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. et Frijda, N. H. (2013). « Appraisal theories of emotion: State of the art and future development ». *Emotion Review*, 5. pp. 119-124.

- Moscovici, S., (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire ». Dans ouvrage sous la direction de Jodelet, D. Les représentations sociales. Paris: Les Presses universitaires de France. pp. 62-86.
- Moskowitz, B. A. (1978). « The Acquisition of Language ». *Scientific American*, 239(5). pp. 92-109.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : P.U.F.
- Mumenthaler, C. et Sander, D. (2012). « Social appraisal influences recognition of emotions ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 102. pp. 1118-1135.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. et Hansenne, M. (2009). « Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? ». *Personality and Individual Differences*, 47. pp. 36-41.
- Nugier, A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions ». Dans *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 4. pp. 8-14.
- O'Connell, A. M. (2015). *Un parcours de recherche interdisciplinaire : Didactique des langues, Études irlandaises, Philosophie contemporaine*. (Synthèse des travaux de recherche). Linguistique. Université Toulouse 3 Paul Sabatier.
- Oatley, K. et Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge : Blackwell.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Oxford, R. L. et Ehrman, M. (1995). « Cognition plus: Correlates of language learning success ». *The Modern Language Journal*, 79. pp. 67-89.
- Oxford, R. L. et Gkonou, C. (2018). « Interwoven: Culture, language, and learning strategies ». *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8. pp. 403-426.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff : Armand Colin. 4e édition.
- Parkinson, B., Fischer, A. H., et Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. Psychology Press.
- Pavlenko, A. (2006). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pekrun, R. (2000). « A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions », dans Jutta Heckhausen (éd), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, New York, Elsevier Science., pp. 143-163.
- Pekrun, R. (2006). « The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice ». *Educational Psychology Review*, 18(4). pp. 315-341.

- Pekrun, R. et Perry, R. P. (2014). « Control-value theory of achievement emotions ». Dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education*. pp. 120-141.
- Pekrun, R. et Stephens, E. J. (2009). « Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory ». Commentary on Tyson, Linnenbrink-Garcia, and Hill. *Human Development*, 52. pp. 357-365.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002), « Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research ». *Educational Psychologist*, 37. pp. 91-105.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. et Goetz, T. (2017). « Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects ». *Child Development*, 88. pp. 1653-1670.
- Pelletier, L.G., Boivin, M. et Alain, M. (2000). « Les plans de recherche corrélationnels ». Dans Vallerand, R. J., Hess, U. (dir.), *Méthode de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morain. pp. 193-222.
- Pennebaker, J. W. et Chung, C. K. (2007). « Expressive Writing, Emotional Upheavals, and Health ». Dans H. S. Friedman et R. C. Silver (dir.), *Foundations of health psychology*. Oxford : Oxford University Press. pp. 263-284.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. et Furnham, A. (2004). « The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school ». *Personality and Individual Differences*, 36. pp. 277-293.
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. (seconde édition). Wavre: Mardaga.
- Phipps, S. et Borg. S. (2009). « Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices ». *System* 37. pp. 380-390.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoel.
- Piccardo, E. (2013). « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », *Lidil*, 48. pp. 17-36.
- Piniel, K et, Albert, A. (2019). « Motivation and Flow ». Dans M. Lamb, K. Csizér, A. Henry et S. Ryan (dir.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (579-597). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Piolat, A. et Bannour, R. (2008). « Emotions et affects : Contribution de la psychologie cognitive ». Dans P. Nagy et D. Boquet (dir.), *Le sujet des émotions au Moyen Age*. Paris : Beauchesne. pp. 53-84.

- Porcelli, G. (2005). *La glottodidattica come scienza interdisciplinare*. Synergies France, 4., pp. 121-130.
- Preece, D.A., Becerra, R., Robinson, K., Dandy, J. et Allan, A. (2018). « Measuring emotion regulation ability across negative and positive emotions: The Perth Emotion Regulation Competency Inventory (PERCI)» *Personality and Individual Differences*. 135. pp. 229-241
- Prokofieva, V., Kostromina, S., Polevaia, S. et Fenouillet, F. (2019). « Understanding Emotion-Related Processes in Classroom Activities Through Functional Measurements ». *Educational Psychology*. Front. Psychol. 10.
- Puozzo Capron, I. et Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion : Introduction ». *Lidil* [En ligne], 48.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ray, R. D., McRae, K., Ochsner, K. N. et Gross, J. J. (2010). « Cognitive reappraisal of negative affect: Converging evidence from EMG and self-report ». *Emotion*, 10. pp. 587-592.
- Remysen, W. (2018). « L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes ». Dans *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* Publisher : Note Bene.
- Resnik, P., et Schallmoser, C. (2019). « Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment ». *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 9. pp. 541-564.
- Ria, L. et Récopé, M. (2005). « Les émotions comme ressorts de l'action. ». Dans L. Ria (dir.), *Les émotions*. Paris : revue ePs. pp. 11-30.
- Riley, P., (1994). « Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important ». Dans E. Esch (dir.), *Self-access and the Adult Language Learner*. London : Centre for Information on Language Teaching.
- Rimé, B. (2016). « L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques ». Dans *L'Atelier du Centre de recherches historiques* [Online], 16.
- Riquois, E. (2017). « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*.
- Robbins, S. et Judge, T. (2011). *Comportements organisationnels* (S. Marty, Trans.) (14th ed.). Montreuil : Pearson Éducation. (Original work published 2005).
- Robillard, D. (1996). « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi ». Dans Claudine BAVOUX (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique : approches*

lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994, Paris/Saint-Denis, Harmattan : Université de la Réunion. pp. 55-76.

- Robinson, M. D. et Clore, G. L. (2002). « Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report ». *Psychological Bulletin*, 128. pp. 934-960.
- Rothermund, K., Voss, A. et Wentura, D. (2008). « Counter-regulation in affective attentional biases: A basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation ». *Emotion*, 8. pp. 34-46.
- Samson, A. C. et Gross, J. J. (2012). « Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour ». *Cognition and Emotion*, 26. pp. 375-384.
- Sander, D. et Scherer, K. R. (2014). « La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. » Dans D. Sander (dir.), *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod. pp. 11-50.
- Sander, D., Grandjean, D. et Scherer, K. R. (2005). « A systems approach to appraisal mechanisms in emotion ». *Neural networks*, 18. pp. 317-352.
- Sardegna, V.G., Lee, J. et Kusey, C.L. (2018). « Self-Efficacy, Attitudes, and Choice of Strategies for English Pronunciation Learning ». *Language Learning*, 68. pp. 83-114.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative ». Dans D. T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: éditions du CRP. pp. 171-198.
- Schachter, S. et Singer, J. E. (1962). « Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state ». *Psychological Review*, 69. pp. 379-399.
- Scherer, K. R. (2001). « Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking ». Dans Scherer K. R., Schorr A. et T. Johnstone (dir.), *Appraisal process in emotion*. New York : Oxford University Press. pp. 99-120.
- Scherer, K. R. (2005). « Trends and development: research on emotions ». *Social Science Information*, 4. pp. 695-729.
- Scherer, K. R. (2009). « The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model ». Dans *Cognition and Emotion* 23. pp. 1307-1351.
- Scherere, K. R., Sangsue, J. (2004). « Le système mental en tant que composant de l'émotion ». Dans Kirouac, G. (dir) *émotion et cognition*. Les Éditions de L'IQRC (Les Presses de l'Université Laval).
- Scherer, K. R., Schorr, A. et Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York : Oxford University Press.

- Schön, D., Rein, M. (1994). *Frame reflection: toward the resolution of intractable policy controversies*. New York : Basic Books.
- Schumann, J. (1999). « A Neurobiological Perspective on Affect and Methodology in Second Language Learning ». Dans Arnold J. (dir.), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schutz, P. A., DiStefano, C., Benson, J. et Davis, H. A. (2004). « The Emotional Regulation During Test Taking Scale ». *Anxiety, Stress, and Coping*. pp. 253-259.
- Selby, E.A., Anestis, M. D. et Joiner, T.E. (2008). « Understanding the relationship between emotional and behavioral dysregulation: Emotional Cascades ». *Behaviour Research and Therapy*, 46. pp. 593-611.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). « Positive psychology: An introduction ». *American Psychologist*, 55. pp. 5-14.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., et Gross, J. J. (2011). « Emotion-regulation choice ». *Psychological Science*, 22., pp. 1391-1396.
- Shuman, V., Clark-Polner, E., Meuleman, B., Sander, D., Scherer, K. R. (2015). « Emotion perception from a componential perspective ». *Cognition & Emotion*. pp. 1-10.
- Spaëth, V. (2014). « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde ». *Recherches et Applications - FDLM, La transposition en didactique du FLE et du FLS*. pp. 44-56.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stiller, A.-K., Kattner, M. F., Gunzenhauser, C. et Schmitz, B. (2019). « The effect of positive reappraisal on the availability of self-control resources and self-regulated learning ». *Educational Psychology*, 39(1). pp. 86-111.
- Su, J. C., Lee, R. M., Park, I. J., Soto, J. A., Chang, J., Zamboanga, B. L. et Seol, K. O. (2015). « Differential links between expressive suppression and well-being among Chinese and Mexican American college students ». *Asian American Journal of Psychology*, 6. pp. 15-24.
- Swain, M., (2013). *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. Published online by Cambridge University Press.
- Tcherkassof, A. (2008). *Les Émotions et leurs expressions*. Grenoble : PUG.
- Tcherkassof, A. (2018). *Le sens dessus dessous des expressions faciales des émotions : vers un nouveau tournant paradigmatique*. Psychologie. Université Grenoble Alpes.

- Tcherkassof, A., Frijda, N. (2014). « Les émotions, une conception relationnelle ». Dans *L'année psychologique*, 114(03). pp. 501-535.
- Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Tracy, J. L. et Randles, D. (2011). « Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Pankesepp and Watt ». Dans *Emotion review*, 3. pp. 397-405.
- Trincas, R., Bilotta, E. et Mancini, F. (2016). « Specific Beliefs about Emotions Are Associated with Different Emotion-Regulation Strategies ». *Psychology*, 7. pp. 1682-1699.
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L. et Hill, N. E. (2009). « Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts ». *Human Development*, 52. pp. 329-356.
- Valdesolo, P., Shtulman, A. et Baron, A. S. (2017). « Science is awe-some: The emotional antecedents of science learning ». *Emotion Review*, 9. pp. 215-221.
- Van Vugt, M. K., Van der Velde, M. et ESM-MERGE Investigators (2018). « How Does Rumination Impact Cognition? A First Mechanistic Model ». *Topics in cognitive science*, 10. pp. 175-191.
- Victori, M., et Lockhart, W. (1995). « Enhancing metacognition in self-directed language learning ». *System*, 23. pp. 223-234.
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). « Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? ». *Carrefours de l'éducation*, 40(2). pp. 201-230.
- Von Cranach, M. et Harré, R. (1982). *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wachs, S. et Weber, C. (2013). « De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ? » Dans GAALLIGANI S., WACHS S. et WEBER C. (dir.), pp. 93-118.
- Weber, C. (2004). « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs » *Langages*. 154. pp. 101-112.
- Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Webster, E.A. et Hadwin, A.F. (2015). « Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective ». *Educational Psychology*, 35(7). pp. 794-818.
- Weideman, A. et Biki, A. (2002). « Our ways of learning language ». *Journal for Language Teaching*, 36. pp. 206-219.

- White, C. J. (2018). « The emotional turn in applied linguistics and TESOL: significance, challenges and prospects ». Dans A. Martinez (dir.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research, and Teacher Education*. Cham : Springer. pp. 9-34.
- Wickham, H. et Bryan, J. (2019). « readxl: Read Excel Files ». R package version 1.3.1, <URL: <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>>.
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L.D., François, R., Golemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T.L., Miller, E., Bache, S. M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., Takahashi, K., Vaughan, D., Wilke, C., Woo, K. et Yutani, H. (2019). « Welcome to the tidyverse ». *Journal of Open Source Software.*, (43), 1686.
- Xie, Y. (2022). « Knitr: A General-Purpose Package for Dynamic Report Generation in R ». R package version 1.38. <URL: <https://yihui.org/knitr/>>.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zimmermann, B. (2000). « Logique de compétences et dialogue social ». *Travail et emploi*, 84. pp. 5-18.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walberg, H. J. (2004). « The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success ». Dans Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C, et Walberg H. J. (dir.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. pp. 3-22.

Titre en français

Les émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)

Résumé :

Cette étude transdisciplinaire s'intéresse aux émotions dans le domaine de didactique des langues en enseignement supérieur. L'objectif est de mieux comprendre le processus émotionnel vécu par les apprenants en cours d'anglais et de mettre en lumière l'évaluation cognitive proposée par le modèle des "processus composants" de Scherer (1984, 2009). Pour comprendre les épisodes émotionnels, les variables d'évaluation cognitive ont été étudiées en relation avec la régulation émotionnelle et les croyances des apprenants sur les émotions et l'apprentissage de la langue. Deux études ont été menées auprès d'étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle. La première étude qualitative exploratoire visait à comprendre les épisodes émotionnels vécus par les apprenants et leur évaluation cognitive. La seconde étude, quantitative et qualitative, a cherché à élucider la relation entre les émotions, les stratégies de régulation émotionnelle et les croyances des apprenants. Les analyses ont révélé que les épisodes émotionnels sont des processus dynamiques comprenant plusieurs émotions positives et négatives. Le rôle de l'enseignant et des autres apprenants dans la régulation émotionnelle a été souligné, ainsi que la prise de conscience réflexive des apprenants en tant qu'étape clé pour la gestion des émotions. Cette étude propose des pistes de recherche pour examiner la relation dynamique et interactive entre les croyances des apprenants et les émotions ressenties dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en enseignement supérieur.

Mots-clés : Émotion, évaluation cognitive, régulation émotionnelle, croyances, réévaluation cognitive, suppression expressive.

Title

Emotions in language teaching/learning: a study of emotional episodes experienced by learners of English in a university context -Languages for Specialists in Other Disciplines (LANSAD)

Summary :

This transdisciplinary study focuses on emotions in the field of language teaching/learning, with the aim of gaining a deeper understanding of the emotional process experienced by English language learners and shedding light on cognitive appraisal as proposed by Scherer's (1984, 2009) "component process" model, based on Appraisal theories of emotion. To comprehend emotional episodes, cognitive appraisal variables were investigated in connection with emotional regulation and learners' beliefs concerning emotions and language learning. Two studies were conducted with Sorbonne Nouvelle University language learners. The first qualitative exploratory study aimed to understand learners' emotional episodes and their cognitive appraisal, while the second mixed-methods study aimed to clarify the relationship between emotions, emotional regulation strategies, and learners' beliefs. The analysis uncovered that emotional episodes are dynamic processes encompassing multiple positive and negative emotions. The importance of the teacher and other learners in emotional regulation was highlighted, as well as the reflective awareness of learners as a crucial step in managing emotions. This study proposes research directions to examine the dynamic and interactive relationship between learners' beliefs and emotional regulation in the context of language learning in higher education.

Key words : Emotions, appraisal, emotion regulation, beliefs, reappraisal, expressive suppression.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE -PARIS 3
École doctorale 622 Langage et langues
Laboratoire DILTEC EA2288
4, rue des irlandais,75005, PARIS