

Cognition et émotion : Rapport au savoir et apprentissage / enseignement des langues romanes

1. Introduction

Si, au XX^e siècle, cognition rimait essentiellement avec raison, en ce début de XXI^e siècle, elle rime davantage avec émotion. L'émotion, à mi-chemin entre le corps et la raison, nous conduit aujourd'hui à refermer la parenthèse de 'l'homme machine' pour renouer avec la psychologie humaniste où l'homme sait raisonner mais également ressentir. (Blanc 2006, 9)

La question de savoir comment s'articulent cognition et émotion est désormais au cœur des réflexions en psychologie. Il est évident que cette question se pose non seulement pour élucider – entre autres – les processus physiologiques mais, aussi pour tenter d'appréhender l'apprentissage/enseignement des langues. La contribution suivante ne peut, à l'évidence, répondre de façon exhaustive à la question de l'articulation entre la cognition et l'émotion dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, les recherches dans ce domaine étant encore trop disparates. Elle propose, en revanche, de se pencher sur l'apprenant lui-même et ses verbalisations afin de s'interroger sur le rôle que jouent la cognition et l'émotion dans le processus d'apprentissage des langues.

Partant de l'analyse des verbalisations que les étudiants de langues font de leur propre apprentissage, des stratégies et méthodes développées en classe ou dehors de la classe ainsi que de leurs verbalisations sur les cultures d'apprentissage et leur vécu de la langue, elle contribuera ainsi à souligner le lien étroit entre cognition et émotion dans l'apprentissage des langues, spécialement dans l'apprentissage des langues romanes, et ce de la perspective des apprenants.

Cette contribution se base sur les résultats d'une étude empirique sur les représentations ou plus exactement les théories subjectives relatives à l'apprentissage – et plus particulièrement à l'autonomie – effectuée auprès d'étudiants de langues romanes et qui repose sur l'analyse de cas intra-site et inter-site, la première mettant l'accent sur la particularité d'un cas, la deuxième sur la comparaison entre les cas étudiés (Miles & Hubermann 2003)¹. Elle procède à une ré-analyse des données rassemblées lors de cette étude dans une perspective bien précise : l'explicitation du rôle de la cognition

¹ Pour une description du design méthodologique voir Martinez (2008a).

et de l'émotion dans les représentations ou plus exactement les théories subjectives des apprenants².

2. Cadre théorique : « Théories subjectives » et biographies d'apprentissage

Le changement de paradigme qui s'est opéré dans les années 70-80 et qui place l'apprenant au centre de toute réflexion s'est accompagné – en toute logique – d'un intérêt particulier pour l'apprenant et sa propre façon de concevoir l'apprentissage, c'est-à-dire pour ses propres conceptions et représentations. Il s'agit là d'un tournant subjectif qui attache une attention particulière aux représentations des apprenants et ce, parce qu'elles guident et orientent leur comportement. Il s'agit également d'un tournant décisif puisque la recherche va s'attacher à appréhender l'apprentissage de la perspective de l'apprenant. L'explicitation de ces théories permet ainsi de saisir non une vérité scientifique mais la vérité des apprenants (Riley 1997, 152) et d'expliquer des comportements opaques.

Le courant scientifique des théories subjectives vise constitue un changement de paradigme méthodologique et va de pair avec une orientation scientifique qui fait de l'objet de recherche le sujet et l'acteur même de celle-ci. En Allemagne, un courant particulier s'est établi, le *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) (Groeben *et al.* 1988), qui consiste à reconstruire avec la collaboration de l'apprenant lui-même la vision et la conception de l'apprentissage de l'acteur en question (Grotjahn 1998, 1991). Ce paradigme de recherche couvre une partie très importante des recherches qualitatives en Allemagne, à commencer par la thèse de Kallenbach (1996) à laquelle de nombreuses études d'un type plus ou moins similaire ont succédé.

Mais comment ces théories qui guident inconsciemment l'apprentissage s'expliquent-elles ? Il s'agit en réalité d'idées reçues dans la pratique quotidienne ou plus précisément d'une théorisation des pratiques ou expériences langagières, du vécu des apprenants. Toute théorie s'inscrit dans un cadre précis et hautement individuel qui la détermine: la biographie de l'apprenant, d'où les parallèles avec les recherches ou approches biographiques :

denn um Interpretationen der eigenen Sprachentwicklung in bestimmten Kontexten handelt es sich bei diesen Sprachbiographien immer [...]. Wir untersuchen Konstruktionen und Sinngebungen zu einem Eigenerleben, welches in Interaktionen hervorgebracht wird. (Franceschini & Miecznikowski 2004, XIII).

Ce courant scientifique vise à élucider les différentes conceptions des apprenants, non parce que celles-ci sont considérées comme néfastes à l'apprentissage et doivent être transformées, optique qui a longtemps dominée dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes (Barcelos 2003), mais pour les replacer dans

² Cette ré-analyse se base en partie sur une contribution parue dans la revue *Synergie Pays germanophones* (cf. Martinez 2008b).

le contexte dans lequel elles sont engendrées afin de mieux les comprendre et d'appréhender les processus d'acquisition qu'elles sous-tendent. Au-delà des mises à jour des conceptions généralement implicites, les verbalisations provoquées lors d'interviews sont susceptibles d'engendrer une prise de conscience de la part de l'apprenant et éventuellement une remise en question de certaines conceptions et pratiques. Elles permettent d'autre part aussi d'actualiser et de compléter les théories dites scientifiques, comme le souligne par exemple Martinez (2008a).

[Der interpretativen Forschung] geht es gerade nicht darum zu fragen, wie das subjektive Wissen tatsächlich organisiert ist oder wie mentale Prozesse tatsächlich ablaufen, sondern zu verstehen, wie Individuen einen bestimmten Bereich strukturieren, deuten und empfinden. (Schart 2003, 22f.).

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude de cas dont il sera question ci-dessous. A partir de celle-ci, nous tenterons d'illustrer comment s'articulent cognition et émotion dans le vécu des apprenants ainsi que la théorisation qu'ils en font.

3. Maria – une biographie d'apprentissage plurilingue

Maria est étudiante d'espagnol et de russe au moment de l'investigation. Elle est âgée de 28 ans et est originaire d'Ukraine où elle a terminé des études d'architecture. Elle considère le russe et l'ukrainien comme langues premières, l'allemand comme langue seconde. Elle a appris l'anglais à l'école, ensuite le turc et le polonais de façon quasiment autodidacte (et autonome). Actuellement, elle apprend l'espagnol dans le cadre de ses études. Maria est plurilingue et une véritable « collectionneuse » de langues étrangères.

Maria a appris l'anglais comme première langue étrangère en Ukraine (ancienne Union soviétique). Elle rapporte que ce cours d'anglais était conventionnel, centré sur l'enseignant³ et plus ou moins basé sur les principes de la méthode grammaire-traduction⁴. Elle reproche à cet enseignement un manque d'orientation communicative, à l'enseignante un manque de compétence didactique et considère que ces deux aspects déficitaires sont la cause de son propre manque de maîtrise de la langue anglaise :

MA: Also, Englisch, das war so mit Hilfe der audiovisuellen Methode gelernt. Und zwar, unsere Lehrerin hatte selbst keine Ahnung von Englisch, das ist meine feste Überzeugung, auch jetzt. Also, die hat Englisch von auch einer Russisch-Muttersprachlerin gelernt. Die war selbst nie in England oder in Amerika. Und ich glaub', die war überhaupt nicht mit Didaktik bekannt oder so. Der Unterricht war total langweilig, und das waren wirklich Wort-für-Wort-Übersetzungen. Und für sie war wichtig, wenn wir richtig übersetzen können. Jedes Wort. Was das Wort heißt, was das Wort heißt? Und es gab gar keine Kommunikation im Unterricht. Und die Folge jetzt: Ich

³ Maria décrit cela comme une différence culturelle: «Und ich habe wirklich gearbeitet nach dieser Methode, wie [...] die Lehrerin verlangt hat [...] weil bei uns gibt es keine Auswahlmöglichkeit. Jeder Schüler muss machen, was der Lehrer will.»

⁴ Maria pense de façon erronée qu'il s'agit de la méthode 'audio-visuelle'. La description qu'elle fait de son cours d'anglais correspond plutôt aux principes de la grammaire-traduction.

bin so ein (?) wie ein Hund. Wenn ich Englisch höre, ich verstehe, aber ich kann nicht sprechen. Also ich kann sogar auf Deutsch antworten oder auf Russisch, je nachdem, aber ich kann nicht auf Englisch sprechen.

HM: Mhm. Mit wem hast du dich verglichen? Mit einem Hund?

MA: Ja. Das ist ein Sprichwort in Russisch. Das heißt, ich bin wie ein Hund: alles verstehen, aber nichts sagen. (lacht) (Maria, étudiante) (Surlignage H.M.).

Elle répond de façon positive à la question de savoir si elle a perçu cet apprentissage de façon négative lors de l'apprentissage même. Les mots qu'elle choisit pour exprimer sa déception sont symptomatiques et révélateurs du malaise qu'elle a ressenti alors. Elle avoue « s'être même sentie blessée » comme si quelqu'un avait porté atteinte à sa personne. Cette première expérience s'est avérée si négative et décevante qu'elle se refusera pendant des années à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Ce n'est effectivement qu'après quatre années qu'elle entamera l'apprentissage du turc, puis du polonais, poussée par le profond désir de communiquer avec les personnes qui lui sont proches et avec lesquelles elle a un rapport amoureux ou amical. Elle qualifie l'apprentissage du turc qu'elle maîtrise aujourd'hui parfaitement comme un simple « hobby » qui est le résultat d'une « initiative personnelle ». L'allemand est la langue de l'élu de son cœur, avec lequel elle se mariera très vite. C'est sa langue préférée et elle est devenue entre temps une langue seconde. La communication n'est pas seulement une stratégie et un moyen d'apprentissage, mais devient alors un moyen de survie dans un entourage linguistique qu'elle ne maîtrise pas.

Une forte motivation intrinsèque et une attitude positive envers les langues et les locuteurs de ces langues sont les moteurs de ses apprentissages, le besoin se transformant en vouloir :

Also, das ist für mich wirklich sogar überlebenswichtig, weil wenn ich hier lebe, ich muss mit den Leuten kommunizieren, das Fernsehen oder die ganzen Bücher, Radio, das läuft alles auf Deutsch. Und ich will auch mitten im Leben bleiben. Ich will auch diese ganze Situation usw. verfolgen können. Deshalb brauch ich Sprachen. (Maria, étudiante).

L'espagnol est la langue étrangère qu'elle apprend de manière institutionnelle à l'université dans le cadre de ses études. Mais là aussi, Maria prendra très rapidement conscience des limites de l'apprentissage institutionnel (par exemple des cours trop importants pour pouvoir prendre la parole) et développera des moyens personnels pour pallier à celles-ci (cours intensifs en Espagne et développement de stratégies de communication, travail intensif et personnel sur la langue, ...). L'espagnol est la langue qu'elle veut apprendre bien, et ce dès le départ, décidée à éviter les erreurs faites lors des apprentissages précédents⁵.

⁵ Maria apprend le turc et le polonais sur la base du russe et de la langue ukrainienne et prend conscience très tardivement des différences linguistiques qui existent entre le russe et l'allemand. Cela se manifeste dans l'omission des déterminants par exemple.

Ich will von Anfang an richtig lernen, damit ich danach leichter habe. Und dann wenigstens eine Sprache kann ich wirklich, soweit es geht, fehlerfrei sprechen. Das ist mein Ziel, ja! Also außer unterrichten oder noch was, einfach so für mich selbst, dass ich das kann. (Maria, étudiante) (Surlignage H.M.)

Les stratégies décrites par Maria pour apprendre l'espagnol sont plutôt centrées sur le sens et la signification que sur la forme (Craik & Lockhart 1972; Marton *et al.* 1993). Les transferts entre les langues ne contribuent pas seulement à la construction d'un savoir déclaratif et procédural interlangue, mais génèrent un savoir didactique qui mène à la construction de compétences méthodologiques. Maria affirme qu'elle transpose sur l'espagnol les stratégies qui se sont révélées être efficaces pour l'apprentissage de l'allemand ou du turc sans pour autant que ces stratégies soient par ailleurs toujours conscientes et conscientisées⁶.

Il semble que l'expérience de l'anglais soit un moment-clé et critique de sa biographie d'apprentissage, un véritable *critical incident*. Les verbalisations soulignent le lien étroit entre l'apprentissage des langues et le développement voire l'épanouissement personnel de Maria, les facteurs affectifs ayant une influence décisive sur ces derniers. A partir de ce vécu, elle développera de façon personnelle – autodidacte – les moyens d'apprendre les langues étrangères ainsi qu'une conception constructiviste de l'apprentissage et une attitude positive face aux savoirs, caractéristiques du rapport qu'elle établit à ces derniers.

4. Dimension cognitive et affective du rapport au savoir

La notion de *rapport au savoir* a été particulièrement développée dans les années 70 dans le champ de la formation des adultes. Elle renvoie en grande partie à la relation formateur / formé et aux liens entre savoir et pouvoir. La notion est utilisée pour évoquer « l'attitude de possédants que les enseignants et les enseignés peuvent avoir vis-à-vis du savoir » (Giordan 1977 cité par Hatchuel 2007, 25).

Elle souligne « la relation de sens, donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot 1997 cité par Carré 2005, 111). Pour ce qui nous concerne, la notion de rapport au savoir souligne la *relation de sens* à l'apprentissage en tant que processus et à la maîtrise de la langue étrangère. Little (1991) se référant à Barnes (1976) parle de *school knowledge* par opposition à *action knowledge* pour définir ce savoir que l'on acquiert mais qui ne fait aucun sens parce qu'il est réduit à un savoir purement scolaire qui ne se transforme pas en action : apprendre une langue pour l'appliquer en dehors de l'école par exemple.

Les études psychanalytiques sur le rapport au savoir (Hatchuel 2007), semblent être unanimes sur le fait que le rapport au savoir est constitutif de la recherche et de la construction de l'identité de l'apprenant. Il peut être une forme d'émancipation et de libération, par exemple à l'autorité des parents. Concernant le rapport au

⁶ C'est la situation de recherche qui contribue à la conscientisation de certains procédés.

savoir dans la perspective de l'apprentissage des langues, l'apprentissage de la langue a une fonction identitaire parce qu'il est considéré comme une ouverture sur un autre monde : « Apprendre une autre langue, c'est s'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer (...) ». (Hatchuel 2007, 59 ; voir également Martinez 2013).

L'étude présente souligne également la fonction identitaire du rapport au savoir. Ce n'est pas seulement la maîtrise des langues et l'utilisation des langues, mais bien l'apprendre qui constitue la clé du processus de construction identitaire et ce, dans « un triple processus d'homonisation (devenir homme), singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme) et socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage les valeurs et où l'on occupe une place. » (Charlot 2005, 60). Apprendre une langue étrangère contribue à ce triple processus de façon particulière :

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se concevoir comme apprenant actif et responsable.

Maria développe diverses stratégies pour apprendre et ce, en fonction des langues, des situations où elle se trouve et de ses besoins personnels. Ces stratégies reposent d'une part sur la combinaison d'approches naturelles et autodirigées – Benson (2001, 62) parle dans ce contexte de « self-directed naturalistic Learning » – comme par exemple « le réseautage » ou « l'action de créer un réseau » qui selon Tremblay (1996, 158) consiste à procéder à divers échanges avec les partenaires de la langue cible, ici du turc, pour assurer soi-même sa formation. D'autre part, elle apprend le polonais au contact de ses amies polonaises et ce, de façon intercompréhensive sur la base de ses connaissances de l'ukrainien étant donné que le lexique de ces deux idiomes est semblable. L'apprentissage de l'allemand passe lui par l'aide de cours institutionnels qu'elle suit régulièrement pour compléter ses stratégies autodidactes.

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se singulariser.

L'apprentissage et la maîtrise des langues est perçu par l'apprenant comme un enrichissement personnel. Karla, une autre étudiante interviewée lors de cette enquête, se conçoit comme une « Respektperson » : Celui qui maîtrise une langue étrangère est respectée des autres. Carina, étudiante de français et d'italien à l'université de Gießen, dont le père est italien, mais qui a été élevée en Allemagne dans un paradigme monolingue, dira d'elle-même :

Und für mich war ja der Kontakt zu vielen Sprachen eigentlich immer schon gegeben. Ich muss halt nur sagen: Als Kind hab' ich das auch gar nicht bewusst wahrgenommen, dass ich jetzt eigentlich größtenteils nur mit der deutschen Sprache aufwachse. Ich hab' natürlich nie hinterfragt, warum ich jetzt nicht auch Italienisch parallel erlerne, woran das liegt. Und das kam dann so nach und nach in der Schule immer mehr zum Tragen, weil ja dann auch Leute immer mehr Interesse an mir gezeigt haben: „Ah, du bist doch halb Italienerin, du hast einen italienischen Namen. Sprichst du Italienisch?“ Oder: „Warum sprichst du jetzt nicht so toll Italienisch?“ Und da kam das immer so nach und nach zum Tragen. (Carina, étudiante).

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu une seconde, troisième, ... socialisation

Chaque nouvelle langue permet à l'apprenant de devenir membre d'une communauté langagière autre que la sienne, ce qui touche à l'interculturel ou au multiculturel. Maria qui développe des stratégies de réseautage, Carina qui réactive son bilinguisme ou Karla qui écrit régulièrement des courriels à des partenaires tandem, 'personnalisent' cette thèse. Elles ont acquis au cours de leurs biographies d'apprentissage des répertoires plurilingues et pluriculturels qui leur permettent de faire partie de différentes communautés langagières, ne serait-ce que temporairement.

C'est dans le rapport au savoir – à l'apprendre – que les apprenants semblent construire leur identité (Charlot 2005, 92). Il s'agit d'un processus dynamique et évolutif. Les apprenants interrogés lors de cette enquête montrent que le développement de leur identité en tant qu'apprenants va de pair avec la construction du savoir – souvent lié à plusieurs langues (cf. Palencko 2005) – et avec la prise en charge de leur propre apprentissage. La médiation de l'autre (de l'enseignant) joue un rôle important et fait partie des stratégies de l'étudiant. Les apprenants, qui ne sont pas capables de créer un véritable rapport au savoir, ne se perçoivent pas comme apprenants de langue au sens réel du terme – c'est-à-dire comme sujet de l'acte d'apprentissage. Ils restent des 'élèves' dans un paradigme instructiviste. Jörn résume ainsi la différence entre apprenant et élève :

Im klassischen Unterricht reicht es aus, ein braver Schüler zu sein. Dann kommt man durch und kriegt seine guten Noten. Aber ich glaube, man lernt besser, wenn man aus Einsicht (= aus eigenem Interesse und Antrieb) lernt und wenn man die Verantwortung für sein Leben und seine Ziele übernimmt. Dann kann man dem Lernen nicht ausweichen. Dann ist es auch egal, ob ich noch mal eine Übung mache oder ob ich .../ Es stört mich nicht, weil ich das wirklich will. Andernfalls mache ich es nur, damit der Lehrer zufrieden gestellt ist und es ist eine andere Qualität. (Jörn, étudiant).

Ces résultats soulignent la dimension à la fois cognitive et affective de ce rapport au savoir. Se sentir responsable et sujet de l'acte d'apprentissage, c'est « se » construire une identité d'apprenant. Les rapports au savoir et au savoir-faire impliquent un rapport à soi-même. Les apprentissages pris en charge par l'apprenant lui-même relève d'un savoir-apprendre acquis au cours des biographies individuelles et renvoie à l'apprenant une image positive de lui-même. Cette perception de soi – positive – renforce son sentiment d'auto-efficacité et sa propre motivation (voir aussi Dörnyei 2003).

Le succès ressenti est source de motivation. Karla qui a appris à lire le hollandais de façon intercompréhensive sur la base de l'allemand – ou plutôt d'une variété du *Plattdeutsch* – s'aperçoit très rapidement qu'elle est capable de lire la presse hollandaise sans problème. La perception de ses progrès est hautement motivante :

Ja, es ist halt .../ Das hat dann auch, ja, sehr viel mit dieser Motivation zu tun, dass ich dann halt auch .../ Na, zum Beispiel in Niederländisch bin ich so was von motiviert, das dann auch zu machen. Allein dadurch, dass ich halt so früh schon Erfolge sehe. Das kommt halt dazu. Das heißt, bevor ich den Sprachkurs gemacht habe, konnte ich ohne größere Probleme eine Zeitung lesen. Und von daher war da halt schon. (Karla, étudiante).

Cet aspect cognitif de la motivation – souvent positivement connoté – ne permet cependant pas de faire l’impasse des émotions négatives, telles que Karla les ressent :

Da mir die Art des Französischunterrichts nicht gefiel (stures Vokabellernen und Buchbenutzen), hat mir zwangsläufig auch die Sprache nicht gefallen. Im Gegenteil, ich wehrte mich dagegen und unterließ es mit der Zeit, die Vokabeln überhaupt zu lernen. Man konnte sich ja auch immer so gut durchschlängeln. Ich hatte also gute Noten, jedoch sah ich nie einen Fortschritt in meiner Sprachfähigkeit. Negativ ist: ich mag Französisch und konsequenterweise Frankreich nicht; mir fällt es schwer, Vokabeln konsequent zu lernen, da ich immer wieder sehe, dass man auch ohne die Prüfungen schaffen kann. Jedoch bleibt der persönliche Erfolg aus, man weiß ja schließlich, dass man im Grunde genommen auf einer Stelle tritt. (Karla, étudiante).

La perception négative du cours de français – réduit dans le souvenir de Karla à un travail fastidieux, concentré sur le manuel scolaire et l’apprentissage par cœur – induit une attitude négative par rapport à la langue française qui ne plaît pas à Karla et se répercute sur l’attitude qu’elle développe par rapport au pays où l’on parle cette langue : elle affirme ne pas aimer le français ni la France par conséquent. Cette attitude négative a des répercussions néfastes sur le processus d’apprentissage, elle se refuse à apprendre le vocabulaire exigé, ceci engendrant le sentiment de ne pas progresser et aboutissant à un manque de motivation totale envers l’apprentissage du français. Le manque de succès ressenti – qui ne correspond pas automatiquement aux résultats atteints – explique qu’elle n’établira aucun lien à ce savoir qui restera inerte. Karla souligne la corrélation entre attitudes négatives, absence de perception du progrès et manque de motivation. Cette corrélation se retrouve au cœur de l’étude faite entre autres auprès des élèves allemands et qui montre que le vécu négatifs des élèves (Erlebnis) a des conséquences extrêmement néfastes sur la motivation à apprendre le français (Meißner / Beckmann / Schröder-Sura 2010).

6. Valorisation du savoir-apprendre et du savoir-être

L’explicitation des théories subjectives et des biographies d’apprentissage permet une prise de conscience et une valorisation du savoir-apprendre et du savoir-être et ce, dans la perspective de l’apprenant, de l’enseignant et du chercheur.

D’une part, cette explicitation met à jour des parcours biographiques individuels, mais plurilingues par définition, qu’il s’agisse de langues maternelles, secondes, étrangères ou même de dialectes et de sociolectes, par opposition à des représentations « unilingues » des compétences linguistiques encore répandues dans les domaines et les discours éducationnels actuels (cf. Lüdi 2005, 218).

Cette approche biographique renvoie, d’autre part, à des formes de rapport au savoir dont l’enjeu est identitaire parce qu’il est un rapport à soi, « Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même : à travers « l’apprendre », quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours la construction de soi et de son écho réflexif, l’image de soi » (Charlot 2005, 85), mais aussi à l’autre. Et parce que c’est dans cette dialectique du rapport à soi et à l’autre que se développe le savoir-apprendre :

L'interaction orale et écrite avec des locuteurs de la langue cible semble être un moment clé de l'appropriation de la langue étrangère pour les étudiants interrogés lors de cette étude. Une communication authentique – et qu'ils authentifient – n'est pas seulement un objectif à atteindre mais aussi un moyen d'apprentissage. Ces apprenants recherchent et créent des situations dans lesquelles ils utilisent la langue de façon authentique – au-delà du contexte institutionnel dans lequel ils sont inscrits. L'interaction avec la langue est par conséquent un moyen non seulement de répondre aux besoins de communication, mais aussi de développer une compétence d'acquisition. Les apprenants parviennent à transformer une situation de communication en une situation d'apprentissage. La réflexion sur la langue amène l'apprenant à générer son propre input, une stratégie de *self generated input enhancement* (Sharwood Smith 1990, 129), ce qui a une influence particulièrement positive sur le processus d'apprentissage/acquisition des langues (Meißner 2008). Les propos de Marianna montrent par exemple qu'elle est capable d'évaluer ses acquis grâce à un *monitoring* constant. L'évaluation n'a pas un caractère normatif, mais sert à la régulation des processus d'apprentissage et de sa propre motivation :

[...] Wenn ich etwas Neues gelernt habe und die Möglichkeit habe, es auszuprobieren, probiere ich es sofort aus. Und dann schaue ich mir die Leute an: Haben sie mich jetzt verstanden, ja? Hab' ich das noch richtig in Erinnerung? Und wenn sie ganz spontan darauf antworten, weiß ich: Das war gut. (lacht) Oder wenn sie mich angucken: Was meinst du? Dadurch wiederhole ich es, und vielleicht verbessere ich auch das, was ich falsch gespeichert habe, oder merke: Mein Gott, du hast wieder was gelernt. (Marianna, étudiante) (Surlignage H.M.).

Tous les étudiants interrogés lors de cette étude sont plurilingues, mais ils le sont et le vivent de manière différente. Alors que certains font de leur répertoire plurilingue un atout acquisitionnel, soit une « compétence experte plurilingue » (Castellotti & Moore 2005, 130) pour apprendre d'autres langues, d'autres restent enfermés dans un paradigme reproductif où les langues sont perçues et conceptualisées comme une discipline scolaire et sont apprises de manière additive. Les apprenants plurilingues – au véritable sens du terme⁷ – sont capables de contrôler les transferts intralinguistiques, interlinguistiques et didactiques. Ils ont recours à un savoir préalable, apparemment bien organisé, qu'ils ont acquis au cours de leur biographie d'apprenants et réactualisent constamment.

Ces ré-analyses procèdent à une valorisation du savoir-apprendre dans sa dimension cognitive mais aussi et surtout affective. Les verbalisations des étudiants recueillies dans le cadre de cette étude soulignent le rôle de l'affect dans l'apprentissage des langues étrangères. Ces verbalisations ainsi que leur analyse relèvent d'une « mise en mots » du concept d'émotion, celui-ci restant relativement hétérogène dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères (Martinez 2014, Dewaele 2011).

⁷ Je retiendrais ici la notion de „plurilinguisme“ telle qu'elle a été définie dans le CECR par opposition au plurilinguisme additif (Conseil de l'Europe 2001, 11).

Qui dit *émotion* dit également *motivation* ou *démotivation* et parle en même temps d'*attitudes* :

Toutes les formes de *motivation* (intrinsèque/instrumentale/interférence motivationnelle) sont visibles dans les verbalisations (cf. Düwell 2002). Elles sont étroitement liées au phénomène d'autorégulation du processus d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes qui conçoivent dès lors cet apprentissage comme leur propre processus d'apprentissage et se conçoivent eux-mêmes comme initiateurs et responsables de leurs propres réussites ou échec. La propension à contrôler leur propre apprentissage génère un sentiment d'auto-efficacité et de confiance personnelle, un concept de soi positif influençant le degré de motivation.

Les attitudes et la perception (ou le vécu) des apprenants jouent un rôle décisif. Les étudiants interrogés lors de cette étude rappellent qu'il est nécessaire d'avoir une attitude positive par rapport à la langue et aux locuteurs de cette langue/ces langues, que la valeur et pertinence de l'apprentissage du français/de la langue étrangère va de pair avec l'engagement cognitif et affectif et surtout que la perception positive d'eux-mêmes renforce leur sentiment d'auto-efficacité (voir ci-dessus). On observe dès lors chez les étudiants une capacité à contrôler et à réguler leur propre motivation, ce qui ne peut avoir des répercussions positives sur l'apprentissage.

Le vécu renvoie de fait à des émotions positives ou négatives qu'il est indispensable de prendre en compte non seulement dans le cours de langue mais aussi dans les recherches en didactologie des langues.

Cette ré-analyse permet ainsi une valorisation du savoir-apprendre qui ne se conçoit pas seulement dans sa dimension cognitive mais aussi affective et attitudinale : la compétence d'apprentissage ou „apprenance“ (Carré 2005) est une capacité qui engage toute la personne et contribue à la construction de l'identité. Elle est de l'ordre de l'être plus que de l'avoir: savoir-apprendre, c'est savoir être, c'est-à-dire « assumer une identité langagière et culturelle propre ». Candelier *et al.* (2007, 91).

7. Pour conclure

Une approche biographique basée sur l'élicitation des théories subjectives des apprenants constitue un enrichissement de la réflexion didactique: penser l'apprentissage, c'est penser les langues et l'apprentissage dans leurs dimensions à la fois cognitive et affective. Ces deux dimensions interviennent dans une relation dialectique qui doit faire l'objet de futures recherches, la primauté donnée aux aspects cognitifs dans le discours didactique des dernières décennies risquant de faire l'impasse du vrai vécu des apprenants :

La première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect. La séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience avec son aspect affectif, volitif est un

des défauts majeurs et fondamentaux de toute psychologie traditionnelle. La pensée se transforme inévitablement en courant autonome d'idées se pensant elle-mêmes, elle est coupée de toute plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense. (Vygotsky 1998, 5-6).

Justus-Liebig-Universität Gießen

Hélène MARTINEZ

Références bibliographiques

- Barcelos Ferreira, Ana Maria, 2003. "Researching beliefs about SLA: A critical review", in: Kajala, P. & Barcelos, A. M. F. (ed.), *Beliefs about SAL. New research approach*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 7-33.
- Barnes, Douglas, 1976. *From communication to curriculum*, Harmondsworth Middlesex, Penguin.
- Benson, Phil/Nunan, David, 2004. *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blanc, Nathalie (dir.), 2006. *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, Edition in press.
- Candelier, Michel et al., 2012. *Le CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Carré, Philippe, 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Castellotti, Véronique/Moore, Danièle, 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in Beacco, Jean-Claude et al. (ed.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 107-132.
- Charlot, Bernard, 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Christ, Ingeborg, 2006. „Wozu lernt man heute fremde Sprachen?“, in: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (ed.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen : Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, Frankfurt a. M.: Lang, 39-68.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Hatier.
- Craik, Fergus I./Lockhart, Robert S., 1972. « Levels of processing: A framework for memory research », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 6, 671-684.
- Dewaele, Jean Marc, 2011. "Reflections on the emotional and psychological Aspects of foreign language learning and use", *Anglistik: International Journal of English Studies* 22, 1, 23-42.
- Dörnyei, Zoltán, 2003. "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications", in Dörnyei, Zoltán (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*, University of Michigan, Language Learning Research Club, 3-32.
- Düwell, Henning, 1979. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*, Tübingen, Narr.

- Düwell, Henning, 2002. « Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen », *französisch heute* 33, 2, 166-181.
- Franceschini, Rita, 2001. « Sprachbiographien randständiger Sprecher », in: Franceschini, Rita (ed.). *Biographie und Interkulturalität*, Tübingen, 111-125.
- Franceschini, Rita, 2003. « Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine 'Linguistik der Potentialität' (LP) », in: Montada, Lorenza/ Pekarek Doehler, Simona (ed.), *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs, Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen, Francke, 247-259.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna, 2004. « Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort », in: Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (ed.). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*, Frankfurt a. M., Lang, VII-XXI.
- Giordan, André, 1977. « Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir », *Raison présente* 41, 33-49.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (ed.), 2009. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, Norbert, et al., 2012. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen, Francke.
- Grotjahn, Rüdiger, 1991. « The Research Program Subjective Theories: A new approach in second language research », *Studies in Second Language Acquisition* 13, 2, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger, 1998. « Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 33-59.
- Hatchuel, Françoise, 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte / Poche.
- Kallenbach, Christiane, 1996. *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über ihren Fremdsprachenunterricht denken*, Tübingen, Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen, 2009. « Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten », in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (ed.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-247.
- Little, David, 1991. *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Lüdi, Georges, 2005. « Objectif: des compétences plurilingues mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles », in: Moore / Castellotti (ed.), 207-219.
- Martinez, Hélène, 2008a. *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*, Tübingen, Narr.
- Martinez, Hélène, 2008b. « Parcours d'apprentissage en langues et construction de l'identité de l'apprenant », *Synergie Pays germanophones* 4, 125-139.
- Martinez, Hélène, 2013. « Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich! – Zur Entfaltung der Lerneridentität », in: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (ed.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*, Tübingen, Narr, 171-182.
- Martinez, Hélène, 2014. 'Cognition and emotion', in: Fäcke, Christiane (ed.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter.
- Marton, Ference / Dall'Alba, Gloria / Beaty, Elizabeth, 1993. 'Conceptions of learning', *International Journal of Educational Research* 19, 3, 277-300.

- Meißner, Franz-Joseph, 2008. «Teaching and learning intercomprehension: A way to learner autonomy», in : De Florio-Hansen, Inez (ed.), *Towards multilingualism and cultural diversity. Perspectives from Germany*, Frankfurt a. M., 37-58.
- Meißner, Franz-Joseph / Beckmann Christine / Schröder-Sura, Anna, (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES)*, Tübingen, Narr.
- Miles, Matthew B. / Huberman, Michael A., 2003. *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol*, Paris, De Boeck Université.
- Molinié, Muriel (ed.) 2006. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. (Le français dans le monde. Recherches et applications), Paris, CLE International.
- Moore, Danièle / Castellotti, Véronique (ed.), 2005. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Frankfurt a. M., Lang.
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Riley, Philip, 1997. «‘BATS’ and ‘BALLS’: Beliefs about Talk and Beliefs about Language Learning», in: Dickinson, Leslie (ed.), *Autonomy 2000: The development of learning independence in language learning. Proceedings of the International Conference, Bangkok, 20-22 November 1996*, Bangkok, King Mongkut's Institute of Technology Thonburi, 151-168.
- Schart, Michael, 2003. *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Sharwood Smith, Michael, 1991. «Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner», *Second Language Research* 7, 2, 118-132.
- Trocé-Fabre, Hélène, 1987. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Vygotsky, Lev, 1998. *Théorie des émotions. Etudes historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.