

Les émotions au cœur du processus d'autonomisation?

Peggy CANDAS & Anne CHATEAU

Équipe CRAPEL de l'ATILF, UMR 7118 - CNRS, Université de Lorraine

PHOTOS

Introduction

Depuis environ quinze ans, la recherche s'est efforcée de mieux comprendre ce qu'était une attitude favorable à l'apprentissage, en particulier à la suite des travaux de Bandura (1994, 1997) sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), que cet auteur considère comme étant au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. En effet, une personne qui n'est pas convaincue qu'elle peut obtenir les résultats qu'elle souhaite grâce à ses propres actions n'aura que peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Les émotions ont un rôle important dans la construction du SEP selon Bandura, qui fait de l'état physiologique et émotionnel un des quatre facteurs qui influent sur son développement. Ainsi les réactions physiologiques, générées par la fatigue et le stress, ou les autres émotions comme, par exemple, celles dues au manque de confiance en soi ou à la réminiscence des échecs passés, ont un effet néfaste sur le développement du SEP. *A contrario*, les expériences actives de maîtrise ("mastery experiences"), autre facteur ayant une influence dans la construction du SEP, consistent en des expériences réussies et gratifiantes, qui amènent une satisfaction, voire du plaisir. Le SEP une fois développé, par exemple par des expériences actives de maîtrise, semble ensuite jouer un rôle prédominant dans la gestion d'émotions qui pourraient être handicapantes pour l'apprentissage (stress, angoisse, etc.). Émotions et SEP sont donc intimement liés, dans une sorte de cercle vicieux ou vertueux selon le cas.

Cosnier (2006) rappelle que Platon considérait les émotions comme perturbatrices de la raison, distinguant clairement raison et émotions. Cette conception fondée sur une opposition binaire a eu une influence durable dans le domaine de l'éducation, mais apparaît tout de même avoir été ébranlée (Trocmé-Fabre, 1994; Linard, 1996), en particulier suite aux avancées en neurophysiologie et neurosciences. Les recherches dans ces champs ont permis de réhabiliter les émotions et ont abouti à de nouveaux modèles décrivant l'étroite imbrication des processus émotionnels et cognitifs.

Ainsi, selon Damasio (1995), "le corps et le cerveau forment une unité organique indissociable [...] qui interagit en tant que tout avec l'environnement" (128). Les phénomènes mentaux ne sont pas des processus de pensée immatériels mais interviennent au niveau du tissu biologique. Dans ce modèle, la perception des émotions apparaît avoir une influence considérable:

Je pense que la perception des émotions a un statut vraiment privilégié. [...] en raison de ses liens inextricables avec le corps, elle se manifeste en premier au cours du développement, puis garde une prééminence qui imprègne subtilement notre vie mentale. Puisque le cerveau est le public obligé du corps, la perception des émotions l'emporte sur les autres processus perceptifs. Et puisqu'elle se développe en premier, elle constitue un cadre de référence pour ce qui se développe ensuite, et par là elle intervient dans tout ce qui se passe dans le cerveau, et notamment dans le domaine des processus cognitifs. (*ibid.*: 220-221).

Selon cet auteur toujours, pour faire un choix conscient, la conception traditionnelle soutient que le raisonnement pur, qui laisse de côté les émotions, permet de prendre la meilleure décision. Or l'analyse du rapport coût/bénéfice pour toutes les options est une opération extrêmement longue alors que nous prenons souvent des décisions en quelques secondes. Berthoz (2003), en s'appuyant sur la pensée de précurseurs depuis Darwin et William James, soutient que "la décision chez l'homme est un processus hiérarchisé complexe, dans lequel l'émotion joue un rôle fondamental" (311). Selon lui, l'idée souvent admise selon laquelle un processus cognitif précède toute décision n'a jamais été démontrée.

À ce stade, si nous retenons que les perceptions émotionnelles sous-tendent les processus cognitifs, il n'est pas étonnant que, concernant l'apprentissage, des dimensions affectives aient été repérées par de nombreux auteurs. Pour Linard (2003) et Trocmé-Fabre (2003) par exemple, l'apprentissage est un processus éminemment affectif.

Pourtant le constat que l'on peut faire à la suite de Bown et White (2010) est que les aspects affectifs ne sont souvent pris en compte que partiellement dans les études sur l'apprentissage des langues étrangères:

[...] le large spectre des émotions vécues par les étudiants, telles que le plaisir d'apprendre, l'espoir, la fierté, la satisfaction, le soulagement, la colère, l'ennui et la honte par exemple, a en grande partie été ignoré. La nature des émotions positives et des états émotionnels bénéfiques, ainsi que leur apport, devront faire l'objet d'études ultérieures (433)¹.

Méndez López (2011) souligne que peu d'études ont été menées sur l'impact des émotions en matière d'apprentissage des langues – à l'exception notable des études sur l'anxiété (Horwitz, 2010) – malgré les liens avérés entre la motivation pour l'apprentissage des langues et les émotions (Dörnyei, 2005).

Notre recherche s'inscrit dans un effort collectif de chercheurs du Crapel (Carette, Melendez Quero & Thiébaud, 2013) pour contribuer à l'étude de cette question dans le champ spécifique de l'autoformation en langues. Elle porte sur

¹ [...] the wider spectrum of students' experiences of emotions including enjoyment of learning, hope, pride, satisfaction, relief, anger, boredom and shame, for example, has largely been overlooked. The nature and contribution of positive emotions and beneficial emotional states deserves further attention.

les traces d'émotions présentes dans les carnets de bord d'étudiants du secteur Lansad, apprenant l'anglais dans un dispositif hybride.

Le dispositif dont il est question est un dispositif à visée autonomisante, c'est-à-dire avec un double objectif: l'amélioration des compétences en langue et l'autonomisation des apprenants, dans une perspective de formation tout au long de la vie. À ce titre, des outils potentiellement autonomisants ont été progressivement intégrés au dispositif (pour plus de détails, voir la méthodologie). Chateau et Zumbihl (2010) ont conclu, à la suite des travaux menés par Dam depuis plus de trente ans (2006, 2011), que le carnet de bord favorise la réflexivité sur l'apprentissage, leur étude ayant "montré l'importance pour l'évolution métacognitive des étudiants d'un des outils de guidage proposé dans le dispositif, le carnet de bord"². Selon Porcher (1981), l' "autonomie d'apprentissage comme l'autonomie tout court est un idéal c'est-à-dire un horizon vers lequel on se dirige", "quelque chose [...] que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement" (127). Souvent décrit comme un cheminement ou parcours, le développement de l'autonomie d'apprentissage implique nécessairement un processus de transformation graduelle chez l'apprenant, qui, pour Mozzon-McPherson (2007), remet en question les croyances de l'apprenant sur ce qu'est une langue et les conceptions de son rôle en tant qu'apprenant:

Les commentaires des étudiants illustrent le nécessaire processus de transformation par lequel les apprenants doivent passer, s'ils veulent devenir autonomes (Mozzon-McPherson, 2007; Portine, 1998), et il s'agit d'un processus long et difficile pour lequel ils doivent être accompagnés (Chateau & Zumbihl, 2012: 171).³

Pour le chercheur, les carnets de bord sont donc une source de données pour tenter d'étudier le processus de transformation inhérent à l'autonomisation, dont Tremblay (2003) déplore qu'il soit si peu étudié:

Les études, jusqu'à ce jour, ont tenté d'identifier des attributs d'une personne autodirigée. En fait, la question qui intéresse tant les milieux de l'entreprise que de l'école, c'est de savoir de quelle manière on devient autonome. Cette préoccupation demande des études sur le développement de ce processus (219).

Des travaux dans le champ de l'autoformation existentielle⁴, des récits de vie ou des biographies d'apprentissage (par exemple Galvani, 2010) nous ont

² S'agissant d'un article en ligne, il n'y a pas de pagination.

³ Students' comments illustrate the necessary process of transformation that learners have to undergo in order to reach autonomy (Mozzon-McPherson, 2007; Portine, 1998), and it is a long and difficult process that requires support.

⁴ Galvani (1991) distingue trois courants de l'autoformation : le courant technico-pédagogique (l'autoformation est une situation d'apprentissage individuel), le courant socio-pédagogique (l'autoformation est une démarche d'apprentissage autonome) et le courant biocognitif (l'autoformation, dans sa dimension existentielle, est "l'acte par lequel le sujet (auto) prend conscience et influence son propre processus de formation", 24). S'appuyant sur cet auteur et

amenées à faire une première hypothèse concernant l'existence d'événements marquants dans un tel processus, déclenchant un épisode réflexif ou une prise de conscience. Étant donné l'étroite imbrication des processus cognitifs et émotionnels (Damasio, 1995; Berthoz, 2003; Candas & Eneau, 2010), nous avons également fait l'hypothèse que les traces d'émotions présentes dans les carnets de bord pourraient nous permettre de repérer ces événements marquants. L'objectif premier de l'étude du corpus de carnets de bord décrite dans cet article est de vérifier ces deux hypothèses.

Dans une perspective plus théorique, notre but à long terme est aussi de tenter de mieux comprendre le processus d'autonomisation. Or, si les émotions ont bien un rôle important dans le processus décisionnel, il ne paraît pas déraisonnable de supposer qu'il pourrait exister des liens forts entre émotions et autonomisation, et aussi plus spécifiquement entre sentiment d'efficacité personnelle et développement de l'autonomie d'apprentissage. Nous verrons dans quelle mesure cette recherche nous permet de discuter cette hypothèse.

Méthodologie

Contexte et dispositif

Notre étude porte sur un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour les étudiants de Master 1 de Psychologie à l'université de Lorraine, dans le cadre de leur UE obligatoire d'anglais. Il combine travail en ligne et séances en présentiel, travail individuel et collaboratif. C'est un dispositif à visée autonomisante, avec un entretien-conseil obligatoire. Ce dispositif est en place depuis l'année universitaire 2005-2006. Il a été validé par la recherche action, c'est-à-dire développé et transformé, avec des améliorations progressives au fil des années (Chateau & Zumbihl, 2010; 2011; 2012) ayant abouti à l'introduction successive d'une séance d'introduction au dispositif, d'un forum et, plus récemment, d'un carnet de bord.

Ce dernier outil est venu compléter le dispositif à partir de la quatrième promotion d'étudiants, en 2008-2009. Il est rédigé par l'apprenant tout au long de son parcours durant le semestre, en anglais ou en français au choix de l'étudiant. C'est un espace relativement libre, avec des consignes générales rappelées en en-tête du carnet de bord: il est demandé à l'apprenant de s'autoévaluer en début de parcours (ou à défaut quand il se sent prêt), de consigner la date et durée des séances de travail, les ressources utilisées et les activités faites en anglais, ce qu'il ou elle en a pensé, avec un bilan demandé en fin de semestre.

Afin d'obtenir le quitus lui permettant de valider l'UE, chaque étudiant doit assister à la séance d'introduction, tenir un carnet de bord, s'inscrire à un

sur Gaston Pineau qui définit l'autoformation existentielle comme un processus de formation de soi par soi, Carré, Moisan et Poisson (1997) la classent comme un des cinq courants majeurs dans leur "galaxie de l'autoformation" (19-21).

entretien conseil et effectuer, en plus de toute activité qu'il juge utile pour progresser, les trois tâches suivantes: trois dossiers d'exercices et activités en ligne parmi plus d'une quinzaine⁵; un enregistrement audio consistant à lire un "podcast" scientifique d'une minute avec modèle et transcription; un résumé-commentaire en binôme d'un document audio ou vidéo parmi une liste d'une vingtaine de documents. Il est aussi encouragé à participer au forum, appelé forum d'apprentissage.

Données

Les données utilisées pour cette étude réalisée sur la population des étudiants de l'année 2012-2013 étaient les suivantes: sur 112 inscrits, 100 carnets de bord étaient analysables. Une partie de ces carnets étaient en effet incomplets. Il s'agissait par exemple d'étudiants ayant abandonné la formation avant la fin du module, ce qui se produit tous les ans (une partie des étudiants décidant finalement de faire leur M1 en deux ans et repoussant donc la validation de leur module d'anglais à l'année suivante). Pour préserver l'anonymat des étudiants, nous avons numéroté les carnets (Cxx).

Sur ces 100 carnets de bord analysables, deux étaient rédigés entièrement en anglais, quatorze partiellement en anglais et les autres étaient en français.

Analyses

Nous avons procédé à des analyses de contenu de deux types: tout d'abord une analyse séquentielle, puis une analyse thématique.

L'analyse séquentielle est un type particulier d'analyse de l'énonciation, décrite par Bardin (1977) par exemple, qui considère qu'un travail se fait lors de la production de parole ou d'un écrit. Il s'agit d'un processus durant lequel un sens s'élabore, des transformations s'opèrent. La production du discours est étudiée dans son développement. On essaie ainsi de suivre le cheminement de la pensée, la dynamique et l'enchaînement des séquences.

L'analyse thématique a été utilisée dans un deuxième temps. Elle permet de découper l'ensemble du carnet de bord à partir d'une grille de catégories. Dans le cas présent, nous avons recherché toutes les expressions qui mettaient en avant les émotions, les changements, les prises de conscience, qui nous semblaient récurrents dans l'analyse séquentielle par rapport à d'autres types d'événements. Cette analyse thématique est transversale et ne tient pas compte de la dynamique de l'organisation du discours. Un thème correspond à une unité de signification et constitue un noyau de sens: tout ce qui est dit sur un point donné est rassemblé dans un même thème. Pour les émotions, nous avons retenu la définition donnée par Cosnier (2006):

Les "émotions", *stricto sensu*, désignent aujourd'hui pour un grand nombre de spécialistes, uniquement les émotions dites "basales" ou "primaires" ou

⁵ Dossiers provenant de l'ex-campus numérique Langues-U (voir Chateau, 2008).

“modales”, telles la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût et quelques autres, au nombre d’une demi-douzaine à une dizaine, et leurs dérivées, émotions “mixtes”, résultantes des mélanges des émotions basales (6-7).

Dans le modèle de Cosnier, les émotions sont décrites comme le produit de positionnements sur deux continuums, l’un allant de l’agréable vers le désagréable, l’autre de l’attention vers le rejet, ce qui nous a permis de distinguer des émotions à valence positive et des émotions à valence négative. En cours d’analyse, nous avons ajouté à ce modèle une émotion supplémentaire, l’intérêt (Silvia, 2008), dont nous parlerons plus longuement dans la partie suivante.

Résultats et discussion

Sur les carnets de bord analysés, 30 se sont révélés être purement factuels. Ils consistaient en une simple description mécanique des exercices. Les étudiants y avaient consigné, parfois très méthodiquement et de manière exhaustive, les résultats obtenus aux différents exercices à réaliser sur la plateforme de cours. Ces carnets ne contenaient aucune trace apparente d’implication personnelle, ni de transformation.

Pour les 70 autres, nous avons constaté des associations entre un “événement” (tel que l’entretien conseil, un exercice particulier, ou le feedback apporté sur une tâche) et une prise de conscience (indiquée par exemple par l’utilisation de termes comme “(se) rendre compte”) entraînant un changement dans les représentations, voire un passage à l’acte. De nombreux “événements” se sont révélés être également associés à des termes indicateurs de traces d’émotions positives ou négatives (ainsi, par exemple, les verbes “plaire”, “aimer” ou “adorer” et leurs diverses formes, ou les termes “peur”, “appréhension”, “frustrant”). Le tableau 1 ci-dessous regroupe le nombre d’occurrences trouvées:

	“Prise de conscience”	Traces d’émotions négatives	Traces d’émotions positives	“Passage à l’acte”
Exercices “Langues-U”	10	11	46	0
Enregistrement ⁶	20	5	14	1
Entretien-conseil/ rendez-vous	12	0	10	6
Résumé-commentaire (+ binôme, groupe)	1	0	42	1

⁶ Il s’agit d’une tâche d’enregistrement audio, ajoutée cette année (pour plus de détails, voir la méthodologie). Pour une description précise des autres tâches à effectuer : Chateau & Zumbihl (2010).

Bilan/ impressions semestre	34	3	65	14
-----------------------------	----	---	----	----

Tableau 1 – Associations entre “événement” et prise de conscience ou traces d’émotion

La prise de conscience intervient sur des plans différents (sur soi-même, lorsque les étudiants indiquent, par exemple, “je suis nul”; sur la langue, lorsqu’ils soulignent l’importance de la prononciation; sur l’acte d’apprendre, lorsqu’ils en qualifient la nature) et entraîne un changement dans les représentations, comme l’indique, par exemple, cet extrait de bilan de fin de semestre (C99):

Pendant des années, j’ai toujours pensé que j’avais un niveau d’anglais faible mais grâce au cours d’anglais que j’ai suivi pendant ce premier semestre, maintenant je pourrais dire que non seulement, cela m’a aidé à m’améliorer mais surtout après que j’ai eu mon feed-back de l’enregistrement audio et que j’ai su que je l’ai réussi au premier coup, ma plus grande réussite, c’est que cela m’a vraiment encouragé pour continuer et m’a redonné plus confiance pour l’avenir.

Par ailleurs la prise de conscience, qui s’apparente dans l’exemple précédent à ce que Bandura (1994) appelle une “expérience de maîtrise” (facteur le plus important dans le développement du SEP) et qui semble renforcer la motivation peut aussi entraîner un passage à l’acte. Ainsi, un étudiant (C61) indique:

J’ai trouvé ce système vraiment intéressant, car il permet de travailler à son rythme. Pour moi qui ai de nombreuses difficultés, j’ai pu travailler sur les problèmes que j’avais et à mon allure [...] J’ai aujourd’hui conscience que maîtriser l’anglais est important dans ma future vie professionnelle et personnelle. C’est pourquoi, je monte actuellement un projet pour partir travailler deux mois dans un pays anglophone cet été.

Un autre étudiant (C07) écrit:

Par rapport aux stratégies d’apprentissage que je m’étais fixées, je dois dire que tout était axé **écoute** et **expression/prononciation**. C’était la première fois que je travaillais réellement dans ce sens et ça a été une révélation, dans le sens où je me rends compte à présent que, sans la prononciation on est bloqué et on n’avance pas vraiment. J’ai fait par exemple l’acquisition de CD de Columbo sous-titrés, c’était un peu plus facile en raison du débit plus “lâche” et des images suggestives. Depuis l’enregistrement audio au cours duquel je me suis beaucoup entraînée à la prononciation, j’ai continué à écouter régulièrement la prononciation de tel ou tel mot car j’ai pris conscience que c’est indispensable. Autrement dit, cet exercice qui, au départ, me faisait tellement peur, s’est révélé extrêmement utile.

Les termes utilisés par cet étudiant sont très forts (“révélation”, “tellement peur”, “extrêmement utile”). Ces termes, associés à l’exercice d’enregistrement, indiquent que celui-ci lui a permis de passer un palier et de prendre son apprentissage en main.

Du point de vue de leur emplacement dans les carnets de bord, le récit de ces événements déclencheurs se trouve soit au fil du carnet de bord, soit (le plus souvent, comme le montre le tableau 1) dans le bilan à la fin du carnet.

Pour ce qui concerne les traces d'émotions, nous avons constaté que les émotions négatives étaient peu présentes. Ceci pourrait s'expliquer par la nature du dispositif. L'évaluation du module repose en effet sur un *quitus*, accordé si le contrat est respecté. Les étudiants évalués sont peut-être peu enclins à critiquer le dispositif mis en place par les "évaluateurs". Certains étudiants ayant exprimé des réserves sur le dispositif ont précisé qu'ils espéraient que ça ne leur nuirait pas pour le *quitus*.

Les traces d'émotions positives, en lien avec les événements déclencheurs ou marquants, sont en revanche très présentes, ainsi:

- l'amour (qui se manifeste par des termes tels que: "plu", "beaucoup aimé", "liked", "apprécié"),
- la joie, la gaieté ("contente", "tiré satisfaction"),
- la surprise ("surpris", "révélation", "quand même").

On constate par exemple, en ce qui concerne l'exercice d'enregistrement audio, que sur les 20 cas où il y a prise de conscience suite à cet exercice, seules trois occurrences ne comprennent pas de trace d'émotion associée (dans les bilans de C14, C44 et C63). Cette tâche semble donc bien être pour une partie des étudiants un des événements du dispositif propice à l'autonomisation, ce qui en confirme la pertinence dans ce dispositif. On peut indiquer cependant que la limite que nous avons évoquée ci-dessus par rapport à la manifestation d'émotions négatives, peut également s'appliquer pour les émotions positives. Il faut néanmoins noter que ce que l'on pourrait penser être des "compliments déguisés" ne sont pas vagues (du type "c'était super, ce semestre") mais portent presque toujours sur des tâches ou des points très précis qui laissent à penser que les étudiants ont joué le jeu.

Nous souhaitons maintenant évoquer le cas particulier d'une émotion qui a une place prépondérante dans notre corpus. L'intérêt, que Silvia (2008) qualifie de "*eccentric emotion*" (57), a été longtemps absent des listes classiques d'émotions, mais il est mentionné par cet auteur (à la suite de Darwin) dans les "*knowledge emotions: states such as interest, confusion, surprise, and awe*" (2008: 57) et par les théories modernes des émotions qui le définissent par un bouquet de composants, qui a les caractéristiques typiques des émotions. Silvia (2005) rapporte également qu'il s'agit d'une émotion associée avec la "curiosité, l'exploration et la recherche d'information" (89). La fonction de l'intérêt est de motiver l'apprentissage et l'exploration (Mendez-Lopez, 2011), ou autrement dit de nous pousser à découvrir de nouvelles choses. L'intérêt naît de l'évaluation d'un événement selon deux critères croisés, d'une part en termes de nouveauté-complexité (la question doit être nouvelle et complexe) et d'autre part en termes de compréhensibilité (une fois que la chose est comprise, elle perd son intérêt). Dans les carnets de bord, les termes "intéressant" (mentionné 93 fois) et

“interesting” (23 fois) semblent indiquer que la curiosité des apprenants est éveillée, ce qui les amène à envisager positivement le travail sur l’exercice en question.

Enfin, lors du récit d’un événement marquant, il n’est pas toujours fait mention d’une émotion. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces différences entre carnets de bord: d’abord, la personnalité des apprenants, certains, plus introvertis, étant probablement moins enclins à faire état de leur ressenti; ensuite, le contexte institutionnel, généralement formel et sérieux, et les habitudes scolaires acquises dans ce contexte; enfin, la culture dont est issu chaque apprenant, qui encourage ou non, valorise ou non, l’expression des émotions. Il serait intéressant de procéder à un recueil de données complémentaires, sous forme de questionnaires et éventuellement d’entretiens.

Conclusions

Cette étude confirme que le carnet de bord permet la réflexivité, les étudiants faisant référence aux “événements” ou prises de conscience parfois au fil du carnet de bord, beaucoup plus fréquemment dans le bilan. Il semble donc que la prise de distance s’effectue de manière décalée par rapport à la situation vécue. Il est possible que les étudiants qui notent ce qu’ils ont fait et commentent juste après avoir effectué la tâche en question ne puissent tout simplement pas encore prendre le recul nécessaire. Compte tenu de l’importance du facteur temps, il nous paraît primordial d’inclure dans tout dispositif didactique à visée autonomisante des lieux et moments spécifiquement dédiés au retour réflexif de type bilan, en particulier à l’écrit.

Quand il a lieu, le processus de transformation apparaît être en lien avec un “événement” marquant, déclencheur d’une prise de conscience. La transformation peut parfois paraître modeste (“je ne suis pas nulle en anglais”, “la prononciation est très importante”) mais peut contribuer à développer le SEP et a conduit certains étudiants à des passages à l’acte avérés. Cependant, l’empan temporel de l’étude (un semestre, soit quatre mois à l’université) est sans doute insuffisant et il faudrait sûrement prévoir un suivi plus long pour savoir si d’autres changements sont intervenus sur le long terme. En revanche, nos résultats montrent clairement que les causes des transformations sont diverses et que le processus d’autonomisation n’est pas toujours prévisible, les mêmes causes ne provoquant pas les mêmes effets. Nous en déduisons que la variété des tâches et des outils inclus dans un dispositif sont autant de chances de favoriser le processus d’autonomisation chez les apprenants, tous également très différents. Le fait qu’un dispositif didactique ne puisse conduire au développement de l’autonomie à coup sûr pour tous, en raison de la nature même du processus qu’il souhaite promouvoir, a des conséquences importantes pour l’ingénierie des dispositifs et la formation des enseignants.

Par ailleurs, l’étude indique que, concernant l’utilisation des traces d’émotions par le chercheur pour repérer le processus de transformation

nécessaire à l'autonomisation, le lexique semble être un indicateur à privilégier. Ceci est notamment le cas en lien avec les expressions référant spécifiquement à une prise de conscience (“prise de conscience”, “me suis rendue compte”, “realized”, “je remarque”, “j’ai aujourd’hui conscience”, “j’ai réalisé”, “j’ai constaté”, “je me suis aperçue”). Sur un plan didactique, ces traces sont autant d’indicateurs pour l’enseignant qu’un processus est probablement en cours chez l’apprenant, que l’écoute et la discussion peuvent sans doute affermir. D’autres traces d’émotions, présentes dans certains carnets de bord, pourraient également être étudiées. C’est le cas, par exemple, de la ponctuation ou des *smileys* (utilisés par certains étudiants pour ponctuer leurs carnets) qui permettent peut-être de repérer l’existence d’une émotion. Mais c’est une piste qui reste à creuser et que nous n’avons pas réellement explorée dans cette étude. Une émotion nous semble mériter un traitement particulier: c’est le cas de l’intérêt. L’hypothèse sur laquelle nous souhaitons travailler lors d’une prochaine étude portant sur le même corpus est que la mention d’un intérêt indique une phase d’exploration bienveillante entreprise ou en passe d’être entreprise par l’apprenant, signalant un terrain propice à l’intervention de l’enseignant pour conforter l’apprenant dans son choix et éventuellement donner un petit coup de pouce au moment propice.

Compte tenu de l’absence de traces d’émotions dans certains carnets de bord qui comprennent pourtant le récit d’événements déclencheurs, il paraît s’avérer également nécessaire de chercher d’autres traces de changement ou d’intensité d’un événement, telles que par exemple des adverbes d’amplification (“vraiment”) ou des comparaisons avant/après (“j’ai plus confiance en moi”). Ces propositions restent à explorer.

Enfin, même s’il semble difficile de se prononcer sur la place des émotions dans le processus d’autonomisation dans la mesure où nous n’avons, par définition, pas accès aux processus biologiques et mentaux, nos données montrent d’étroites intrications entre le récit des prises de conscience et les traces d’émotions, en particulier dans la narration de ce qui apparaît être des victoires pour l’apprenant, ou des expériences de maîtrise dans la terminologie de Bandura. Quelques analyses additionnelles de nos données qui restent à confirmer semblent indiquer que l’après-victoire n’entraîne pas la disparition des émotions négatives mais une meilleure gestion de celles-ci, les obstacles étant dès lors vus comme des tremplins.

Références bibliographiques

- BANDURA, ALBERT. 1994. Self-efficacy. RAMACHANDRAN, VILAYANUR S. (dir.). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press, 4. (Réimprimé dans FRIEDMAN, HOWARD. (dir.). 1998. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 71-81.
<<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>>.

- BANDURA, ALBERT. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARDIN, LAURENCE. 1977 (nouvelle édition 2001). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BERTHOZ, ALAIN. 2003. *La Décision*. Paris: Odile Jacob.
- BOWN, JENNIFER & CYNTHIA WHITE. 2010. Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System* 38: 3, 432-443.
- CARETTE EMMANUELLE, CARLOS MELENDEZ QUERO & ÉRIC THIEBAUT. 2013. Expressions vocales et traces verbales de l'émotion dans l'entretien de conseil en apprentissage des langues. *LIDIL* 48. 171-187.
- CANDAS, PEGGY & JÉRÔME ENEAU. 2010. Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation, In ALBERO, BRIGITTE & NICOLE POTEAUX. (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Étude de cas, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 141-167.
- CARRE, PHILIPPE, MOISAN ANDRE & POISSON DANIEL. 1997. *L'Autoformation*. Paris : PUF - Pédagogie d'aujourd'hui.
- CHATEAU, ANNE. 2008. Langues-U: A digital campus to increase students' autonomy? *Language Centres at Universities: Crossing Bridges, Integrating Cultures*. Frankfurt (Oder): CercleS, 115–122.
- CHATEAU, ANNE & HELENE ZUMBIHL. 2010. Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? *Alsic*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/index1392.html>.
- CHATEAU, ANNE & HELENE ZUMBIHL. 2011. Les outils de guidage dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais. *Les Langues Modernes*, 1 : 2011. 63-73.
- CHATEAU, ANNE & HELENE ZUMBIHL. 2012. Learners' perceptions of the pedagogical relations in a flexible language learning system. *Computer Assisted Language Learning*, 25: 2, 165-179.
- COSNIER, JACQUES. 2006. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf>.
- DAM, LENI. 2006. Developing learner autonomy – Looking into learners' logbooks. KÖTTER, MARKUS, OLIVER TRAXEL & STEPHAN GABEL. (dir.) *Investigating and Facilitating Language Learning*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 265-282.

- DAM, LENI. 2011. Developing learner autonomy with school kids: principles, practices, results. GARDNER, DAVID (dir.) *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep: Zirve University, 40-51. <<http://ilac2010.zirve.edu.tr>>.
- DAMASIO, ANTONIO. 1995. *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GALVANI, PASCAL. 2010. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. CARRÉ, PHILIPPE, ANDRE MOISAN & DANIEL POISSON (dir.). *L'autoformation – Perspectives de recherche*. Paris: Presses Universitaires de France, 269-313.
- HORWITZ, ELAINE K. 2010. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching* 43, 154167.
- LINARD, MONIQUE. 1996. *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.
- LINARD, MONIQUE. 2003. Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. ALBERO, BRIGITTE. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Hermès Sciences/Lavoisier, 241-263.
- MENDEZ LOPEZ, MARIZA G. 2011. The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal* 13: 2, 43-59.
- MOZZON-MCPHERSON, MARINA. 2007. Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers. *System* 35, 66-92.
- PORCHER, LOUIS. 1981. Les chemins de la liberté. *Études de Linguistique Appliquée* 41, 127-135.
- PORTINE, HENRI. 1998. L'autonomie de l'apprenant en questions. *ALSIC* 1: 1, 73-77.
- RIVENS MOMPEAN, ANNICK & MARTINE EISENBEIS. 2009. Autoformation en langues: quel guidage pour l'autonomisation? *Les Cahiers de l'Acedle* 6: 1, 221-244. <http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf>.
- SILVIA, PAUL J. 2005. What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion* 5: 1, 89-102.
- SILVIA, PAUL J. 2008. Interest – The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science* 17: 1, 57-61.

- TREMBLAY, NICOLE. 2003. *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1994. *J'apprends donc je suis: introduction à la neuropédagogie*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 2003. *L'arbre du savoir apprendre: vers un référentiel cognitif*. La Rochelle: Éditions Être et connaître.