

Émotions et apprentissage de l'anglais dans l'enseignement supérieur : une approche visuelle

Article (Published Version)

Reynolds, Alexandra (2015) Émotions et apprentissage de l'anglais dans l'enseignement supérieur : une approche visuelle. *Voix Plurielles*, 12 (1). pp. 66-81. ISSN 1925-0614

This version is available from Sussex Research Online: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/54112/>

This document is made available in accordance with publisher policies and may differ from the published version or from the version of record. If you wish to cite this item you are advised to consult the publisher's version. Please see the URL above for details on accessing the published version.

Copyright and reuse:

Sussex Research Online is a digital repository of the research output of the University.

Copyright and all moral rights to the version of the paper presented here belong to the individual author(s) and/or other copyright owners. To the extent reasonable and practicable, the material made available in SRO has been checked for eligibility before being made available.

Copies of full text items generally can be reproduced, displayed or performed and given to third parties in any format or medium for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes without prior permission or charge, provided that the authors, title and full bibliographic details are credited, a hyperlink and/or URL is given for the original metadata page and the content is not changed in any way.

Émotions et apprentissage de l'anglais dans l'enseignement supérieur : une approche visuelle

Alexandra REYNOLDS, Université de Nantes, France, et Sussex University, Grande Bretagne

Introduction

Du fait de la loi relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche, dite *loi Fioroso* (2013), la réalité d'un parcours universitaire - où l'on se voit devoir maîtriser l'anglais - doit être mise en relief avec le caractère « obligatoire » de l'appropriation de cette langue étrangère. Lors de cette enquête sociolinguistique menée à la Faculté des Sciences de Nantes, des chercheurs et étudiants ont partagé leurs sentiments vis-à-vis de leur vécu d'apprenants d'anglais au sein de l'enseignement supérieur. Les outils méthodologiques ont été des entretiens semi-guidés, accompagnés de représentations graphiques. Cet article s'appuie sur des mises en situations permettant de révéler des aspects identitaires par des créations visuelles qui matérialisent des émotions. Les images ainsi créées ont été le point de départ d'interactions et d'analyses auto-confrontationnelles de la part des participants (Wheeldon et Faubert, Cahour). Par auto-confrontationnel, j'entends un champ de révisions, souvent pendant une série d'entretiens, où les participants peuvent commenter leurs prises de positions et éventuellement les ajuster ou les modifier. Cette approche prend en compte les aspects à la fois continus et changeants de l'identité. Elle prend aussi en compte l'évolution de la perception de soi à travers le temps (Lemke) et les situations interactionnelles qui nous définissent également (Bucholtz et Hall).

1.1- L'approche transversale des émotions

L'approche transversale des émotions s'appuie sur la relation causale entre un individu et son environnement (Arnold). Nous définissons l'émotionnel comme faisant partie intégrante de l'identité, qui est elle-même fondée, confrontée et négociée par son environnement social (Norton). Il y a un consensus entre les approches psychanalytiques et sociologiques : les émotions ne proviennent pas de nulle part. Les émotions elles-mêmes s'accordent également avec une vision globale de l'identité, c'est-à-dire que les émotions sont rattachées à la rationalité et ont une base cognitive. Cette approche accepte la part des émotions qui relève des pulsions, de l'irrationnel et de l'incontrôlable, mais aussi la part des émotions garantissent « la cohésion

sociale, elles permettraient à l'individu de constituer son sentiment d'appartenance à un groupe » (Charaudeau 2). C'est le caractère social et communicatif des émotions qui est mis en avant dans une étude qui s'appuie sur les relations d'échanges dans une situation d'apprentissage. Dans une étude spécifiquement langagière des émotions, c'est la rhétorique des émotions, à travers les textes (Fairclough) et le discours qui est notre point d'ancrage pour une analyse du discours. Le discours « qui exprime et constitue la pensée [...] qui circule entre les membres d'une communauté sociale » (Charaudeau 3), est lui-même porteur de croyances épistémologiques et idéologiques (Schieffelin, Woolard et Kroskrity).

1.2- Les manifestations émotionnelles

Les manifestations émotionnelles peuvent être lisibles et interprétables en termes physiologiques (voir Mikolajczak et Desseilles pour une description détaillée de l'approche neuro-physiologique des émotions). Nous interprétons ces manifestations par les modifications au niveau du son et de l'intonation de la voix, par le mouvement, la sueur, les larmes, le rythme cardiaque, et la température du corps. Les manifestations émotionnelles externes les plus fréquentes sont des mimiques spécifiques du corps et particulièrement du visage. Cependant, au travers de l'analyse de la manifestation des émotions par le langage utilisé, nous entrons dans un domaine beaucoup plus subtil et difficile à interpréter. Dans une situation où un individu donne un compte rendu des émotions, l'aspect interactionnel d'un échange où les émotions sont transmises, transformées et présentées à une autre personne (Goffman, Bourdieu, Cahour) change la donne. Il y a cependant un consensus, au niveau de l'apprentissage, autour du fait que les émotions positives ont un rôle clé en terme de réussite perçue, ou à l'inverse, que les émotions négatives peuvent être néfastes dans l'apprentissage d'une deuxième langue (Bailey, Norton, Dornyei).

L'aspect phénoménologique des émotions met en relation les événements extérieurs qui influencent une personne avec les événements dits intérieurs existant sous la forme de concepts, ou de pensées. Le rôle des émotions, en tant que systèmes d'information, est de nous aider à nous adapter, à communiquer et à mémoriser. L'adaptation influencera notre comportement, la communication influencera notre langage ainsi que les outils moteurs qui nous aident à communiquer avec notre corps. La mémorisation nous aide à établir ce que Jay L. Lemke et Hall décrivent comme l'aspect continu de l'individu. Les émotions, suivies de ces étapes d'adaptation, de réaction et d'action sont des moments-clés et indispensables de l'apprentissage

(Zull).

2.1- Contexte méthodologique

En vingt ans d'enseignement de l'anglais dans le supérieur en France, j'ai été confrontée à plusieurs situations de groupe où les émotions se mettaient en scène. Seule, jouant le rôle de professeur (Sartre, Goffman, Richards), face à un groupe et faisant partie de sa dynamique, j'ai également appris que l'interprétation des émotions, dans un tel contexte hyper-ritualisé, pouvait être trompeuse, c'est-à-dire que les visages parfois clos, inexpressifs de mes étudiants n'étaient pas nécessairement un signe d'ennui ou l'indicateur d'un manque d'enthousiasme. A l'inverse, une performance animée, ou pas, de la part du professeur, n'en disait pas plus sur sa motivation.

Cependant, les émotions étaient bien présentes, presque palpables. Lors d'échanges avec mes collègues, nous attribuons parfois des étiquettes aux groupes, suite à une interprétation et à une réaction émotionnelle à un contexte d'enseignement et d'apprentissage. L'impression que tel groupe n'était « pas motivé », ou « mauvais », ou « agité » en disait peut être plus sur l'état d'isolement perçu par l'enseignant que sur les individus devenus indivisibles. Suite à cette expérience, j'ai décidé de travailler en groupe, mais sur l'identité de chacun, pour créer des situations d'échanges sur nos états émotionnels en tant qu'apprenants d'anglais.

Concernant l'utilisation de l'anglais à des fins professionnelles, ce sont les commentaires de mes collègues chercheurs qui m'ont le plus guidée pour une étude de l'attitude envers une langue L2. Ils évoquaient parfois la difficulté d'écrire leurs articles de recherche en anglais ou de communiquer à leur aise lors de conférences internationales où la langue de communication était l'anglais. Pendant des séances de traduction d'articles, nous avons passé du temps à traduire le mot « juste », pouvant engendrer des frustrations de la part du linguiste qui cherche à améliorer le style, et de l'auteur qui doit abandonner, en quelque sorte, une partie de l'appartenance, des droits perçus concernant la propriété et l'identité de « son » article. Ces échanges m'ont donné envie d'aller plus loin dans la réflexion sur les expériences d'apprenants d'anglais qui se voient vivre, à long terme, avec l'anglais, et dans l'analyse des identités en voie de développement professionnel.

Suite à la loi Fioraso (2013), des enseignants-chercheurs commençaient également à s'interroger sur l'éventuelle obligation, réelle ou ressentie, de devoir enseigner leurs matières scientifiques en anglais sous la forme de l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à la

Langue d'Enseignement).

2.2- Les participants

Cette étude a été menée sur deux champs de recherche distincts, avec deux publics différents. L'un avec mes collègues enseignants-chercheurs de la faculté des sciences et techniques de Nantes. L'autre avec mes étudiants en Master de cette même faculté. J'ai mené des entretiens auprès de dix-sept enseignants-chercheurs. Ils ont décrit pendant ces entretiens les contextes dans lesquelles ils utilisent l'anglais et les perceptions qu'ils ont de « devoir » utiliser l'anglais pour la recherche. Lors d'un questionnaire préalable aux entretiens envoyé à 328 enseignants-chercheurs de l'université de Nantes (avec un taux de réponse de 36%) 97% ont dit écrire leurs articles de recherche en anglais. Parlant de l'utilisation de l'anglais dans un contexte professionnel, les participants ont décrit des attitudes qui varient en termes qualitatifs positifs et négatifs et en degré d'intensité.

Les méthodes de recherche utilisées avec les étudiants étaient des activités à des fins pédagogiques également. Les consignes étaient données en anglais, et les étudiants devaient créer des situations d'échanges, en anglais, avec moi-même et leurs pairs. Les objectifs de ces séances étaient de travailler sur nos identités d'apprenants en salle de classe. Le travail sur soi en classe est une méthodologie pédagogique pour encourager une association plus personnelle entre l'apprenant et la langue d'apprentissage, afin de rapprocher cette langue « autre » ou « étrangère » des champs identitaires de l'apprenant (Dornyei, Yashima et Nishide, Arnold).

Le contexte d'élaboration de ces réponses visuelles doit être pris en compte dans l'analyse des résultats. La part de l'influence de l'interlocutrice dans un entretien formel ou des pairs dans une situation de classe, aura des impacts non négligeables sur ce que les participants décident de dessiner et de montrer aux autres. Les droits d'auteur aux images créées par les participants ont été transférés selon les consignes d'éthique de l'université de Sussex, Grande Bretagne. Les participants ont lu une fiche descriptive concernant le projet de recherche en cours et ont consenti à transmettre leurs dessins pour toute reproduction (*complete assignment of copyright*). Les noms des participants cités sont des pseudonymes.

3.1- Méthodes visuelles pour aborder les émotions

Les entretiens, accompagnés de représentations graphiques, ont été utilisés pour créer des échanges et des données qualitatives riches. Ces créations linguistiques et graphiques multiplient

les données et sont des points de départ plus stimulants qu'une question telle que « parlez-moi de vous » par exemple. Mis à part les *mind-maps*, les méthodes utilisées pour cette étude sont des adaptations de recherches antérieures qui intègrent des outils visuels créés par les participants.

3.2- Mind-maps

Les *mind-maps* sont à l'origine des outils pour la créativité d'apprentissage et des outils organisationnels pour mémoriser et structurer une problématique (Buzan). L'utilisation de *mind-maps* pour aborder les émotions en termes de rattachement à une langue d'apprentissage est un nouvel outil que j'ai adapté pour décrire à la fois des catégories identitaires (Omoniyi) et pour créer des identités situationnelles (Bucholtz and Hall). A travers ces créations visuelles, l'identité est appréhendée comme étant générée par l'esprit (*mind*), où le cerveau sert de carte (*map*) de traits identitaires.

Les *mind-maps* peuvent être utilisées en situation d'apprentissage, comme une activité de classe (Reynolds). Elles peuvent également être utilisées en situation d'entretiens qualitatifs semi-guidés pour alimenter la discussion (Wheeldon et Faubert, Reynolds).

3.3- Graphiques circulaires

Lors d'entretiens semi-guidés sur l'utilisation professionnelle et personnelle de l'anglais avec des enseignants-chercheurs, plusieurs participants ont décidé de représenter ce découpage en forme de graphiques circulaires, plutôt qu'en *mind-map*. Les graphiques circulaires représentent la quantité perçue d'utilisation de l'anglais au travail (souvent pour la rédaction de courriels et d'articles) et la quantité perçue d'utilisation de l'anglais en dehors du travail (pour les voyages et avec des amis anglophones, par exemple).

3.4- Portraits corporels du langage

Brigitta Busch a créé une méthodologie visuelle pour décrire comment des participants multilingues perçoivent et décrivent le langage par rapport à leur corps. Toujours dans le contexte d'un entretien semi-guidé, les participants sont invités à associer leurs langues maternelles (L1), ainsi que d'autres langues (L2) par des couleurs et des localisations sur un corps vide. L'exemple ci-dessous vient d'un participant multilingue, interviewé par Busch.

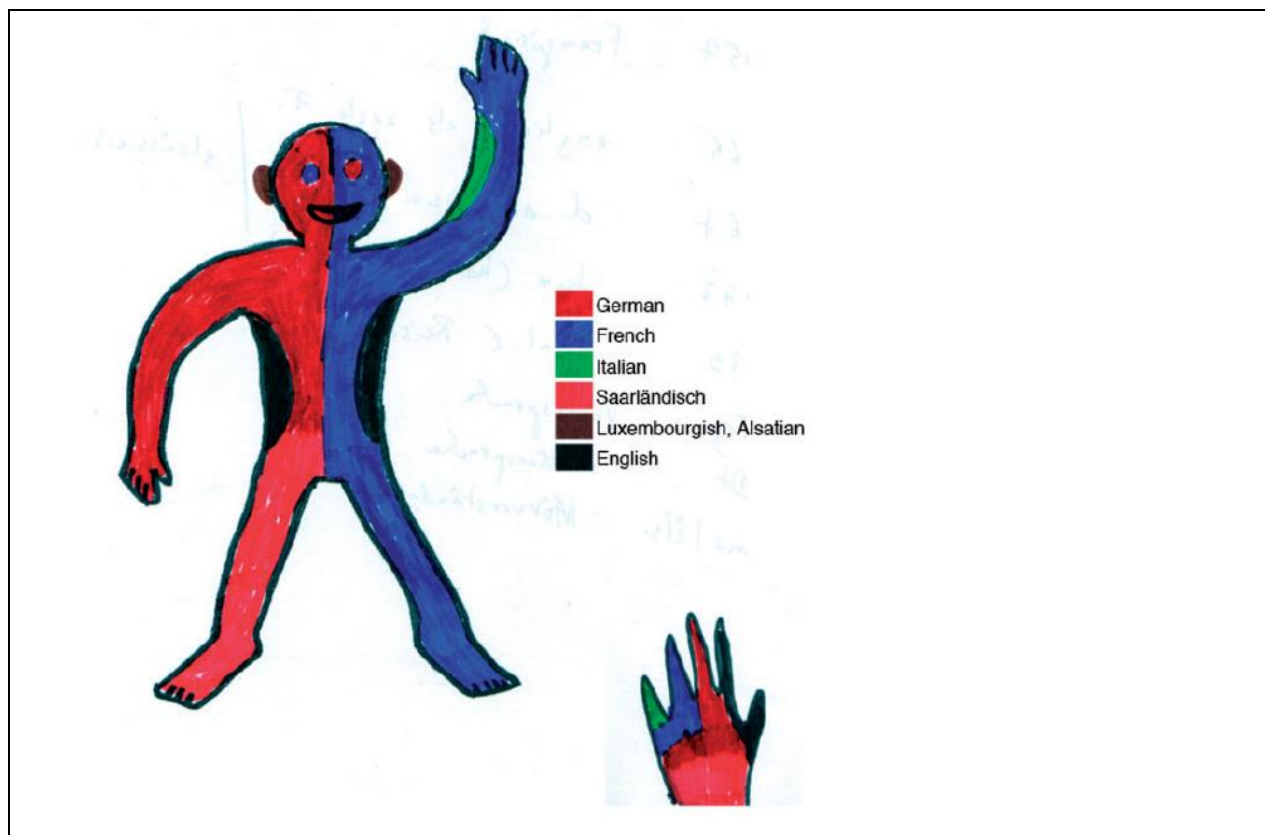


Figure 1. Exemple d'un portrait corporel du langage effectué par le participant Pascal. Image reproduite de Busch (513)

« Et j'ai souvent le sentiment d'être ni l'un ni l'autre. Et même si je suis maintenant français, vivant en France j'ai toujours un œil allemand. J'observe les autres et moi-même également. Quand je vais désormais en Allemagne, j'ai un ressenti, comme un réflexe, c'est le français en moi qui se défend d'une certaine façon [...]. Quand j'utilise une langue j'ai toujours cet œil sur l'autre [...]. Pareillement ce sont toujours les autres qui me regardent [d'un œil étranger] ». (Pascal à propos de son portrait corporel du langage, Busch (513). Traduit de l'anglais par l'auteure.

Les explications données par Pascal mettent en évidence un discours d'appartenance identitaire lié au langage, ainsi que le sentiment de différence (Pascal perçoit les autres avec l'œil d'un étranger) associé aux stéréotypes d'identités culturelles (Spencer-Oaty et Franklin). L'intérêt des « *body language portraits* » de Busch est l'intégration de l'aspect physiologique de l'identité aux langages.

3.5- Parcours d'un apprenant de langue

Les « *language learning histories* » font partie d'une des *Learner Development Activities* pour des étudiants locuteurs L2 d'anglais inscrits en licence en Nouvelle-Zélande. L'objectif de ces parcours est double : ils sont utilisés à la fois à des fins de recherches en linguistique et pour

encourager un développement personnel de l'étudiant :

« Such an approach is in line with case study methods which allow the researcher to understand 'the complex world of lived experience from the point of view of those who live it' » (Schwadts, cité dans Kehrwald 94). Le parcours visuel dessiné par Mayu (locutrice L1 japonais, apprenante L2 anglais) une participante de Jane Kehrwald, montre une ligne de vie représentant le passé, le présent et le futur de Mayu en tant qu'apprenante d'anglais. La création de Mayu sert de « *backdrop* » à l'entretien avec Kehrwald où l'identité, l'autonomie, les croyances et les réactions émotionnelles sont représentées par des pics et des creux.

4.1- Données et résultats

Les résultats suivants, ponctués d'un exemple pour chaque approche méthodologique, servent d'exemples de créations visuelles effectuées par des apprenants d'anglais, en situation de classe ou d'entretiens. Les descriptions visuelles des émotions sont entremêlées aux catégories décrivant d'autres aspects identitaires des participants. Une indication des consignes pour chaque activité graphique précèdera l'analyse.

4.2- *Mind-maps* du cerveau (Figure 2)

Consigne : *Carte du cerveau*

Dessinez une carte de votre cerveau sur cette feuille. Vous pouvez vous servir de mots et/ou de dessins. L'ensemble du dessin peut prendre n'importe quelle forme. Le dessin ne doit pas nécessairement ressembler à un vrai cerveau, mais devra servir une fonction de contenant. Faites référence à qui vous êtes, vos compétences et vos goûts. Une personne qui vous connaît bien devrait vous reconnaître en regardant votre carte du cerveau (Reynolds 2014b).



Figure 2. Mind map du cerveau dessiné par le participant Lionel.

Les *mind-maps* dessinés par les étudiants en Master révèlent en grande majorité la catégorisation des éléments identitaires, parfois de manière hiérarchique en accord avec le modèle hiérarchique des priorités identitaires d'Omoniyi (HOI, *Hierarchy of Identity*), ou de façon parallèle (Blommaert). Selon le contexte et la priorité des éléments identitaires décrits, cette superposition des catégories peut changer par rapport aux choix appropriés à un moment descriptif, telle qu'une situation de classe.

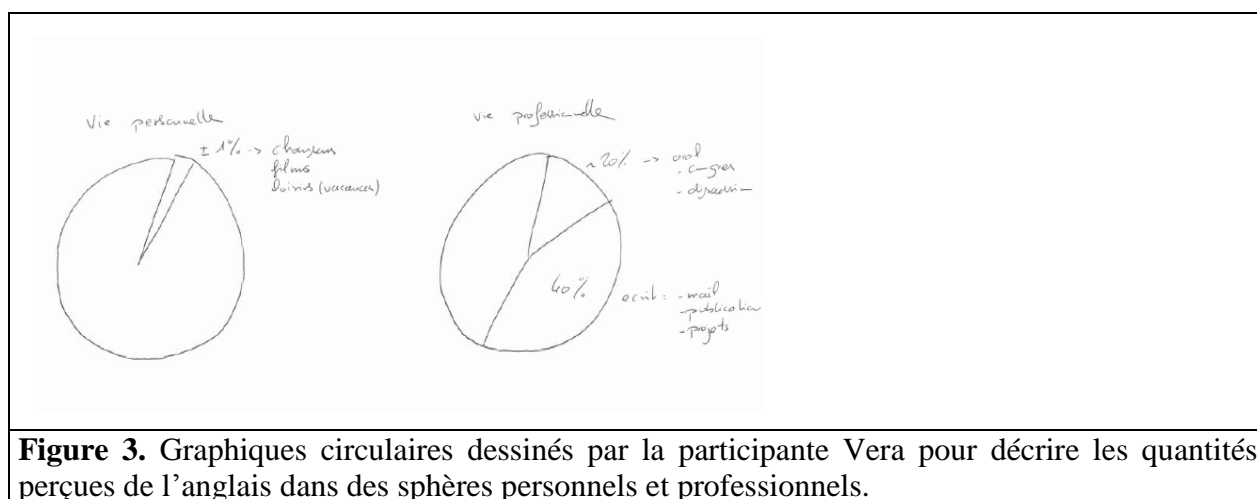
L'effet de groupe dans lesquels ont été dessinés les *mind maps* a engendré parfois des dessins très démonstratifs (Goffman) comme le dessin de Léo. La distinction est faite entre les langages et des champs d'intérêts et émotionnels, tel que l'anglais est associé au cinéma, au futur et à la musique ; le français avec le passé et le désespoir. Grâce à l'association entre un contexte d'apprentissage et des émotions décrites visuellement, où, par exemple, l'amour est juxtaposé avec la mort, ces dessins sont des points de départ très riches en termes de stimulations

d'interactions en classe.

4.3- Graphiques circulaires (Figure 3)

Consigne : Graphiques circulaires (camemberts)

En forme de camembert, décrivez comment vous utilisez l'anglais au travail et pour la recherche. Décrivez cette utilisation en pourcentage ou en quantité approximative par rapport à votre temps passé au travail. Dessinez un deuxième camembert pour représenter votre utilisation de l'anglais en dehors du travail, en indiquant également les contextes et une quantité approximative de l'usage.



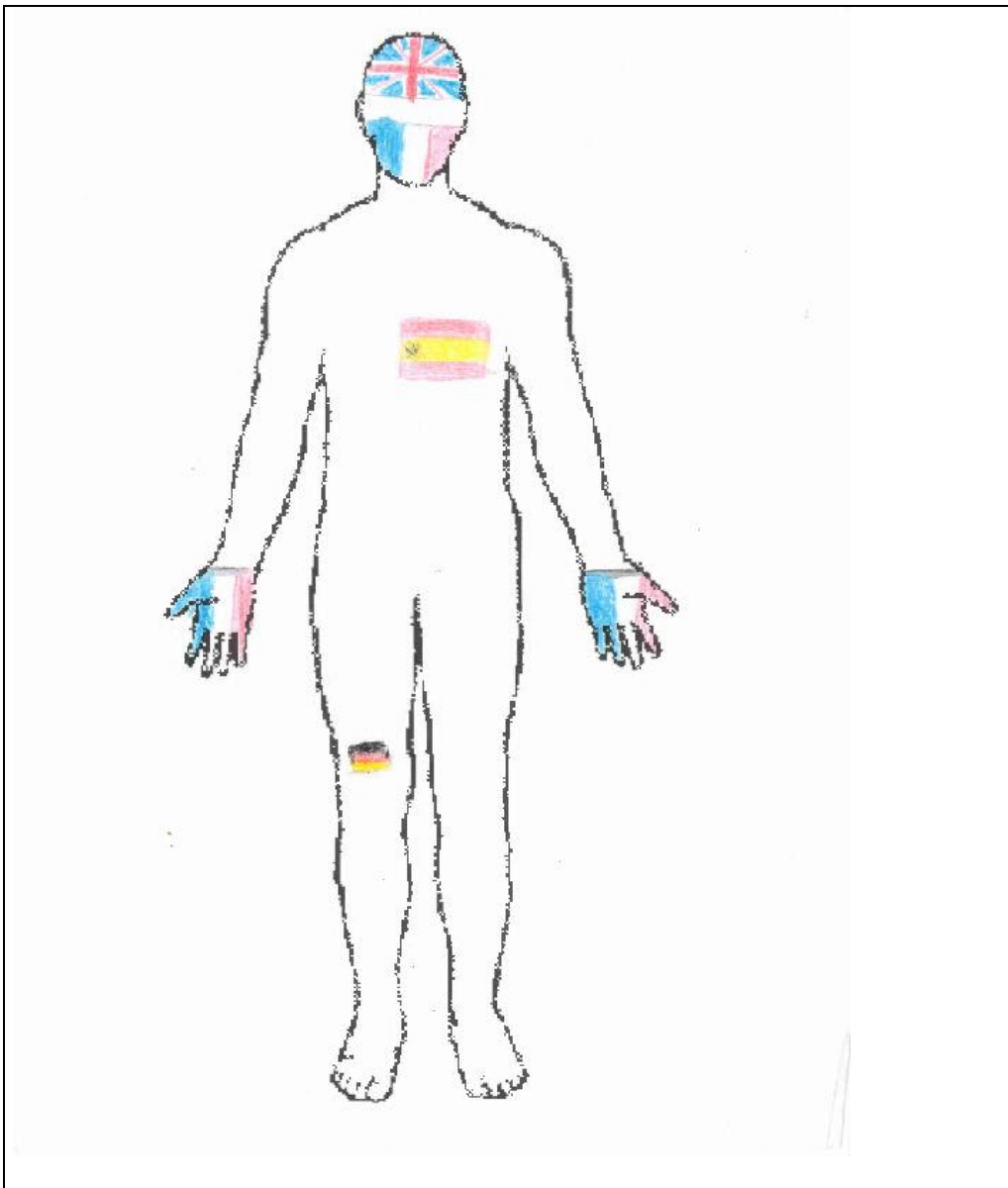
Les graphiques circulaires ont montré que les participants ont clairement choisi de distinguer les usages dits professionnels de l'anglais et d'autres usages plus personnels. Les quantités d'usages perçues dans le contexte professionnel étaient parfois associées à une transformation qualitative et décrites comme un « poids » émotionnel. Ces graphiques montraient des corrélations intéressantes entre une réponse émotionnelle décrite en termes quantitatifs et qualitatifs. Ces distinctions entre une utilisation de l'anglais beaucoup plus importante au travail (graphiques de Vera) s'associaient également à une distinction entre différents « types » d'anglais utilisés par les participants. L'anglais scientifique était décrit comme émotionnellement neutre, facile à maîtriser, tandis que l'anglais de la vie courante était décrit comme riche en termes émotionnels et moins maîtrisé par les participants, qui utilisent l'anglais surtout comme un outil de travail plutôt que comme un « langage du cœur ». L'extrait suivant d'un entretien avec Vera, une enseignante-chercheur, accompagné de ses représentations quantitatives concernant son utilisation de l'anglais, mettent en évidence ces distinctions :

- Vera : Et c'est vrai il y a l'anglais scientifique, qui est plus professionnel et l'anglais, je dirais plus communicatif, de convivialité je dirais.
- Alexandra : C'est très différent pour vous ?
- Vera : Ah oui, tout à fait, Je n'ai pas de difficulté avec l'anglais scientifique à l'oral, et par contre pour l'anglais convivial, là j'ai vraiment du mal. Dans l'anglais scientifique, il n'y a pas de ressenti, c'est très objectif. L'anglais scientifique c'est sujet verbe complément, point barre. Alors que l'anglais convivial, où l'on veut faire passer des ressentis, des émotions, des sentiments, je n'ai pas le vocabulaire.

4.4- Portraits corporels du langage (Figure 4)

Consigne : Portrait corporel du langage (*Language Portrait*)

Les participants ont été invités à réfléchir sur leurs répertoires linguistiques, leurs codes et modalités d'expression qui jouent un rôle dans leur vie communicative. Ils ont ensuite dessiné ces concepts sur une carte en forme de corps humain (avec des feutres de couleurs) (Busch 510).



Les portraits des langages associés à des parties du corps humain ont montré une nette distinction entre les langages intellectualisés (c'est-à-dire ceux appris formellement) et ceux dits « du cœur », souvent localisés au niveau du cœur. Ceci montre que le cœur reste un lieu privilégié pour décrire les émotions, même si cet organe est largement reconnu comme n'étant plus le siège principal, en termes physiologiques, des émotions. Les portraits montrent également que les apprenants font une distinction entre la tête comme lieu privilégié des savoirs et de la conceptualisation, et les autres parties du corps comme inférieures par rapport au langage. Plus les langages étaient représentés dans les parties inférieures (le pied, le talon, les genoux), plus ils étaient décrits comme moins utilisés ou moins maîtrisés.

J'ai mené un stage intensif d'anglais duquel est ressorti le portrait corporel des langages de Lise, enseignante-chercheur. Lise a choisi de représenter le langage par des drapeaux qui font appel à des notions identitaires liées à la nationalité en termes d'un seul langage dominant. Ici le drapeau français représente qu'une seule langue concept, et non des langues régionales comme le breton, par exemple (Broudic). L'identité situationnelle que représente ce dessin est accentuée par la focalisation du travail mental dans ce contexte d'apprentissage de l'anglais pour Lise. Comme pour le participant Pascal de Busch, les mains sont aussi décrites comme des outils privilégiés pour la communication par les gestes, parfois associés eux aussi à des codes dits culturels (Spencer-Oaty et Franklin). L'espagnol est considéré comme un langage du cœur, non-intellectuel, car l'espagnol est une langue que maîtrise son amie d'enfance qui vit désormais en Espagne. Lise ne parle pas l'espagnol mais l'aime par rattachement émotionnel à une personne. Elle a appris l'allemand à l'école et l'associe aux parties inférieures du corps, comme moins utilisé et moins dominant dans son schéma langagier.

4.5- Parcours d'un apprenant de langue (Figure 5)

Consigne : Historique d'un apprenant de langue (Language Learner history).

Sur le poster, tracez une chronologie de votre parcours d'apprenant de langue étrangère.

Dessinez, le long de cette ligne, les moments significatifs de ce parcours d'apprenant d'anglais.

Vous pouvez également rajouter quelques phrases pour décrire ces éléments clef.

(Traduction de l'auteure. Activity 1. Learner Development Activities, Kehrwald (102).

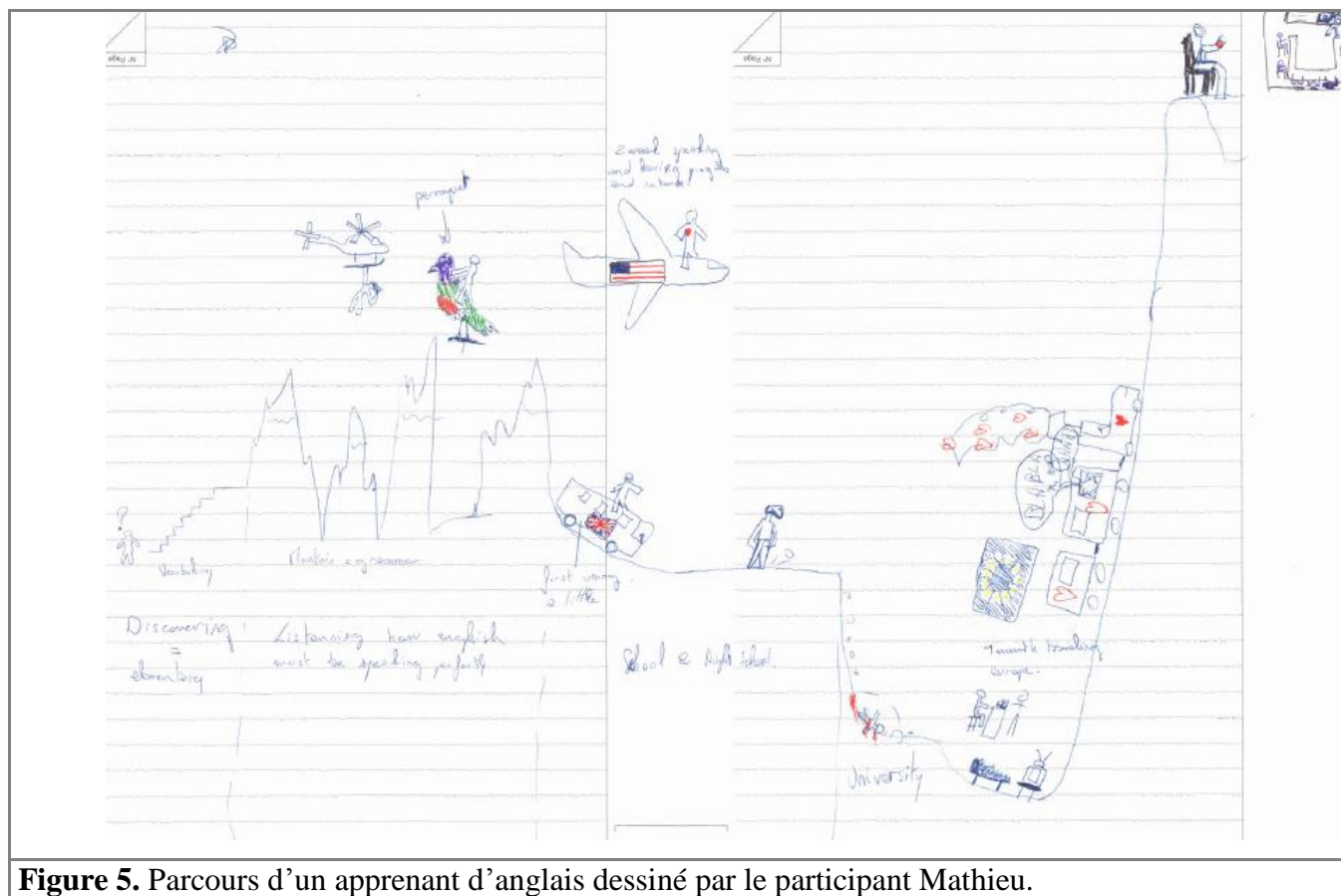


Figure 5. Parcours d'un apprenant d'anglais dessiné par le participant Mathieu.

A cette consigne j'ai également demandé de se représenter sur la *timeline*, à l'aide d'un bonhomme ou d'une autre représentation. Dans l'exemple de Kehrwald, Mayu se représentait parfois en *trekker* voyageur, parfois en singe, et parfois en robot « representing the repetitive nature of language Learning » [pour évoquer la nature répétitive d'un apprentissage d'une langue] (95).

Les parcours d'apprenants d'anglais ont été créés par des étudiants en Master, préparant les concours pour devenir enseignants de physique-chimie. Cet outil méthodologique, qui contrairement aux *mind-maps* du cerveau, lesquels révèlent un instantané de l'identité situationnelle, permet de dresser un bilan d'aspects de l'identité d'un apprenant à long terme. Ces dessins ont révélé les hauts et les bas d'un parcours d'apprenant d'anglais, de l'école à la fin d'un cursus universitaire. Au niveau des émotions, les schémas rappellent encore une fois le cœur, car la ligne de parcours ressemble à un électrocardiogramme.

Le participant Mathieu, étudiant en Master, montre le parcours houleux de son apprentissage de l'anglais, à partir de l'apprenant ingénu représenté par le point d'interrogation

de départ. En présentant son dessin devant la classe, il a évoqué, comme Mayu, l'aspect « perroquet » de l'apprentissage de l'anglais à l'école. Comme le portrait corporel de Lise, Mathieu choisi de définir le langage en termes d'appartenances symboliques (les drapeaux). A un moment de son parcours, il se voit même mourir avant d'être sauvé par les voyages et rencontres en train pour arriver à une finalité plus positive, en sage assis et lisant. Ayant dessiné ce parcours autant pour lui que pour ses pairs et pour moi, il finit par un clin d'œil à notre classe actuelle, en forme de U, qu'il dit avoir apprécié car elle facilitait les échanges.

Conclusion

Dans un contexte où l'anglais a une place très importante pour la réussite universitaire et professionnelle dans l'enseignement supérieur il nous faut des approches théoriques et pédagogiques qui permettent d'évaluer ce qui se passe au niveau de l'individu, mais aussi au niveau du groupe et de communautés plus étendues (Wenger, Yashima). Les descriptions émotives, dans un contexte universitaire en pleine transition (suite à la loi Fioraso), permettent aux participants de se situer par rapport au discours institutionnel et par rapport à leurs pairs.

Les quatre exemples détaillés dans cet article pour illustrer les résultats ont été choisis à la fois pour montrer les possibilités créatives de cette approche visuelle des émotions et pour illustrer l'importance d'une approche des émotions qui inclut tout le corps. Les interprétations de ces émotions sont faites à travers les corps et par les mots dans des contextes socio-interactifs. L'exploration des émotions par le biais de créations visuelles qui intègrent les aspects identitaires tel que le corps, la durée temporelle et l'environnement spécifique, permet d'élargir les champs descriptifs des émotions.

Ces approches visuelles sont à la fois stimulateurs d'émotions à un moment précis d'interaction, et permettent également une réflexion sur les vécus passés de l'apprenant. Les participants qui ont décrit leurs émotions se sont approprié l'anglais en tant que *lingua franca* (Jenkins). Ceci est en accord avec une approche pédagogique de l'enseignement de l'anglais en tant que langue *de* et *pour* la communication. C'est-à-dire qu'elle est créée par tous les locuteurs, et non seulement par un cercle fermé et restreint de locuteurs dits « natifs » (Krachu).

Bibliographie

- Arnold, Jane. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée* 4 (2006) : 407–425.
- Bailey, Kathleen. M. et al. « The Language Learner's Autobiography: Examining the 'Apprenticeship of Observation' ». *Teacher Learning in Language Teachers* (1996) : 11–29.
- Blommaert, Jan. « Sociolinguistic Scales ». *Intercultural Pragmatics* 4.1 (2007) : 1–19.
- Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Hachette, 1982.
- Broudic, Fañch. « Langue bretonne : un siècle de mutations ». *International Journal of the Sociology of Language* 223 (2013) : 7–21.
- Bucholtz, Mary et Kira Hall. « Identity and Interaction ; A Sociocultural Linguistic Approach ». *Discourse studies* 7.4–5 (2005) : 585–614.
- Busch, Brigitta. « The Linguistic Repertoire Revisited ». *Applied Linguistics* 33.5 (2012) ; 503–523.
- Buzan, Tony. *Use Your Head*. London : BBC, 1974.
- Cahour, Béatrice. « L'expérience vécue des utilisateurs ; pourquoi l'étudier et comment ». *Actes du colloque CITE*, 2006.
- Charaudeau, Patrick. « Une problématisation discursive de l'émotion » *A propos des effets de pathémisation à la télévision. Les émotions dans les interactions*. Lyon : PU de Lyon, 2000.
- Dörnyei, Zoltán. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK / Buffalo, NY : Multilingual Matters, 2009.
- . *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford / New York : Oxford UP, 2009.
- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language*. Routledge, 2013.
- Goffman, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY : Anchor, 1959.
- Jenkins, Jennifer. *English as a Lingua Franca ; Attitude and Identity*. Oxford : Oxford UP, 2007.
- Kachru, Braj B. *The Alchemy of English ; The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes*. U of Illinois P, 1990.

- Kehrwald, Jane. « A Social-Ecological Exploration of Autonomy, Beliefs and Identity ». *The Applied Linguistic Individual : Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Dir. Benson Phil et Lucy Cooker. Sheffield : Equinox, 2014. 90–103.
- Lemke, Jay L. « Identity, Development and Desire ; Critical Questions ». *Identity trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (2008) : 17–42.
- Mikolajczak, Moira et Martin Deseilles. *Traité de régulation des émotions*. De Boeck, 2012.
- Norton, Bonny. *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*. New York : Longman, 2000.
- . « Social Identity, Investment, and Language Learning ». 29.1 (2012) : 9–31.
- Omoniyi, Tope et Goodith White. *Sociolinguistics of Identity*. Dir. Tope Series. Londres ; Continuum, 2006.
- Reynolds, Alexandra. « The Changing Status of French Academics ; What are their Attitudes towards English as a Language of Research and Instruction ? ». *Actes « Colloque doctoral international de L'éducation et de la formation »*. Nantes : 28 -29 Novembre 2013 ([//www.cren.univ-Nantes.fr/](http://www.cren.univ-Nantes.fr/)) ». CRENU de Nantes, 2014.
- . « Practical Activities to Enhance L2 Identity ». *IATEFL 2013 Liverpool Conference Selections*. Canterbury, 2014.
- Richards, Keith. « 'Being the Teacher' : Identity Classroom Conversation ». *Applied Linguistics* 27 (2006) : 51–77.
- Sartre, Jean-Paul. *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel, 1946.
- Schieffelin, Bambi B., Kathryn Ann Woolard et Paul V. Kroskrity. *Language Ideologies : Practice and Theory* 16. Oxford UP, 1998.
- Spencer-Oatey, Helen et Peter Franklin. *Intercultural Interaction ; A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Palgrave Macmillan Basingstoke, 2009.
- Wheeldon, Johannes Phillip et Jacqueline Faubert. « Framing Experience ; Concept Maps, Mind Maps, and Data Collection in Qualitative Research ». *International Journal of Qualitative Methods* 8.3 (2009) : 52–67.
- Yashima, T. et Zenuk-Nishide. « The Impact of Learning Contexts on Proficiency, Attitudes, and L2 Communication ; Creating an Imagined International Community ». *System* 36. 4 (2008) : 566–585.

Zull, James E. «The Art of Changing the Brain ; Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning ». *Stylus* (2002).