



**HAL**  
open science

## Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif

Lin Xue, Ramona Schneider

### ► To cite this version:

Lin Xue, Ramona Schneider. Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif . Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2015, 12 (3). hal-01415949

**HAL Id: hal-01415949**

**<https://hal.science/hal-01415949>**

Submitted on 13 Dec 2016

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

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

---

# **Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif**

*Varia*

Lin Xue <sup>1</sup> ; Ramona Schneider <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris ; <sup>2</sup>Université de Siegen, Allemagne

## **Résumé**

*En littérature de la didactique des langues, les discussions autour de la notion d'interaction s'actualisent et s'enrichissent avec l'ère numérique. Si toute situation d'interaction implique la présence des protagonistes interactants, leurs échanges ne sont possibles qu'avec le repérage et l'interprétation des signes discursifs, mimo-gestuels et émotionnels. Une compréhension de l'importance de l'émotion en situation d'enseignement nécessite de ce fait une attention particulière en matière de formation des enseignants (Arnold, 1999 ; Zembylas, 2003 ; Aguilar-Río, 2013). Cet article s'attache à présenter un projet franco-allemand de formation hybride dans lequel collaborent de futurs enseignants de langue des deux pays. En proposant différentes tâches d'ordre théorique et pratique, le dispositif vise à sensibiliser ces futurs enseignants de langue à une prise de recul sur le plan émotionnel. Les résultats de cette analyse préliminaire, issus de la confrontation des réponses au pré-questionnaire et des rapports réflexifs, permettent de réfléchir sur la validité du projet ainsi qu'aux éventuelles modifications à effectuer.*

## **Mots-clés**

interaction, émotions, formation des enseignants, formation hybride, français langue étrangère

---

## Resumen

*Der Artikel behandelt ein deutsch-französisches Blended Learning-Projekt, bei dem zukünftige Fremdsprachenlehrer/innen in Kleingruppen über das Internet Aufgaben bearbeitet haben. Da sich Lehr-/Lernprozesse in sozialer Interaktion vollziehen, für die die Präsenz der Interaktionsteilnehmer von zentraler Bedeutung ist, um diskursive Elemente wie Emotionen dekodieren zu können, muss dieser Begriff im digitalen Zeitalter neu aufgerollt werden. Folglich müssen auch angehende Fremdsprachenlehrer/innen für den Einfluss affektiver Faktoren wie Emotionen in Lehr-/Lernsituationen sensibilisiert werden. Der Artikel zeigt, wie dies computergestützt mithilfe eines aufgabenorientierten Ansatzes geschehen kann und stellt erste Ergebnisse der Fragebögen und Reflexionsberichte der Studierenden dar. Abschließend wird ein kritischer Blick auf die Gestaltung des Blended Learning-Projekts in der fremdsprachlichen Lehrerbildung geworfen.*

## Schlagwörter

interaktion, emotionen, lehrerbildung, blended learning, französisch

## 1. Introduction

Si, dans une situation d'interaction, chaque participant agit et réagit en interprétant l'intention de son/ses interlocuteur(s) à partir des signes discursifs et corporels, il veille également à l'atmosphère et à la tonalité de l'échange, donc aux émotions et aux changements émotionnels des autres interactants (Damásio, 1995). Toute situation de communication implique la présence d'émotions, qui sont en quelque sorte inhérentes à l'interaction humaine, et la situation d'enseignement des langues ne fait pas exception (Peräkylä & Sorjonen, 2012). Ainsi, quels dispositifs pourraient être mis en place afin de sensibiliser de futurs enseignants à la dimension émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage ? L'université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et l'université de Siegen proposent un dispositif hybride<sup>1</sup> dans le cadre d'un

---

<sup>1</sup> Dans le cadre des programmes "master 1 didactique des langues" pour les étudiants de l'université de Paris 3 et "études d'enseignement français" pour les étudiants de Siegen. Il faut noter que, concernant les étudiants allemands, cette formation de deuxième cycle les prépare à l'examen d'État qui sanctionne les études en enseignement est obligatoire pour la titularisation des enseignants. La conversion au système licence-master n'est pas terminée.

---

projet franco-allemand de formation hybride. Dans le présent article, après avoir mené une discussion sur les théories fondamentales à la conception du projet, nous regarderons de près l'ensemble du dispositif ainsi que les données recueillies jusqu'ici. Nous tenterons ensuite de présenter brièvement les toutes premières observations sur les réponses obtenues via un questionnaire pré-semesteriel et les rapports réflexifs à la fin du premier semestre 2014-2015. L'analyse a pour but de relever de quelle manière les futurs enseignants se sont représenté la notion d'interaction et comment la notion d'interaction s'est montrée pertinente dans ce projet de formation des enseignants de langue.

## 2. Émotion, cognition et interaction

Les nombreuses discussions autour du terme d'émotion ne parviennent pas à un consensus sur sa définition car, selon Izard (2010), les dimensions de l'émotion sont très variées. Ceci est dû en grande partie à la diversité des façons d'aborder le terme. Certains philosophes et psychologues (Cogan, 1802 ; McCosh, 1880) préfèrent subdiviser les émotions en sous-catégories, avec souvent une connotation positive ou négative, d'autres s'appliquent à théoriser l'émotion par des définitions conceptuelles (Dixon, 2012). Parmi toutes ces définitions, celles proposées au XIX<sup>e</sup> siècle par les physiciens Thomas Brown et Charles Bell restent pionnières et fondatrices. Si Brown (1820/2010) se limite à une définition descriptive en considérant l'émotion comme des "*vivid feelings*" (sentiments vifs) provenant de la prise en compte personnelle de la situation perçue, mémorisée ou imaginée<sup>2</sup>, Bell (1824) est aussi assez bref dans sa définition. D'après lui, l'émotion, mouvement mental à son sens, relève des changements mentaux tels que la joie et la tristesse visibles sur le visage ou le corps<sup>3</sup>. En relevant la relation entre émotion et environnement, ces deux physiciens soulèvent deux éléments cruciaux pour la compréhension de l'émotion. D'abord, elle relève d'une réaction personnelle non-cognitive à la situation, ce qui signifie qu'il n'y a pas de causalité directe entre l'émotion et l'environnement, car tout passe par l'individu et par ses représentations (Dixon,

---

<sup>2</sup> "*Perhaps, if any definition of them be possible, they may be defined to be vivid feelings, arising immediately from the consideration of objects, perceived, or remembered, or imagined, or from other prior emotions*" (Brown, 1820/2010: 145-146).

<sup>3</sup> "*Certain changes or affections of the mind, as grief, joy, or astonishment, which could become visible through 'outward signs' on the face or body*" (Bell, 1824 : 19).

---

2012). Nous remarquons ensuite la possibilité d'avoir accès à l'émotion par des indices physio-mimétiques. Bien que de nature mentale, l'émotion se manifeste, comme Bell (1824) l'a indiqué, par des signes comportementaux qui permettent une éventuelle interprétation. Ces deux définitions de l'émotion, en se confirmant et se complétant, dévoilent les caractéristiques fondamentales de l'émotion ainsi que sa genèse, et inspirent les chercheurs ultérieurs.

### ***2.1 Fonctions de l'émotion et sa relation avec la cognition et l'interaction***

La psychologie moderne s'intéresse davantage aux fonctions de l'émotion. Ainsi que le discours et d'autres indices non-verbaux, l'émotion est l'un des indicateurs les plus importants qui permettent au locuteur de suivre les changements psychologiques de son interlocuteur pour adapter son discours et son comportement. Les fonctions communicative et adaptative de l'émotion impliquent ainsi la capacité de l'individu de pouvoir, d'un côté identifier, interpréter et comprendre les émotions dans une interaction sociale et, de l'autre, réagir avec ses propres émotions, perceptibles et interprétables par d'autres participants (Hoffman, 1983, 1984 ; Nugier, 2009). Notons que cette capacité se développe et s'affine durant le processus de socialisation, au cours des interactions durant lesquelles l'individu lui-même est interactant. Ainsi, chaque individu, en essayant d'interpréter les indices émotionnels perçus, mobilise ses expériences personnelles vis-à-vis de l'émotion. Les psychologues tenants de l'*appraisal theory*<sup>4</sup> (théorie de l'évaluation cognitive) confirment ce point. Considérant les émotions comme le produit de nos évaluations de l'environnement extérieur, ils soulignent notamment, dans ce processus d'évaluation, la diversité des critères que chaque individu pourrait prendre en compte, car ils diffèrent chez chacun en fonction des expériences émotionnelles antérieures (Scherer, Shorr & Johnstone, 2001). La compréhension de l'émotion, ainsi que sa production, dépendantes de l'environnement et de l'individu, sont ainsi, en un sens, personnalisées. Les psychologues socioconstructivistes rejoignent les cognitivistes sur l'aspect historique de l'émotion, tout en relevant son aspect culturel (Niedenthal, Ric & Krauth-Gruber, 2008). Les normes émotionnelles d'une communauté, probablement différentes de celles d'une autre

---

<sup>4</sup> "What is appraisal theory? In simplest form, its essence is the claim that emotions are elicited by evaluations (appraisals) of events and situations." (Scherer, Shorr & Johnstone, 2001 : 1).

---

société, se matérialisent dans les comportements émotionnels de l'individu qui s'y est socialisé.

La relation entre émotion et cognition ne se borne pas à l'interprétation de l'émotion en interaction. Dans les années 60 déjà, Carl Rogers (1969) nous apprend que l'apprentissage dépend largement de la relation médiateur-apprenant et qu'une considération insuffisante de l'affect peut conduire à l'inefficacité de l'enseignement/apprentissage. Des recherches en neurologie (Ledoux, 2003) ont ensuite pu valider ce positionnement en donnant des justifications fondamentales. Pendant longtemps considérée comme défavorable à l'acquisition des connaissances, l'émotion a pu connaître une reconsidération de sa relation avec la cognition. Celle-ci étant toujours intime, la participation de l'émotion est considérée par des neurologues comme essentielle dans certains processus cognitifs et influence ainsi de façon fondamentale ces derniers (Damásio, 1995, 1999). Comme cela a été souligné par Schumann : *"dans le cerveau, l'émotion et la cognition sont distinctes mais inséparables. De ce fait, d'un point de vue neurologique, l'affect est une partie intégrante de la cognition."* (1994 : 231, traduit par les auteures).

## ***2.2 L'émotion dans la formation des enseignants de langue : vers une émergence des schèmes émotionnels par un dispositif interactionnel***

Les caractéristiques de l'émotion relevées ci-dessus permettent de mieux comprendre la relation entre émotion et interaction: adaptative, communicative, personnalisée, socio-historiquement remarquée et participative à la cognition. L'émotion se produit et s'interprète en interaction et notre capacité émotionnelle se cultive en interaction.

Dans une situation d'interaction, la compréhension des émotions et la réaction à ces dernières peuvent être divergentes chez chacun des participants, d'autant plus qu'il s'agit d'interactants issus de cultures différentes, ce qui est d'ailleurs souvent le cas pour l'interaction en situation d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. L'émotion est de ce fait inhérente à l'interaction et joue un rôle crucial dans l'interaction didactique. Comme toute autre interaction, l'interaction didactique se produit entre les protagonistes interactants dans une situation socio-géographiquement déterminée, à distance ou en présentiel. Sa spécificité tient dans son objectif qui vise, comme Cicurel l'a indiqué, *"un accroissement des connaissances*

---

*chez les participants apprenants*" (2011 : 11). Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant – expert et organisateur du cours pour l'un, moins confirmé dans le domaine pour l'autre sont de ce fait prédéterminés par les attentes sociales et institutionnelles. Ainsi, l'enseignant comme l'apprenant, chacun participe à l'interaction avec ses représentations sur ces rôles et sur le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage. Selon Perrenoud (1998) l'enseignant, malgré sa planification du cours, est toujours obligé d'agir en urgence. L'imprévu – comme par exemple des questions des apprenants ou des pannes techniques, pourrait survenir à tout moment pendant l'interaction didactique et influencer l'état émotionnel de l'enseignant. Ria et Chaliès (2003 : 9) ont d'ailleurs souligné que le métier d'enseignant est "*un travail émotionnel occasionnant des sentiments de satisfaction mais aussi de tension voire de souffrance*".

Dans les cas où la matière enseignée relève d'une langue étrangère et que la langue cible est aussi la langue d'interaction, tout élément dans l'interaction pourrait devenir sujet de discussion. Ainsi, toute prise de parole de l'apprenant, susceptible de contenir des formes langagières non-conformes, serait suivie non seulement d'un retour de l'enseignant, mais également d'un jugement personnel de l'apprenant, image qu'il se fait de lui-même souvent marquée de l'émotion (Cicurel, 2000, 2002 : 150). Avec l'analyse des marques émotionnelles dans les corpus discursifs et non-discursifs recueillis auprès des enseignants, Arnold-Morgan & Fonseca-Mora (2007) signalent qu'une attitude humaniste et encourageante faciliterait l'apprentissage. Dewaele (2011) suggère également l'importance des facteurs affectifs de l'enseignant qui, représentant la culture cible, fournit des modèles émotionnels à l'apprenant pour qui le développement des compétences sur ce sujet est essentiel. Zembylas (2003) et Aguilar-Río (2013) indiquent donc la nécessité d'intégrer des contenus sur la dimension émotionnelle dans la formation en didactique des langues.

Par conséquent, il semble pertinent de sensibiliser les futurs enseignants à la dimension émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage. Il nous semble opportun de réaliser cette sensibilisation par un dispositif interactif au regard du rapport entre émotion et interaction. Autrement dit, si les phénomènes émotionnels se produisent au moment même de l'interaction didactique en situation d'enseignement de langue, il serait alors utile de proposer des situations d'interaction où le futur enseignant agirait et réagirait avec authenticité pour aller vers une prise de recul par rapport à lui-même sur le plan émotionnel. Il faut souligner qu'il

s'agit bien d'une sensibilisation guidée au lieu d'une formation magistrale, car compte tenu des aspects personnel, adaptatif et socio-historico-culturel de l'émotion, face à une même situation en classe, différents enseignants n'auront pas la même réaction émotionnelle et un même enseignant ne réagirait probablement pas de la même manière devant un même public. Vygotsky (1978) nous apprend, grâce à ses expériences et observations des enfants, que l'apprentissage, rarement réalisé de façon individuelle, est un processus co-construit. La théorie de l'activité poursuit cette perspective et l'élargit (Engeström, 2006 ; Clot, 2008 ; Leplat, 2011). La caractéristique interactive du système d'activité permettrait une médiation et un partage des connaissances, ce qui favoriserait potentiellement l'étayage réciproque et l'acquisition. Mais ce qui est co-construit ne se limite pas au plan du savoir, chaque participant agit, en effet, en fonction de ses représentations de l'activité. Le parcours de chacun étant personnalisé, son interprétation diffère de celle des autres participants. Partant du point de vue émergentiste, nous supposons que l'interaction au sein de groupes plurinationaux avec la réalisation des activités collectives conduirait à l'émergence des schémas comportementaux de chacun des participants (Varela, 1996 : 34). La confrontation des visions, des expériences et des styles d'action au sein du groupe pourrait donner la possibilité d'aboutir à une rupture épistémique, une auto-découverte de soi.

### **3. Projet Conforme Paris-Siegen : des tâches collectives à la prise de conscience individuelle**

Le projet binational franco-allemand de formation hybride s'est construit à partir des notions d'émotion et d'interaction. Nous tenterons, dans un premier temps, de donner une description panoramique du projet qui précisera les informations nécessaires telles que son déroulement et, notamment, la construction des tâches. Le questionnaire pré-semesteriel, le rapport réflexif individuel post-semesteriel ainsi que les données recueillies auprès de ces deux tâches seront ensuite présentés en détail car, dans le présent article, nous nous limitons à repérer les principales tendances de l'évolution des représentations des étudiants au cours de la première partie du projet.



---

Le projet *Conforme* (*Cognitions, émotions et médiations en formation des enseignants de langue*), projet de formation hybride co-construit entre l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et l'université de Siegen en Allemagne, se déroule durant l'année universitaire 2014-2015 et est composé de deux étapes principales. Le dispositif d'interaction, que nous présentons ici, relève de la première étape, qui a débuté en septembre 2014 et s'est achevée fin janvier 2015. Les étudiants en didactique des langues de l'université Sorbonne Nouvelle (43) et de l'université de Siegen (11) ont été répartis en groupes de quatre à cinq personnes en fonction des profils personnels (langues premières, langues maîtrisées, parcours, expériences d'enseignement, intérêts) afin d'optimiser la diversité au sein de chaque groupe. Ces regroupements ont été faits en amont par les membres du projet.

Le dispositif se matérialise sur une plateforme principale – *Googlesite* - où se trouvent toutes les ressources pédagogiques et où collaborent les groupes franco-allemands. Différents outils de communication tels que forums, chats (textuels et audio-/visioconférences) et applications de *GoogleDrive* sont à la disposition des participants. Par ailleurs, les étudiants ont la liberté d'utiliser d'autres outils leur paraissant pertinents, comme par exemple les courriels et les réseaux sociaux.

Les étudiants ont d'abord participé à une enquête pré-semestrielle visant à relever, avec un questionnaire, leurs convictions sur l'émotion dans l'enseignement. Ils ont ensuite, pendant un semestre, réalisé quatre tâches collectives et une tâche individuelle. La construction des deux premières tâches suit le modèle d'Esteve (2013) qui relie les expériences et les représentations personnelles à des concepts théoriques. Les projections personnelles de chacun dans les théories étant probablement différentes, la confrontation des visions et de la manière dont chaque participant agit et réagit sur le plan émotionnel faciliterait sans doute une prise de recul.

Les deux premières tâches consistent en une réflexion collaborative autour d'articles sur les théories des émotions. Les articles sont au nombre de 48 et chaque groupe avait la liberté de choisir, pour chaque tâche, au moins trois articles. Des articles en allemand (12), en anglais (11), en espagnol (11) et en français (14) étaient à la disposition des étudiants et sélectionnés par les membres du projet.

Dans l'accomplissement des deux premières tâches, guidés par une série de questions visant à favoriser une mise en commun des expériences vécues et des convictions des participants, les étudiants réalisent à chaque fois une synthèse critique sur les articles choisis avec un retour sur leurs propres expériences (modèle d'Esteve, 2013). La troisième tâche consiste à définir trois notions qui, issues des articles analysés lors des deux premières tâches, ont particulièrement attiré l'attention du groupe. La tâche finale se compose d'une grille d'observations pour l'analyse du comportement des enseignants dans les "cours" de langue, élaborée à partir des trois notions définies dans la tâche précédente. Cette grille d'observations a guidé les étudiants dans l'étape n°2, la phase pratique du projet. La tâche individuelle consiste en un rapport réflexif, écrit à la fin du semestre. Il a pour but de favoriser une réflexion individuelle sur l'apport de la théorie et du travail en équipe par communication médiatisée au développement des compétences professionnelles. Nous rappelons qu'une séance en présentiel s'est déroulée au milieu du semestre lors d'un atelier auquel la majorité des étudiants a participé.

Dans le pré-questionnaire ci-dessous, les étudiants sont invités à communiquer leurs représentations sur les émotions, l'enseignement et aussi la relation entre ces deux notions (cf. Tableau 1). Il faut souligner que la troisième question est divisée en deux extraits à commenter qui relèvent de la verbalisation de deux étudiants en formation didactique et qui touchent le sujet de l'émotion. Ici, notre analyse se concentre sur les réponses à la troisième question.

**Tableau 1 - Pré-questionnaire**

<b>1.</b> Qu'entendez-vous par "enseigner" ?
<b>2.</b> Qu'entendez-vous par "émotion" ?
<b>3.</b> Voyez-vous un lien entre "enseigner" et "émotion" ? Ci-dessous un extrait d'entretien auprès d'une étudiante en didactique qui décrit son projet de devenir enseignante. Merci de le commenter.  Ci-dessous un extrait d'entretien auprès d'un étudiant en didactique qui décrit son expérience d'enseignement. Merci de le commenter.

Quant au rapport réflexif, il s'agit d'un travail individuel guidé par des questions (Tableau 2) et dans lequel l'étudiant doit indiquer ce que la participation au dispositif d'apprentissage lui a apporté.

**Tableau 2 - Consignes du rapport réflexif**

Apports de la théorie concernant le développement des compétences professionnelles : quels gains professionnels au niveau des compétences théoriques, linguistiques, interculturelles, émotionnelles, coopératives, médiatiques, motivationnelles, de pratique de classe ou d'autonomie etc. ?

Apports de l'expérience de travail en équipe et de communication médiatisée : quelle transférabilité en tant que (futur) enseignant ? Quelles difficultés, quels moyens pour les contourner et/ou dépasser ?

Apports de l'expérience en tant que participant, apprenant, futur enseignant : quel sont les gains professionnels au niveau des compétences pratiques maintenant et pour votre projet professionnel ?

La discussion autour des apports s'organise, comme indiqué dans les consignes (cf. Tableau 2), sur trois plans. Par un retour sur toute l'expérience menée à travers le projet, l'étudiant réfléchit sur ce qui l'inspirait, comme théorie et expérience de collaboration, ainsi que sur l'éventuelle possibilité de transfert dans le futur travail d'enseignant. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'apport de ce dispositif interactif dans la dimension émotionnelle en situation de travail, perçu et identifié par les étudiants participants.

L'ensemble des données - aussi bien les réponses au pré-questionnaire que les rapports réflexifs, ont été codées à l'aide du logiciel *Maxqda*. Le codage se fait de façon *in vivo*, c'est-à-dire qu'une première lecture de l'ensemble des données permet l'établissement des codes parmi lesquels se trouve l'émotion. Les extraits de la catégorie "émotion" constituent ensuite le corpus de travail. Ayant des indices émotionnels sémantico-discursivement marqués et sélectionnés pour une analyse qualitative et quantitative plus approfondie, ces extraits permettront non seulement de retracer la dynamique de la compréhension de l'émotion de chaque participant, mais aussi la tendance de l'évolution de l'ensemble du groupe vis-à-vis du rôle de l'émotion en situation d'enseignement.

---

## **4. Approche analytique<sup>5</sup> préliminaire: confrontation entre les réponses au questionnaire pré-semesteriel et les rapports réflexifs post-semesteriels**

Comme le projet s'est déroulé pendant toute l'année 2014-2015, nous allons indiquer ici les premières observations par rapport aux réponses obtenues au pré-questionnaire ainsi qu'aux rapports réflexifs des étudiants participants élaborés à la fin de la première phase. Ces deux tâches, l'une ouvrant la première phase et l'autre la concluant, sont les seules tâches individuelles de cette première moitié du projet. L'analyse des observations, convictions et réflexions issues de ces deux tâches, ainsi que leurs confrontations, permettent une mise en relief de l'apport du projet aux futurs enseignants sur le plan émotionnel ainsi qu'un accès aux problèmes concernant la conception et la réalisation du dispositif éventuellement soulevés par les étudiants.

### ***4.1. Les réponses des étudiants au pré-questionnaire : quelles émotions sont à gérer en situation d'enseignement ?***

Dans le pré-questionnaire auquel les étudiants ont répondu au début de la première phase, la majorité des étudiants semble accorder une grande importance aux émotions en situation d'enseignement. Ainsi, 49 des 52 étudiants ayant rempli le pré-questionnaire ont répondu de manière affirmative, voyant un lien entre enseigner et émotion. Cependant, ce lien ne se traduit pas de la même manière chez tous les participants. En ce qui concerne le mot "émotion", 28 le renvoient plutôt aux émotions de l'enseignant, tandis que 5 désignent plutôt les émotions de l'apprenant. Nous constatons également que 14 participants considèrent que les émotions sont présentes chez l'enseignant comme chez les apprenants. Tout cela montre que les étudiants sont en général conscients du rôle de l'émotion dans l'interaction. En expliquant le lien entre "enseigner" et "émotion", les étudiants le renvoient à l'idée de Schumann (1994) pour qui enseigner est un acte humain dont les émotions sont inséparables comme dans l'exemple suivant:

---

<sup>5</sup> L'analyse se réfère aux réponses obtenues des 54 étudiants participants, ce sont 52 réponses au pré-questionnaire et 50 rapports réflexifs rendus.

Même si les deux termes semblent distants, ils entretiennent pourtant un rapport d'influence dans le sens où l'enseignement ne peut se détacher des émotions qui font partie de la psychologie de l'être humain et ce côté psychologique joue un rôle fondamental dans l'apprentissage (*Stella*<sup>6</sup>).

Si les étudiants semblaient considérer les émotions comme composantes de la situation d'enseignement, ils affirment voir également leur double présence dans l'enseignement/apprentissage : les émotions en situation d'enseignement peuvent être à la fois facilitatrices et contraignantes pour l'apprentissage, selon les étudiants interrogés. Non seulement les émotions pourraient favoriser l'apprentissage, mais elles pourraient aussi être un obstacle pour l'enseignant comme pour les apprenants, ce que montrent les deux exemples suivants :

On a plus de facilité à apprendre avec un enseignant véhiculant des émotions positives (*Tanaka*).

Un enseignement plat et ennuyeux ne transmettra presque rien aux apprenants tandis qu'enseigner avec motivation, envie et plaisir dynamisera la transmission (*Noah*).

De ce fait, certains étudiants indiquent que se présente pour l'enseignant tout un travail de gestion des émotions et ils définissent une compétence émotionnelle de l'enseignant. Celle-ci se réalise, selon les participants, sur deux plans, la capacité de créer une atmosphère facilitant l'apprentissage et celle de pouvoir se contrôler émotionnellement :

Tous les gens exerçant l'enseignement doivent savoir bien l'émotion des apprenants et modifier leurs façons d'enseignement selon celle des élèves (*Qiang*).

---

<sup>6</sup> Les exemples sont des extraits issus du pré-questionnaire (4.1) et des rapports réflexifs (4.2) des étudiants. Tous les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat. Dans tous les extraits, la ponctuation originale est gardée.

Les états d'âmes ne doivent pas non plus influencer sa façon d'enseigner et il faut savoir se contrôler (*Isabelle*).

Ainsi les émotions, pour certains participants, agissent comme des indicateurs pour l'enseignant et lui permettent de déclencher des processus de réflexion sur ses actions :

Enfin, ce genre de situation permet très souvent à l'enseignant de se remettre en question quant à ses méthodes d'enseignement (*Léo*).

En ce qui concerne le contrôle émotionnel, certains étudiants sont d'avis que la gestion des émotions concerne toutes les émotions, d'autres le limitent aux émotions négatives. Dans tous les cas, pour ces étudiants, la compétence émotionnelle est une condition préalable pour s'adapter aux apprenants et développer une compétence d'action. Certains d'entre eux laissent entendre qu'ils possèdent une telle compétence :

Je préfère demander mes apprenants les moyens qu'ils aiment pour apprendre la langue cible, et je peux toujours modifier raisonnablement ma façon d'enseigner (*Mimi*).

Par ces premières réponses au pré-questionnaire, un grand nombre d'étudiants semblent déjà montrer, au début du projet, une conscience de l'influence des émotions et de leur rapport avec l'enseignement. De plus, on remarque qu'une grande majorité des étudiants, même en début du projet, disent voir le lien entre émotions et cognition. Cela dit, leurs représentations sur la présence des émotions en "salle de classe" s'avèrent divergentes.

#### ***4.2. La rencontre entre convictions personnelles, représentations des pairs participants et théories scientifiques dans le rapport réflexif***

Au regard des rapports réflexifs, il semble intéressant de s'attarder sur les extraits dans lesquels les étudiants commentent le travail collectif au sein de leur groupe tout en se référant, de façon implicite ou explicite, à certains membres participants :

[I]l y a eu une démotivation de la part de certains par l'imposition de la volonté des participants plus experts (en langue française et en connaissances des genres textuels académiques français) dans le moment de correction/révision de textes (*Manuel*).

L'extrait ci-dessus, marqué émotionnellement, fait penser à ce qui pourrait avoir eu lieu au sein du groupe pour que Manuel produise un tel commentaire. Les problèmes concernant la division du travail et le déroulement des tâches collectives apparaissent de manière récurrente dans les rapports. Une étudiante, évoquant des problèmes avec ses camarades pendant le travail de groupe, et pour qui ce travail a été "*très déstabilisant émotionnellement*", réfléchit à cette expérience :

L'expérience que j'ai vécue dans ce cours m'a fait beaucoup réfléchir aux émotions types que j'ai construites envers le travail en équipe. Maintenant [...] je comprends qu'on ne peut pas tout contrôler mais aussi qu'on n'est pas cent pourcent responsable de la motivation des autres (*Vero*).

Ce qui est intéressant dans cet extrait du rapport réflexif de Vero, c'est qu'elle relie les émotions traitées dans le travail scientifique à son vécu, donc à ses émotions dans le travail de groupe. Elle prend conscience du fait que, dans un travail coopératif, beaucoup dépend de l'interaction entre les personnes impliquées, qui peuvent agir et penser différemment d'elle-même. Ces commentaires montrent, en quelque sorte, la crédibilité et l'authenticité du projet qui a pu effectivement créer une situation d'interaction où les traces de l'émotion sont repérables.

#### *4.2.1. Vers une découverte et une conception renforcée de l'émotion dans l'enseignement/apprentissage*

La découverte, ou la redécouverte, du rôle de l'émotion dans l'enseignement/apprentissage, formulée par les étudiants participants, est selon eux favorisée par le travail collectif autour

---

des articles scientifiques au sujet de l'émotion. Cela est souvent exprimé dans les extraits que citent la plupart des étudiants participants (32 sur 50) dans leurs rapports réflexifs. Cette prise de conscience vraisemblable de l'importance des émotions se manifeste de façon différente chez chacun des participants. Il s'agit, pour certains, d'une compréhension plus approfondie, voire d'une réelle découverte vis-à-vis du terme "émotion", et notamment de l'importance de son rôle dans l'enseignement/apprentissage, souvent minimisée au départ :

En effet, je n'avais pas pris conscience, avant ce cours, de l'aspect émotionnel qui a lieu dans une classe et qui peut donner place à des problèmes dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue (Goupil).

Dans l'extrait ci-dessus, la potentielle causalité entre l'émotion et des "problèmes dans l'apprentissage" - relevée par le verbe "pouvoir" ainsi que les temps verbaux du passé, tend à montrer le changement des représentations de cette future enseignante. On constate d'ailleurs que le renouvellement de la compréhension de l'émotion est souvent accompagné d'un retour vers l'expérience d'apprentissage, d'une réflexion sur l'expérience d'enseignement ou d'une éventuelle mise en pratique de cette nouvelle perspective dans la future carrière :

A la lecture des textes pour la première tâche et durant l'étape de rédaction de la tâche, j'ai vraiment compris que l'émotion faisait partie intégrante et qu'elle était indissociable de l'enseignement, et qu'un enseignant est amené à en ressentir plusieurs pendant sa carrière : de la tristesse, de la joie, de la frustration et de la motivation (Léo).

Ce va-et-vient entre le vécu, l'expérience actuelle et la mise en situation dans une perspective future se comprend sur les plans émergentiste et socioconstructiviste : l'individu tend à agir de façon similaire quand une similitude contextuelle se présente et déclenche les connexions neuronales anciennement et constamment mobilisées dans ces cas (Varela, 1996). L'historicité du vécu pèse dans ce sens et trace les actions du maintenant et du futur. Les théories sur l'émotion ainsi que les discussions autour des articles sur ce sujet ramènent, chez ces



---

étudiants, à des scènes d'apprentissage et d'enseignement émotionnellement marquées. Une révision de ces expériences est ainsi déclenchée. Il se peut que l'étudiant n'ait, pour un élément donné, pas ou peu de repères représentationnels, les informations provenant de la situation en question complétant son répertoire sans aller à l'encontre des représentations existantes. L'extrait ci-après relève de ce cas :

Ce qui m'a beaucoup impressionné parmi ces questions mentionnées, c'est avant tout l'idée de Decke-Cornill et Küster qui définissent la théorie de l'auto-efficacité comme étant l'auto-confirimation de l'individu par rapport à son succès, autrement dit, un apprenant qui se dit « je vais réussir » a effectivement plus de chance de réussir qu'un apprenant angoissé et hésitant (*Qiang*).

Neuf étudiants ont verbalisé clairement qu'avec ce projet, ils ont pu découvrir l'importance des dimensions émotionnelle et éthique dans l'enseignement, par l'apport théorique des articles scientifiques ou par la tâche collective. En ce sens, l'apport de l'expérience formulé par ces étudiants relève d'une assimilation des connaissances avec lesquelles ils n'ont pas encore eu de contact, et qui ont même "*impressionné*" certains d'entre eux.

Il est également possible que les convictions des étudiants par rapport à l'expérience coïncident avec les théories abordées (et les convictions des autres participants) :

Je m'étais rendu compte lors de mon expérience en tant qu'apprenant de l'importance des facteurs affectifs. Je me souviens que ma motivation pour une matière allait de pair avec mon appréciation du professeur. La théorie vient donc confirmer ces impressions et c'est en ce sens qu'elle est nécessaire (*Tom*).

D'abord, j'ai confirmé et constaté sur moi-même (comme apprenant et comme enseignante) des effets des émotions dans l'interaction au sein de la classe et les diverses manifestations de ces émotions.

---

L'émotion n'est pas une caractéristique négative ou un trait de ma personnalité à éviter dans l'interaction apprenant-enseignant, comme je le concevais auparavant (Viola).

Le mot "confirmé", présent dans les deux extraits ci-dessus, est accompagné de la marque énonciative "je", ou d'un référent dont le lien est direct avec le projet, "la théorie". Si on tente de résumer, pour ces étudiants leur participation au projet semble avoir servi à valider des convictions existantes issues d'expériences personnelles. Quand les théories personnelles coïncident avec des théories scientifiques qui impliquent une sorte d'autorité, les convictions, après avoir obtenu un soutien scientifique, en sortent probablement renforcées. Ce qui pourrait expliquer sans doute la raison pour laquelle, dans cette mise en relation, aucun des participants ne s'est manifesté pour nuancer certaines des théories abordées.

Avec le dernier exemple, le projet a pu confirmer, selon Viola, ses observations à propos de la présence des émotions en "salle de classe". Dans le même temps, certaines de ses représentations, notamment celles que les émotions de la part de l'enseignant sont à éviter, semblent avoir été invalidées. La confrontation des expériences antérieures et de l'expérience *Conforme* pourrait ainsi aboutir à un autre cas possible : au lieu de renforcer l'idée préexistante, le sentiment immédiat diffère de celle-ci. Cependant, Viola était un des deux participants à avoir formulé de façon claire la réalisation d'une *accommodation* au sens de Piaget (1948), une modification et réorganisation des convictions, souvent plus difficile à réaliser par rapport à l'*assimilation*. L'évolution formulée par les autres participants tend à relever plutôt, comme montré plus haut, d'une assimilation ou d'un renforcement des représentations.

#### 4.2.2. Intelligence émotionnelle comme capacité de l'enseignant/e

Dans les rapports réflexifs, les étudiants renvoient aux fonctions communicative et adaptative de l'émotion telles que les définissent Hoffman (1983, 1984) et Nugier (2009) (cf. 2.2). Ainsi une étudiante explique-t-elle que :

Nous avons dit que l'enseignant perçoit dans chaque apprenant une sorte de miroir de lui-même car les apprenants en ressentant les émotions du professeur, réagissent en accord ou non avec lui (*Isabelle*).

Douze étudiants, comme Isabelle, considèrent que ces fonctions font partie d'une *intelligence émotionnelle* (Ramana, 2003) que l'enseignant devrait posséder parce qu'il a une influence importante sur l'enseignement/apprentissage. Pourtant, il ne s'agit pas pour eux de "*réagir avec ses propres émotions*", mais de garder le contrôle des émotions négatives dans les situations d'enseignement :

[U]n enseignant doit, dans son cursus, apprendre à utiliser et à gérer ses émotions. Cette intelligence émotionnelle est la clef de voute de la transmission et elle favorisera une ambiance sereine et chaleureuse au sein de la classe. [...] Au contraire, la peur, l'inquiétude ou l'anxiété peuvent provoquer le rejet de l'information [...], il arrive une sorte de blocage (*Anna*).

Sept étudiants voient, comme Anna, deux aspects à cette capacité de l'enseignant au sujet de l'émotion : d'une part, l'enseignant devrait gérer les émotions négatives perçues comme des obstacles en situation d'enseignement/apprentissage, d'autre part, il a la responsabilité de "transmettre" des émotions positives pour favoriser l'investissement des apprenants. On peut donc constater que ces étudiants disent préférer garder le contrôle dans les situations d'enseignement/apprentissage, ce qui correspond d'ailleurs à ce que l'on a pu trouver plus haut dans l'analyse des réponses au pré-questionnaire. On pourrait même se demander si le projet n'a pas renforcé cette conviction, déjà repérable et repérée au départ.

Par ailleurs, T.V Ramana écrit dans son texte « Emotional intelligence and teacher effectiveness » qu'un enseignant doit, dans son cursus, apprendre à utiliser et à gérer ses émotions (*Anna*).

---

Les étudiants formulent de façon claire, comme le montre l'extrait d'Anna ci-dessus, qu'ils ont repéré l'influence des articles étudiés sur leurs représentations du contrôle émotionnel dans le travail de l'enseignant. Nous constatons, ici encore, une mise en relation des convictions personnelles et des théories scientifiques. Ce renforcement des représentations pourrait aussi provenir des discussions avec les autres participants, surtout quand ceux-ci partagent le même avis :

Auch im weiteren Verlauf der Diskussion kamen Themen auf, die ich mit dem Gelesenen und meinen eigenen Erfahrungen verknüpfen konnte. So waren wir uns beispielsweise einig, dass das Klima in einer Lerngruppe auch stark durch die Motivation [...] seitens des Lehrenden beeinflusst werden kann. Auch Cosmopopoulos [Autor eines wissenschaftlichen Artikels] betont die Wichtigkeit eines angenehmen Lernklimas und die Authentizität der Lernsituation<sup>7</sup> (Laura).

Laura, dont le groupe a beaucoup échangé en présentiel lors de la première tâche, indique que les discussions ont aussi contribué à renforcer ses certitudes. Toujours par rapport au contrôle émotionnel, et en le rapprochant de l'authenticité, une étudiante exprime la contradiction qu'elle perçoit :

L'enseignant doit toujours se contrôler tout en étant authentique et vrai, mais comment être authentique si on doit cacher ou gérer ce qui fait partie de nous ? Dans un des articles qu'on a travaillé [...], il est expliqué que pour un prof tout est lié à ses émotions : ses paroles, ses gestes, l'interaction avec les apprenants. Il est certes difficile de faire abstraction des émotions mais pour être un bon

---

<sup>7</sup> Traduction de l'allemand par les auteures: "Pendant la discussion, concernant certains thèmes, j'ai pu faire le lien entre les articles lus et mes propres expériences. Ainsi, nous étions d'accord que l'atmosphère dans un groupe peut aussi être influencée par la motivation [...] de la part de l'enseignant/e. Cosmopopoulos [auteur d'un article] souligne aussi l'importance d'une atmosphère agréable et l'authenticité de la situation d'apprentissage."

enseignant c'est une qualité qu'on doit avoir  
(Hélène).

Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiante déduit, comme beaucoup d'autres, une capacité nécessaire de l'enseignant par rapport à la gestion de l'émotion. Moins affirmative cependant, elle imagine la difficulté à être authentique sans toutefois se laisser influencer par les émotions négatives et elle cherche une solution qui permette la coexistence du contrôle et de l'authenticité.

#### 4.2.3. Authenticité situationnelle et gestion de l'émotion : une cohabitation paradoxale ?

Si Hélène est toujours en quête d'équilibre entre authenticité et gestion émotionnelle, on constate qu'à côté de la forte présence de la valorisation du contrôle émotionnel, sur 50 étudiants, 6 voient l'émotion et l'authenticité différemment, c'est-à-dire qu'ils acceptent l'émotion en tant qu'élément composant de l'identité enseignante :

Ceci rejoint la question de l'authenticité ; Qui peut paraître humain sans émotion ? Pouvons-nous parvenir à toucher notre public d'apprenants en nous forçant à jouer un rôle qui est loin de ce qui constitue notre personnalité et donc peu spontané et authentique ?  
(Louise).

Finalement, je valoriserai davantage un hochement de tête, un rire après une blague ou un commentaire après avoir écouté l'opinion d'un élève. Cela devient aussi primordial que les corrections grammaticales après leurs énoncés (Manuel).

Il faut dire que les mots "authentique" et "authenticité" ont une haute occurrence dans les rapports - 20 étudiants indiquent qu'ils en ont parlé lors d'une des tâches et que tous en parlent surtout par rapport à l'interaction en "salle de classe". Il s'agit souvent de cas où l'étudiant en question exprime son désir de créer une authenticité conversationnelle et situationnelle, sans pour autant qu'elle soit "personnelle" car, selon eux, l'enseignant doit en même temps savoir

---

gérer ses propres émotions. La difficulté d'Hélène n'est ainsi pas un cas isolé. Animateur, médiateur, tuteur et facilitateur, l'enseignant remplit plusieurs rôles et représente l'autorité et la responsabilité. En participant aux conversations ordinaires des étudiants, il sort de ces rôles, et donc du cadre didactique. Cicurel (2011) a d'ailleurs souligné que, dans l'interaction didactique, l'enseignant peut parler d'autres sujets en jouant un autre rôle que celui de l'enseignant. Ce "désebrayage" est nécessaire pour l'animation mais risqué, car il peut durer longtemps et faire que l'enseignant comme les apprenants ont du mal à se remettre dans leurs rôles (*idem* : 110). Ce qui paraît notamment difficile chez ces étudiants, si l'on ose résumer, c'est d'abord d'accepter le rôle d'un "enseignant humain" ou "ordinaire" dans le sens où la présence de l'émotion chez l'enseignant est tout à fait normale, inhérente à toute situation d'interaction. Certes, comme ce qui est montré dans les recherches comme celle d'Arnold-Morgan et Fonseca-Mora (2007 ; cf. 2.2), l'attitude de l'enseignant, encourageante ou non, pourrait avoir d'importantes conséquences sur l'apprentissage des apprenants, mais l'émotion dans l'interaction, négative ou positive, sera toujours présente car "*les émotions relèvent de la physiologie et non de l'affectif ni de la cognition. Elles génèrent des réactions affectives ou conatives, en fonction du vécu du sujet*" (Narcy-Combes, 2005 : 15). Ce que les étudiants entendent par "gestion ou contrôle émotionnel" se concrétise au fond en actions réfléchies avec une prise de recul par rapport aux émotions négatives, démarche difficile à réaliser mais tout à fait "authentique" dans le sens où tout apprentissage et toute prise de recul doivent passer par ce "*système métacognitif d'autocontrôle*" (*idem* : 14-16). Leyla, étudiante participant au projet, l'a d'ailleurs remarqué et souligné. Pour elle qui a réussi à "*atténuer ses émotions négatives*", pouvoir "*sortir de sa zone de confort*" a demandé un "*investissement individuel énorme*" et beaucoup de conscience. Toute action automatisée à ce moment-là résulte d'un processus de stabilisation, long ou court, mais toujours précédé d'une prise de conscience, d'un apprentissage initial (Léontiev, 1984 : 119). De ce fait, la favorisation de l'authenticité situationnelle ne s'oppose pas à la "gestion émotionnelle", tout individu ne réagissant pas toujours uniquement émotionnellement dans l'interaction sociale.

## 5. Conclusion

Le projet *Conforme*, dont nous avons traité les résultats du pré-questionnaire et des rapports réflexifs du premier semestre, entame sa phase finale au moment où cet article est rédigé et il devrait se conclure en juin 2015. L'analyse ci-dessus reste ainsi une approche analytique qualitative préliminaire qui attend d'être complétée par les analyses d'autres corpora du projet, tels que les échanges synchrones et asynchrones entre participants.

Cependant, nous pouvons déjà constater que le dispositif interactif mis en place a pu permettre aux étudiants participants, pendant leur collaboration aux différentes tâches, de réagir avec authenticité émotionnelle. Les interactions, y compris les différents problèmes, interpersonnels et d'organisation, ou parfois le plaisir de travailler avec les autres, sont manifestement présentes dans presque tous les rapports. Le nombre d'étudiants ayant confirmé l'apport du projet à leur compréhension de l'émotion en situation d'enseignement/apprentissage est important. Beaucoup parmi eux ont souligné que les émotions font partie de l'enseignant en tant qu'être humain et que l'affect joue un rôle crucial dans l'apprentissage. Cette approche analytique préliminaire semble pouvoir montrer la validité du dispositif dans le sens où les participants déclarent avoir pris du recul par rapport au rôle de l'émotion en situation d'enseignement. La validité du dispositif, avec la première phase du projet *Conforme* achevée, montre la possibilité de traiter l'émotion en formation des enseignants de langue à distance. À part quelques difficultés générales que toute recherche-action et tout projet à distance pourraient rencontrer, nous n'avons pas constaté de résistance particulière dans le retour des étudiants.

Il est vrai que certains aspects du dispositif sont à revoir. Le fait que dans les rapports réflexifs des étudiants, les renforcements de représentations semblent plus fréquents que les réapprentissages - c'est-à-dire l'invalidation de convictions ou de connaissances existantes pour aller vers une réorganisation des représentations (Narcy-Combes, 2005), nécessite sans doute un retour sur le dispositif. Il faut aussi souligner que notre analyse des rapports ci-dessus reste assez limitée. Les rapports réflexifs étant notés et pris en compte dans la validation du cours, on peut imaginer que les étudiants ont adapté leurs propos (en allant dans le sens du projet) dans le seul but d'obtenir de meilleurs résultats.

---

Le projet s'est prolongé durant le deuxième semestre 2014-2015 avec une phase expérimentale où les étudiants participants, guidés par des conseillers pédagogiques, se sont découverts sur le plan pratique grâce à un dispositif d'auto-confrontation dans le cadre de leur stage professionnel. Les apports mentionnés dans le rapport réflexif de certains participants auront ainsi l'occasion d'être à nouveau mesurés avec une confrontation à leurs manières d'enseigner durant leur stage du deuxième semestre.

## Références

### *Bibliographie*

Aguilar-Río, J. I. (2013). "L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence". *Lidil*, n° 48. pp. 137-156.

Arnold, J. (1999). *Affect In Language Learning*. Cambridge : CUP.

Arnold-Morgan, J. & Fonseca-Mora, M.C. (2007). "Affect in teacher talk". In Tomlinson, B. (dir.). *Language Acquisition*. London : Continuum. pp. 107-121.

Bell, C. (1824). *Essays on the anatomy and philosophy of expression*. London : Murray.

Brown, T. (1820/2010). *Thomas Brown: Selected philosophical writings* (T. Dixon, Ed.). Exeter, UK : Imprint Academic. (Texte original publié en 1820).

Cicurel F. (2000). "Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique". In Plantin, Ch., Doury, M., Traverso, V. (dir.). *Manifestations de l'émotion dans l'interaction didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. CD-Rom qui accompagne l'ouvrage papier.

Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, vol. 16. pp. 145–164.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.



Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la Découverte.

Cogan, T. (1802). *A philosophical treatise on the passions*. Bath, UK : S. Hazard.

Damásio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Damásio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Dewaele, J. M. (2011). "Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use". *Anglistik: International Journal of English Studies*, vol. 22, n° 1. pp. 23-42.

Dixon, T. (2012). "'Emotion': The history of a Keyword in Crisis". *Emotion Review*, vol. 4, n° 4. pp. 338-344.

Engeström, Y. (2006). "Activity theory and expansive design". In Bagnara, S., & Smith, G. C. (dir.). *Theories and Practice of Interaction Design*. London : CRC Press. pp. 3–24.

Esteve, O. (2013). "Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar". *Ikastaria*, vol. 19. pp. 13-36. Disponible en ligne. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19013036.pdf>.

Hoffman, M. L. (1983). "Affective and cognitive processes in moral internalization". In Higgins, E.T., Ruble, D. & Hartup, S. W. (dir.). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1984). "Interaction of affect and cognition on empathy". In Izard, C.E., Kagan, J. & Zajonc, R.B. (dir.). *Emotion, Cognition, and Behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.

Izard, C. E. (2010). "More meanings and more questions for the term 'emotion' ". *Emotion Review*, vol. 2. pp. 383–385.

Ledoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions de Progrès.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques: activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- McCosh, J. (1880). *The emotions*. London, UK : Macmillan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Niedenthal, P., Ric, F. & Krauth-Gruber, S. (2008). *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Mardaga.
- Nugier, A. (2009). "Histoire et grands courants de recherche sur les émotions". *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n° 4. pp. 8-14.
- Peräkylä, A. & Sorjonen, M.-L. (2012). *Emotion in Interaction*. Oxford : Oxford University Press.
- Perrenoud, Ph. (1998). "De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive". Disponible en ligne. [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_31.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.rtf).
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Disponible en ligne. [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jp36\\_ndi\\_avpropos\\_intro.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jp36_ndi_avpropos_intro.pdf).
- Ramana, T. V. (2003). "Emotional intelligence and teacher effectiveness- an analysis." *Voice of research*, vol. 2, n° 2. pp. 18-22.
- Ria, L. & Chalies, S. (2003). "Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants". *Recherche et formation*, vol. 42. pp. 7-19.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio : Charles Merrill.
- Scherer, K. R., Shorr, A. & Johnstone, T. (Ed.). (2001). *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*. Canary, NC : Oxford University Press.

---

Schumann, J. (1994). "Where is cognition?". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16. pp. 231-242.

Varela, F. J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : Editions la découverte.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge : Harvard University Press.

Zembylas, M. (2003). "Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective". *Teachers and Teaching*, vol. 9, n° 3. pp. 213-238.

### **Sites Internet**

Projet jeunes chercheurs 2014/2015 - Conforme : <http://www.univ-paris3.fr/projet-jeunes-chercheurs-2014-2015-cognitions-emotions-et-mediations-en-formation-des-enseignants-de-langues-conforme-255059.kjsp>.

### **Logiciel**

Maxqda (2012). <http://www.maxqda.com/lang/fr>. Version 11. Logiciel d'analyse de données qualitatives.

### **À propos des auteures**

**Lin Xue** est doctorante contractuelle avec mission d'enseignement au laboratoire Diltec à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

**Courriel** : [xuelinshirley@hotmail.com](mailto:xuelinshirley@hotmail.com).

**Toile** : <http://www.univ-paris3.fr/mme-xue-lin-232302.kjsp>.

**Adresse** : 46 rue Saint-Jacques, 75005, Paris, France.

**Ramona Schneider** est doctorante au laboratoire de la didactique du français et de l'espagnol (langues et culture) à l'université de Siegen, Allemagne.

**Courriel :** [schneider@romanistik.uni-siegen.de](mailto:schneider@romanistik.uni-siegen.de).

**Toile :** [http://www.uni-siegen.de/phil/romanistik/mitarbeiter/schneider\\_ramona/](http://www.uni-siegen.de/phil/romanistik/mitarbeiter/schneider_ramona/).

**Adresse :** Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, Allemagne.