Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

DOI: 10.17951/n.2017.2.41

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA
VOL. II SECTIO N 2017

Estela Klett
Université de Buenos Aires
eklett@filo.uba.ar

Les émotions, tremplin ou écueil dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Emocje – atut czy przeszkoda w uczeniu się języka obcego ?

Résumé : Dans le travail, l'attention est focalisée sur le rôle des émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Quelle émotion prédomine chez celui lui apprend : le charme des mots, la magie des sons ou l'anxiété liée à l'insécurité linguistique, la peur au ridicule ou la frustration rattachée à l'incompréhension ? Après un bref rappel du rôle accordé aux émotions dans l'histoire de la didactique des langues, on se penche sur la part d'universalité et de façonnage culturel dans les émotions. Les exemples fournis proviennent de trois auteurs étrangers polyglottes ayant appris le français avec un degré de joie ou de souffrance variable.

Mots-clés : émotions ; universalité ; influence sociale ; Cheng ; Makine ; Wolfson

INTRODUCTION

Dans les études concernant la didactique des langues-cultures, on a souvent évoqué la complexité des facteurs qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). Les recherches portant sur les variations dans les rythmes et les formes du développement de l'apprentissage citent traditionnellement des

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

aspects touchant : « le pôle cognitif, le pôle social et le pôle affectif »[1]. La perception, la discrimination auditive, la mémorisation et la capacité d'induction font partie des facteurs cognitifs mis en jeu. Le pôle social est rattaché à l'aspect relationnel des individus. Enfin, le pôle affectif est en rapport avec le désir et le besoin d'apprendre que ce soit pour des raisons scolaires, professionnelles ou bien d'intégration dans un groupe. L'agencement de ces trois axes dépend des sujets et des circonstances. L'apprentissage est ici analysé dans une perspective élargie où les affects ont une influence qui mérite d'être observée. Dans le présent article nous focaliserons notre attention sur le rôle joué par les émotions dans l'apprentissage d'une LE. Des exemples tirés des récits d'auteurs polyglottes illustreront les propos exposés.

LES EMOTIONS DANS LA CLASSE DE LANGUE : UN PEU D'HISTOIRE

Les émotions constituent une variable non négligeable dans le processus d'apprentissage d'une LE. En effet, l'appropriation d'une langue est souvent chargée d'émotions parce qu'à l'inconnu des contenus disciplinaires présents dans tout nouvel apprentissage s'ajoute la non-maîtrise de la langue cible qui permettrait au débutant de signaler les sentiments vécus. Qu'est-ce qui prédomine en lui : le charme des mots, la magie des sons ou l'anxiété liée à l'insécurité linguistique, la peur au ridicule ou la frustration due à l'incompréhension ? Rappelons que dans sa théorie des émotions, Vygotsky[2] remarque le rapport étroit entre le contenu d'une idée et la dimension affective à laquelle il est rattaché. L'impact des affects dans l'apprentissage d'une LE, affiché depuis une vingtaine d'années en didactique, n'a pas été l'objet d'analyse dans l'histoire de l'enseignement des langues, à quelques exceptions près. Nous en donnerons des précisions.

La révision d'ouvrages classiques dans le domaine de l'évolution des méthodologies montre que jusqu'à la genèse de l'approche communicative vers 1975, le sujet des affects n'était pas abordé, au moins de façon explicite. On s'intéresse à la conception de la langue et de l'apprentissage, au rôle de l'apprenant et de l'enseignant, à la place de la langue maternelle (LM) et de la traduction, à l'organisation des contenus et à leur progression, enfin, à la culture étrangère. Le fait qu'on n'évoque pas les émotions de façon explicite ne signifie pas qu'elles soient absentes de l'apprentissage. Toute méthode d'enseignement a un impact sur l'état émotionnel du participant. Plus celui-ci est impliqué, plus la

[1] M. Lambert, *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère*, « Aile » 1994, nº 4, p. 82.

[2] L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris 1985/1935.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

manifestation positive ou négative des émotions est forte. Ainsi, « la méthode grammaire-traduction réduit fortement l'anxiété dans l'apprentissage des LE alors que l'approche communicative, au contraire, l'accroît puisque l'investissement personnel y est beaucoup plus grand »[3]. Les émotions s'extériorisent à travers le discours de l'apprenant (production écrite ou orale) et, également, grâce aux manifestations kinésiques (posture, mimique, gestuelle). Deux précisions s'imposent. D'abord, il est bien connu que l'oral est plus anxiogène que l'écrit étant donné son caractère momentané. L'écrit ne passe pas et on peut y revenir autant qu'on veut. Pensons donc aux activités privilégiées de la méthode grammaire-traduction : la lecture des textes littéraires, la traduction et l'écriture de compositions concernant les sujets traités. Voilà pourquoi l'anxiété de sujets était plus réduite. Ensuite, il faut considérer la question de la conscientisation des émotions et la norme sociale qui peut potentiellement empêcher, dans certaines cultures, la verbalisation de l'émotion, même si le sujet en est conscient.

Ce bref parcours historique serait incomplet sans souligner deux références incontournables concernant l'intérêt spécifique porté à la dimension affective. Nous pensons aux méthodes humanistes des années 1970 et aux recherches menées par Dulay, Burt et Krashen[4] sur « le filtre affectif ». Quant aux premières, ce sont les approches humanistes-affectives, en particulier, le « Community Language Learning » (CLL) ou apprentissage communautaire et la Suggestopédie qui ont donné une place importante aux émotions en didactique des langues. Curran[5], concepteur de l'approche CLL, insiste sur le besoin de créer un sentiment de sécurité et d'appartenance dans le cours. À titre d'exemple, nous signalons que pour éviter l'angoisse et la frustration l'une des activités centrales de l'approche consiste à former un petit cercle avec les apprenants. Celui qui veut s'exprimer le fait en LM, l'enseignant le traduit en langue cible et l'apprenant répète la traduction. Le désir du sujet est considéré et on réduit, en partie, l'angoisse des balbutiements péniblement enchaînés.

En ce qui concerne la suggestopédie, elle découle de la suggestologie conçue en 1966 par Lozanov, médecin psychothérapeute bulgare. L'idée est d'utiliser systématiquement et de façon scientifique la suggestion dans l'enseignement. « La suggestion est un phénomène d'intercommunication qui englobe toute influence extra-rationnelle exercée ou subie par l'être humain dans ses relations avec ses semblables ou avec son environnement… »[6]. Deux aspects ont une

[3] I. Puozzo, E. Piccardo, *L'émotion et l'apprentissage des langues*, « LIDIL » 2013, n° 48, p. 7.

[4] H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *Language Two*, Oxford 1982.

[5] C. Curran, *Community Language Learning*, Washington 1972.

[6] J. Lerède, *La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement ?*, « Revue des sciences de l'éducation » 1980, n° 1, p. 137.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

priorité absolue dans le système suggestopédique : le déblocage psychologique des apprenants (ce que Lozanov appelle la « désuggestion ») et l'atmosphère plaisante des cours fondés sur le travail en groupe et sur des dialogues vivants et humoristiques qui savent faire leur place à la fantaisie.

Quant à l'hypothèse du filtre affectif, il faut se reporter aux travaux de Dulay, Burt et Krashen déjà cités et à ceux de Krashen[7]. En analysant les facteurs qui jouent sur l'apprentissage d'une LE ils considèrent : les représentations sur la langue (sympathie pour la langue ou antipathie ?), la relation entre l'apprenant et l'enseignant (agréable, détendue ?), l'intérêt porté au contenu, l'implication du sujet dans les activités et enfin, la motivation. Les émotions et les attitudes de l'apprenant font écran à ce qui est présenté dans la salle de classe et constituent de ce fait un « filtre affectif ». Celui-ci est individuel et entraîne des résultats d'apprentissage divers. Selon les auteurs cités, plus les apprenants sont décontractés et confiants en eux-mêmes, plus ils apprennent vite. Les adultes sont, en général, plus conscients de leur image et moins détendus que ne le sont les enfants et ont ainsi tendance à être moins aventureux quand il s'agit d'utiliser une nouvelle langue. Or, le travail de recherche dans la perspective interactionniste a bien prouvé que : « la prise de risque est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant »[8]. Ainsi, l'approche CLL, la Sugggestopédie et l'hypothèse du filtre affectif ont occupé une niche dans la décennie 1970–1980. Ce positionnement ne leur a pas permis de jouer un rôle fort dans l'avancement de la réflexion théorique en didactique mais on a obtenu une sensibilisation à l'étude de l'influence des émotions dans l'enseignement-apprentissage d'une LE.

Un point à remarquer est que dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, le terme *émotion* apparaît deux fois et l'adjectif *émotif* trois fois, ce qui montrerait un intérêt plutôt marginal. Selon Puozzo et Picardo, il figure au niveau B2 dans l'activité langagière de la conversation où on signale à propos de l'apprenant : « Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un évènement ou une expérience »[9]. Pourtant, l'approche actionnelle, promue par le CECR, est porteuse d'émotions car elle requiert un haut degré d'investissement. En effet, l'accomplissement des tâches qui ressemblent à celles que l'apprenant devra réaliser dans sa vie sociale et/où dans son travail suppose une responsabilité de taille pour l'exécuteur.

---

[7] S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford 1982.

[8] P. Bange, *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, « Aile » 1992, nº 1, p. 67.

[9] CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe*, Paris 2001, p. 62.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

Sachant que les émotions ont un impact sur la mémoire et que l'on a tendance à oublier ce qui est lié à un souvenir négatif et à se remémorer plus facilement les souvenirs agréables, les tâches élaborées participeront, en positif comme en négatif, à la construction de ces souvenirs. Toute tâche proposée par l'enseignant est donc à interroger dans le but de la faire générer des émotions positives qui auront une influence significative sur la mémoire et l'apprentissage. Brewer signale qu'il y a des « souvenirs chauds connectés […] à la joie » et des souvenirs « froids, associés à la douleur, à la souffrance »[10]. Le lien intrinsèque établi entre l'objet d'apprentissage et l'émotion, provoqué de manière plus ou moins volontaire par l'enseignant, contribue à l'élaboration d'un « souvenir chaud » qui pourra être réactivé beaucoup plus facilement grâce aux émotions positives qui le sous-tendent.

Enfin, pour conclure notre révision diachronique, nous voudrions rappeler un ouvrage pionnier concernant le sujet des affects. Il s'agit du livre de Bogaards qui contient le mot *affectivité* dans son titre. Cet auteur se penche sur les attitudes à l'intérieur d'un ensemble plus vaste englobant les intentions et les conduites des sujets. Il définit les attitudes comme « des sentiments et appréciations à propos d'un objet X »[11]. Il faut pourtant remarquer que sa réflexion concerne surtout la tâche de l'enseignant. Dans le cours, celui-ci travaille pour encourager la confiance des apprenants et pour créer une atmosphère agréable les poussant à s'épanouir et à exploiter de façon optimale leurs capacités d'apprentissage. Ainsi, on tombe souvent d'accord sur le fait que la personnalité de l'enseignant, ses attitudes ainsi que sa force pour motiver ont une influence considérable sur ce qui se passe en classe. Pensons à l'étudiant fragile et démuni tel que Bogaards le décrit : « Changer de langue est un peu changer de personne. Se voir destitué, ne fût-ce que temporairement, de son pouvoir linguistique est pour la plupart des apprenants quelque chose d'inhibant »[12].

[10] S. Brewer, *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*, Paris 2006, p. 233.

[11] P. Bogaards, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris 1988, p. 56.

[12] *Ibidem*, p. 124.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

LES EMOTIONS : LA PART D'UNIVERSALITE ET DE FAÇONNAGE CULTUREL

Certains auteurs comme Scherer[13] et Ekman[14] décrivent l'émotion comme un état affectif associé à des sensations rattachées au plaisir, déplaisir ou encore aux tonalités agréables, désagréables. Cet état affectif s'accompagne de manifestations physiologiques, cognitives et expressives. On comprend bien ces symptômes divers si on pense à l'étymologie du terme émotion. Le mot vient de e-movere (*e*, variante de la particule *ex* qui signifie « hors » ou « au-delà » et *mouvoir* qui veut dire « déplacer ». Suite aux travaux de Darwin[15] et plus tard, à ceux d'Ekman (op. cit.), il est considéré qu'il y a des émotions de base universelles dont les expressions faciales sont facilement reconnues à travers toutes les cultures. Les auteurs cités défendent l'idée que l'homme présente six états émotionnels fondamentaux : la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse. Les expressions faciales représentant ces émotions, communes aux différentes cultures, sont ressenties, exprimées et interprétées de la même manière par les individus quel que soit leur environnement. Ainsi, quand un sujet montre la surprise ses yeux sont écarquillés, la bouche est entrouverte, les sourcils sont levés. Le dégoût entraîne une fermeture des narines avec retroussement de la lèvre supérieure comme si on voulait recracher un aliment toxique. Pour la sagesse populaire, le langage corporel qui traduit les émotions ne ment pas. Un froncement des sourcils, les joues qui s'empourprent, les lèvres qui se crispent ou le regard devenu fuyant sont la preuve que l'on cache quelque chose ou que quelqu'un vous « baratine ». Barthes, signale : « Ce que je cache par mon langage, mon corps le dit […]. Mon corps est un enfant entêté, mon langage est un adulte civilisé »[16].

Le concept des émotions fondamentales a été enrichi par les apports des scientifiques selon lesquels la culture laisse son empreinte sur le développement émotionnel. Toute société possède un système d'attitudes affectives particulier et détermine ainsi la valeur qu'une communauté attribue aux différents états affectifs. Les émotions fondamentales sont universelles ainsi que leur expression faciale mais il y a aussi le façonnage culturel qui agit au niveau du contrôle des

[13] K. Scherer, *On the nature and function of emotion : A component process approach*, [dans :] *Approaches to emotion*, eds. K.R. Scherer, P. Ekman, Hillsdale 1984, p. 293–328.

[14] P. Ekman, *An argument for basic emotions*, "Cognition and Emotion" 1992, no. 6, p. 169–200.

[15] Ch. Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London 1872, DOI : https://doi.org/10.1037/10001-000.

[16] R. Barthes, *Les lunettes noires. Fragments d'un discours amoureux*, Paris 1977, p. 14.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

manifestations émotionnelles. L'aspect culturel réside en fait dans la manière dont une société traite les émotions et considère leur acceptabilité sociale et leur gestion interindividuelle. Dans la culture japonaise, par exemple, on maîtrise ses émotions car la retenue est une valeur suprême. On ne montre ni joie ni peine. Cacher la joie évite de se montrer inconvenant. Étaler ses malheurs est une forme d'incivilité. Pourquoi alourdir le cœur des autres avec ses propres chagrins ?

Il est à signaler que dans d'autres cultures, par contre, il y a des cérémonies marquées par l'exhibition des sentiments. C'était le cas des funérailles dans l'ancienne Égypte, dans la Grèce antique, en Italie et en Chine, autrefois. On n'a qu'à relire la fable d'Ésope *Le riche et les pleureuses* : « Un homme riche avait deux filles. L'une d'elles étant morte, il loua des pleureuses à gages »[17]. Les pleureuses étaient embauchées et rétribuées pour sangloter et implorer le ciel lors des obsèques. La douleur, était alors clairement montrée grâce aux gémissements. Ce métier, peu fréquent aujourd'hui, est vivant en Chine et dans certaines parties du Mexique. Ainsi, à Querétaro, il y a tous les ans le concours des pleureuses où l'on choisit celle qui effectue la meilleure performance !

Dans le présent travail, le terme *émotion* est pris au sens large. Il inclut les mouvements affectifs allant des émotions de base citées aux émotions plus complexes comme l'anxiété ou l'enthousiasme, provenant d'une combinaison des émotions de base sans oublier les sentiments, plus complexes, liés à l'envie, la honte, la jalousie, la culpabilité, la fierté, l'échec, entre autres. Contrairement aux émotions de base, ces derniers ne sont pas innés et ne possèdent ni des expressions faciales distinctes ni des réponses physiologiques spécifiques. Les émotions, causées par des événements précis et inattendus, sont des processus plutôt brefs alors que « les sentiments tels que l'amour, la haine, l'angoisse, entre autres, se distinguent nettement des précédents par leurs causes plus complexes, par leur durée plus longue et leur intensité plus basse »[18] dit Cosnier. Selon Nugier, l'émotion est un « phénomène multicomponentiel adaptatif »[19]. Pour cette spécialiste, plusieurs composantes rendent visibles les émotions. D'une part, il y a des réactions expressives comme le sourire, le froncement de sourcil, l'intonation de la voix, la posture ainsi que des réactions physiologiques comme la fréquence cardiaque, le flux sanguin, la production des larmes. D'autre part, il existe des actions et des réactions comportementales comme l'attaque,

[17] Esope, *Le riche et les pleureuses*, Paris 1926, p. 136.

[18] J. Cosnier, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris 1994, p. 7.

[19] A. Nugier, *Histoire et grands courants de recherche sur les émotions*, « Revue électronique de Psychologie Sociale » 2009, nº 4, p. 12.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

l'évitement, la fuite, la recherche de support social. Enfin, on distingue des évaluations cognitives comme la pensée d'avoir été injustement traité par une autre personne ou l'expérience subjective qui permet d'exprimer ce qu'on ressent.

LES EMOTIONS : UN TREMPLIN OU UN ECUEIL ?

« Sans émotions, pas de communication, et sans communication, pas de société ! »[20] dit Cosnier. Si nous acceptons que la communication constitue le pivot autour duquel se construit l'apprentissage des langues, il est facile de comprendre l'intérêt que nous portons aux charges émotives qui l'accompagnent. Nous observerons des exemples qui proviennent des récits d'écrivains polyglottes.

1. Le cas de Louis Wolfson

Né à New York en 1931, Wolfson est traité pour schizophrénie et placé par sa mère durant son adolescence dans des instituts psychiatriques où il reçoit souvent des électrochocs. Cette période lui laissera une grande rancune de sa mère mais aussi une aversion radicale de l'anglais, sa langue maternelle, dont il refuse l'usage. Il apprend des LE, notamment le français, l'allemand, l'hébreu et le russe, en mettant au point un système linguistique sui generis consistant à substituer aux mots de la langue honnie des mots étrangers de graphie et de sens approchants. Il s'habitue à traduire spontanément ce qui lui est dit en anglais. En 1970, il publie *Le Schizo et les langues*, texte écrit en français avec une préface de Deleuze. Celui-ci signale[21] : « […] le meurtre rituel propitiatoire de la langue maternelle. Tout part de là : que l'auteur ne supporte pas d'entendre sa mère parler. Chaque mot qu'elle prononce le blesse, le pénètre et résonne, rebondit en échos dans sa tête ». Ainsi, quand sa mère glapit, exprès, qu'elle a perdu les lunettes qu'elle cherche, le mot « where » est particulièrement douloureux. « Ses cris me déchiraient la fibre », dit l'étudiant des langues. Il cherche alors un équivalent en allemand « woher » (d'où). Alors, quand il entend « where », il pense ou prononce « woher » et sa souffrance est mitigée. Les mots de sa mère étant perçus comme des coups de lance, il cherche immédiatement à les traduire. Il se sert d'un procédé astucieux.

> La conversion d'un mot anglais, par exemple « early » (tôt) pourra être cherchée dans les mots ou locutions françaises associées à tôt, et comportant les consonnes

[20] J. Cosnier, *op. cit.*, p. 11.
[21] G. Deleuze, *Préface de L. Wolfson, Le Schizo et les langues*, Paris 1970, p. 11.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

> R ou L (suR Le champ, de bonne heuRe, matinaLement, diLigemment, dévorer l'espace). Ou bien « tired » sera converti à la fois dans le français faTigué, exTénué, couRbaTure, RenDu, l'allemand maTT, kapuTT, eRschöpfT, ermüdeT… etc.[22]

La douleur éprouvée inscrit des traces dans le corps. Les manifestations somatiques sont diverses. Ainsi pour se protéger de la voix de sa mère « très haute, perçante et triomphale », il produit des grognements de gorge et des crissements de dents. Ou bien, il bouche ses oreilles tout en feuilletant un livre étranger. Mais… c'est un combat perdu d'avance car la mère « semblait remplie d'une espèce de joie macabre par cette bonne opportunité d'injecter les mots qui sortaient de sa bouche dans les oreilles de son fils ». Entendre l'anglais lui est radicalement insupportable. La quête de termes étrangers remplaçant les mots maternels qui martèlent inlassablement est salutaire. Ils éteignent l'angoisse, l'agacement ou la rage provoqués par « la maudite langue » ou la langue « horrible » comme il la qualifie.

Wolfson, « l'étudiant d'idiomes dément » comme il s'intitule lui-même, apparaît comme un cas limite, mais par son excès même, représentatif de l'impact des émotions sur l'individu. D'une part, on perçoit une souffrance extrême qui le pousse à refouler l'anglais et, de l'autre, on découvre la joie du jeune homme qui apprend des langues variées. « Qu'il était agréable d'étudier les langues ! ». Souvent, il avait écouté de chansons à la radio ou lors des réunions dansantes et avait alors associé des mots étrangers avec la musique. Wolfson évoque l'apprentissage des langues avec des expressions rattachées aux émotions agréables et plaisantes. Il parle de son grand enthousiasme (« s'engouant de l'étude des langues »), de son « fanatisme » et du caractère « fantastique » de son choix. On peut imaginer que la voie des langues utilisée par Wolfson pour quitter le tragique des situations quotidiennes lui permet de rétablir un lien entre soi et le monde grâce à la création linguistique.

2. L'exemple de François Cheng

Issu d'une famille d'universitaires chinois, Cheng est né en 1929. Lorsqu'il arrive en France, à l'âge de 20 ans, fuyant la guerre civile qui dévaste son pays, il parle à peine quelques mots de français. Il se consacre aussitôt à l'étude de la langue et de la littérature françaises. De santé fragile, Cheng est persuadé qu'il mourra jeune. Le temps a déjoué ces prévisions pessimistes. Le jeune Chinois condamné est devenu un poète et un écrivain français illustre. Il reçoit

[22] L. Wolfson, *Le Schizo et les langues*, Paris 1970, p. 7, 10, 15, 33.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

le grand[23] prix de la francophonie, en 2001 et il est élu membre à l'Académie française, en 2002. Parmi ses nombreuses publications, nous avons choisi *Le dialogue*.

Cheng signale « Le destin a voulu qu'à partir d'un certain moment de ma vie, je sois devenu porteur de deux langues : chinoise et française. […] Deux langue de nature si différentes qu'elles creusent entre elles le plus grand écart qu'on puisse imaginer ». En arrivant en France, Cheng traverse une adaptation difficile d'au moins deux décennies. Il signale : « […] ma vie a été marquée par un drame passionnel fait avant tout de contradictions et de déchirements »[24]. Le dénuement, la solitude, le déracinement, tout cela explique la longue période de mal-être. Pourtant, son angoisse existentielle s'est convertie :

> Peu à peu en une quête non moins passionnelle lorsque j'ai opté finalement pour une des deux langues, l'adoptant comme outil de création, sans que l'autre, celle dite maternelle, soit effacée […] Mise en sourdine, elle s'est transmuée en une interlocutrice fidèle mais discrète, d'autant plus efficace que ses murmures, alimentant mon inconscient, me fournissent sans cesse des images à métamorphoser, des nostalgies à combler.

Cheng instaure le dialogue entre les deux langues. C'est le thème majeur qui oriente sa vie. « Il m'a procuré maintes occasions d'exaltation et de ravissement chaque fois que la symbiose patiemment recherchée se réalisait comme par miracle ». Comme pour Wolfson, l'apprentissage de la nouvelle langue devient un pont qui lui permet de franchir l'angoisse et de se retrouver sur des rives prometteuses. « Une langue prend en charge notre conscience et nos affectivités […] on apprend non un ensemble de mots et de règles, mais une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier, et, finalement, d'être ». Pourtant, une telle entreprise relève « d'un défi insensé ». L'aventure suppose un effort qui conjugue « la patience comme la persévérance, la détermination comme la passion ». L'auteur se plaît à raconter ses « heures de labeur et de découragement, cette lancinante conscience d'un objet qui semblait décidément hors d'atteinte… ». Il faut s'investir tout entier dans cette langue. « On doit mobiliser son corps, son esprit, toute sa capacité de compréhension, d'imagination ». La tâche a été très exigeante : « Je n'étais pas en état de mesurer la difficulté qui m'attendait à entrer, à cet âge 'tardif' [19ans], dans une autre langue, à en maîtriser l'usage, à en faire ma chair et mon sang ». Cette consubstantiation souhaitée

[23] F. Cheng, *Le dialogue*, Paris 2002, p. 7, 8, 10, 11, 28.
[24] *Ibidem*.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

a convoqué des émotions controversées : « Un demi-siècle de tâtonnements, de perditions, de relèvements, de fulgurantes joies mêlées de larmes, d'indicibles ravissements toujours sur fond d'inquiétude, de tremblement… ».

La gamme d'émotions qui accompagnent l'apprentissage de la langue du pays d'adoption couvre le continuum qui va de la tristesse à la joie en passant par la sensation d'abandon et de solitude. Cependant, la souffrance qui tenaille le plus Cheng est qu'aux yeux de tous il se voit réduit « à un être primaire » vu sa connaissance rudimentaire du français. « Baragouinant des mots ou des phrases parfois approximatifs, incapable d'un récit clair et cohérent, il [l'exilé] donne l'impression d'être dépourvu de pensées, voire des sentiments »[25]. Les réflexions de Cheng rejoignent celles de Bogaards citées supra et celles de Nancy Huston quant au pouvoir de la parole et l'angoisse lancinante de ceux qui en sont privés. « À l'étranger on est enfant à nouveau […] réduit au silence ; privé de parole. Totalement idiot et impuissant ! »[26]. L'apprentissage d'une LE met en évidence le fossé qui existe entre les compétences linguistiques et culturelles de la langue d'origine et celles de la nouvelle langue. De toute évidence, certains sujets réagissent mal face à cette régression temporaire du petit enfant qui balbutie. Defays et Deltour signalent « Il n'ya rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer »[27]. Être privé de parole, c'est perdre la face. En ce sens, Perrefort[28] confirme que l'insécurité linguistique conduit souvent la personne au repli et au silence.

Bien que Cheng remarque la souffrance provoquée par ses paroles ânonnées il met en avant le dialogue annoncé dans le titre de son livre. Ainsi, une nouvelle facette apparaît quand l'auteur entrecroise la LM et la LE. Selon Cheng[29], la graphie de certains mots français lui rappelle les idéogrammes du chinois. « Ils incarnent l'idée d'une figure. M, maison, O, œil, S, serpent, T, toit, V, vallée, Z, zébrure ». Le détail de l'observation et la finesse des concepts montrent encore une fois le côté créatif de l'auteur. « Aujourd'hui, je puis affirmer que si abandonner sa langue d'origine est toujours un sacrifice, adopter avec passion une autre langue apporte des récompenses »[30]. Il existe une phrase de Pierre-Jean

[25] *Ibidem*, p. 28–29.

[26] N. Huston, *Nord perdu*, Paris 1999, p. 78.

[27] J.M. Defays, S. *Deltour, Spécificités et paradoxe de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation*, [dans :] *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, éd. M. Faraco, Aix-en-Provence 2006, p. 20.

[28] M. Perrefort, *La dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues*, [dans :] *Voies vers le plurilinguisme*, éd. G. Holtzer, Besançon 2004, p. 169.

[29] F. Cheng, *op. cit.*, p. 40.

[30] *Ibidem.*

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

Rémy[31] qui synthétise les deux pôles émotionnels de la vie de Cheng rattachés à l'apprentissage du français. Il lui dit : « La beauté comme la souffrance humaine s'inscrivent dans le territoire sans bornes de votre sensibilité ». Il s'agit de la réponse au discours de Cheng prononcé lors de la séance publique de l'Académie française, le 19 juin 2003.

3. La situation d'Andreï Makine

Andreï Makine, écrivain russe de langue française, est né en Sibérie en 1957. Il passe son enfance dans un orphelinat et, puis, est élevé « en français » par sa grand-mère. Bénéficiant donc des deux langue-cultures, il rédige une thèse de doctorat sur la littérature contemporaine française. En 1987, il décide de s'installer en France où il reçoit l'asile politique. Il donne alors des cours de langue et de culture russe à Sciences Po et à l'École normale supérieure. En 1995, il reçoit le Prix Goncourt, le Prix Goncourt des lycéens et le Prix Médicis pour son quatrième roman, *Le Testament français*. Il obtient la nationalité française en même temps qu'une reconnaissance mondiale. Les exemples qui suivent proviennent de l'œuvre citée.

Le *Testament français* est un roman autobiographique dans lequel l'auteur/narrateur focalise son attention sur les difficultés d'adaptation face à une double culture. Makine[32] signale : « C'est en effet l'histoire d'une transmission de connaissance, d'un passage culturel, où une femme – ma grand-mère, Charlotte – lègue une culture, un pays à son petit-fils. Et ce pays est la France. Ce legs n'est pas un héritage au sens matériel, mais un testament au sens intellectuel ».

Le roman évoque aussi la vie de sa babouchka, Charlotte Lemonnier, née à Paris au début du XXe siècle et égarée dans la steppe russe après son mariage avec un juge du peuple dans l'empire de Staline. Les souvenirs de cette femme enchanteresse, une mine de trésors, constituent le pivot autour duquel s'articule la vie de l'enfant. Charlotte[33], « en messagère de l'Atlantide engloutie par le temps » fait surgir un passé idéalisé, fait naître, avec la langue française, « la magie des sons », une gamme sonore, colorée, odorante » ou encore « un deuxième regard sur les choses ». La grand-mère lui transmet une France imprégnée de vécu culturel : « En regardant son visage pâle […] je sentis mes poumons s'emplir

[31] P. Rémy, *Réponse au discours de François Cheng. Séance publique de l'Académie française le 19 juin 2003. Consulté le 10 novembre 2016*, www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours-de-reception-de-m-francois-cheng [accès : 11.10.2017].

[32] A. Makine, *Le testament français*, Paris 1995, p. 42, 50, 66, 68.

[33] *Idem*, *Rencontre avec Andreï Makine*, www.gallimard.fr/catalog/entretiens/01033876.htm [accès : 11.10.2017], p. 2.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

d'un air tout neuf – celui de Cherbourg – à l'odeur de brume salée, des galets humides sur la plage et des cris sonores des mouettes dans l'infini de l'océan ».

Les émotions éprouvées font parler Makine d'une langue *grand-maternelle*. Les mots de la vielle dame, rattachés à la magie de l'univers français, l'éloignent de sa grande ville « à la carrure stalinienne »[34]. « Mais peut-on naître biculturel, ou bilingue ? Bilingue, oui. Biculturel ? C'est plus délicat : comment garder son équilibre personnel tout en vivant à cheval sur deux cultures ? » se demande Makine. Le tiraillement entre deux patries constitue pour lui un obstacle majeur qu'il faudra dépasser afin d'accéder à l'unité de sa personne. Avant de vivre cette double appartenance culturelle comme un facteur d'enrichissement, le narrateur[35] évoque une enfance déchirée : « Non, ce n'était pas la première fois que nous remarquions ce dédoublement de notre vie ». Et le terme revient de manière lancinante dans toute la première partie du roman. La double vision ne constitue pas un atout pour le jeune garçon car elle engendre des brimades dans la cour de l'école.

On comprend, dès lors, pourquoi l'adolescent cherche à effacer le monde français rêvé, cette « parcelle greffée ». Makine[36] est conscient de sa fragilité identitaire due au fait de vivre entre-deux mondes. « La greffe française dans mon cœur se mit à me faire, par moments, très mal ». La transplantation, censée être vitale et nécessaire pour la vie est entourée ici de manifestations psychiques et viscérales néfastes. La profonde douleur devient alors le moteur d'une affirmation identitaire martelée tout au long de la troisième partie du récit. Il veut s'imposer en tant que sujet de sa terre. « je me sentis Russe », « j'étais Russe » et, enfin, « je suis Russe ». Grâce à l'influence d'une tante, le narrateur vit un « retournement ». Il peut enfin respirer « je revenais à la vie », « j'étais guéri ». Pourtant, la France continue d'être à la fois un objet de fascination et de rejet, d'émotions contraposées. Bien plus tard, Makine saisit pleinement l'importance de l'oscillation entre deux pôles distants lorsqu'il découvre une nouvelle dimension du langage en suspens dans les interstices. C'est le désir de la création littéraire. « Car la France, apparue un jour au milieu des steppes de Saranza, devait sa naissance aux livres. Oui, c'était un pays composé de mots, dont les fleuves ruisselaient comme des strophes, dont les femmes ruisselant en alexandrins ». Makine écrit alors un roman en français qui a été refusé. Présenté plus tard comme une version traduite du russe « il a été accepté, publié et salué pour la qualité de la traduction. Je me disais, d'abord avec amertume, plus tard avec le sourire, que ma malédiction franco-russe était toujours là ».

[34] *Ibidem*.
[35] *Idem*, *Le testament français*, p. 33.
[36] *Ibidem*, p. 205 et ss.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

DES COÏNCIDENCES ET DES DIVERGENCES

Les textes analysés nous permettent de tracer le réseau des émotions qui ont accompagné les auteurs lors de l'apprentissage du français. L'étonnement et la joie les envahissent face à la découverte des aspects linguistiques. Wolfson invente un système propre de traduction basé sur les syllabes communes dans la LM et la LE. Cheng, voit dans la graphie de certains mots français des idéogrammes du chinois. Makine est captivé par les sons du français qui le plongent dans la magie tout en convoquant l'odorat, la vue et l'ouïe. Quant aux émotions négatives, la douleur est liée à des problèmes différents. Être privé de parole, en début d'apprentissage, perturbe beaucoup l'écrivain chinois. Une autre cause de souffrance dans le cas de Cheng et de Makine est la perte de repères. En effet, vivre dans l'entre-deux identitaire suppose être peu à peu perméable aux apports de la langue-culture nouvelle et aux changements qu'elle induit. Souvent, le choc d'identités est perçu comme une trahison aux racines des ancêtres. Cheng, évoque son « drame passionnel fait avant tout de contradictions et de déchirements » et Makine parcourt un long chemin qui va du rejet de l'univers français jusqu'à une entente harmonieuse en passant par son affirmation identitaire russe.

Quant à l'écrivain américain, c'est la langue de la mère qui est la source de tous ses maux. Le besoin de refouler l'anglais efface miraculeusement la souffrance qui peut accompagner l'apprentissage d'une autre langue. Dans le livre analysé Il n'y a pas d'allusions aux problèmes du contact des cultures. Par contre, les nombreuses références culturelles françaises auxquelles font allusion Cheng et Makine sont accompagnées de grand plaisir. Enfin, il est à signaler que les trois auteurs ont écrit des textes littéraires en français. La nouvelle langue permet une sublimation de la douleur bien que les motivations ne soient pas semblables. Wolfson poursuit la fuite de l'univers maternel, Cheng et Makine sont à la quête de l'équilibre émotionnel au moyen du dialogue entre langues.

CONCLUSION

Le parcours autour des affects nous a permis d'analyser le concept d'émotion et de montrer que ce sujet a rarement été abordé en didactique des langues. Néanmoins, l'approche CLL, la Suggestopédie et l'hypothèse du filtre affectif ont contribué à sensibiliser les enseignants à l'influence des émotions dans l'enseignement-apprentissage d'une LE. Nous avons ensuite traité la thèse darwinienne sur l'invariance culturelle, preuve indirecte du caractère inné des expressions faciales émotionnelles. Un autre point montré c'est l'intervention de la culture dans le modelage des émotions, extériorisées ou retenues en fonction des règles

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

culturelles de l'entourage social. Les exemples qui illustrent les propos exposés proviennent d'auteurs étrangers ayant appris le français avec un degré de joie ou de souffrance variable. Chaque individu s'investit de façon différente quand il apprend une LE. Pour certains sujetsle dévouement et les efforts consacrés sont accompagnés de joie, les émotions constituant un vrai tremplin pour l'apprentissage. Pour d'autres, c'est la douleur qui prédomine et, dans ce cas les émotions peuvent entraver, à des degrés variés, les activités didactiques. Enfin, pour une immense majorité, il y a une oscillation fréquente entre les pôles du plaisir et du déplaisir et, par conséquent, entre des moments d'enseignement-apprentissage qui vont de soi et d'autres moins aisés. Un point crucial pour beaucoup d'apprenants, Cheng et Makine y compris, c'est le déchirement identitaire provoqué par la confrontation des mondes linguistiques et culturels. À quel héritage faut-il rester fidèle ? Au monde de la langue qui nous a bercés pendant notre enfance ou à celui de la langue d'étonnement qui nous a captivés ou attristés plus tard ?

Les réponses sont variées. Le procédé de traduction inventé et l'écriture aident le jeune schizo à modérer le délire pathologique et à se voir du dehors. Pour Cheng et Makine, la production littéraire est devenue une bouée de sauvetage. Grâce à l'écriture, l'auteur chinois a surmonté la souffrance muette qui le tenaillait et a appréhendé autrement la réalité tout en retrouvant sa stabilité. Quant à Makine[37], il a pu concilier l'héritage français « grand-maternel » à sa culture russe enfin retrouvée : « […], la vraie littérature est comme un ruisseau qui contourne d'une façon ou d'une autre les barrages qui l'entravent ». Les langues et les cultures sont perméables et poreuses. Elles se métamorphosent et s'enrichissent grâce aux apports d'autres langues-cultures. Les sujets qui apprennent des langues peuvent aussi se transformer sans risque de perdre leur âme et malgré les affres du conflit et du déchirement initial. Mobiliser son corps, éveiller sa mémoire et son imagination, enfin, *gérer des émotions* souvent contradictoires, quelle complexité ! L'apprentissage d'une langue est un processus exigeant mais l'entreprendre devient une aventure magique.

BIBLIOGRAPHIE

Bange P., *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, « Aile » 1992, nº 1.
Barthes R., *Les lunettes noires. Fragments d'un discours amoureux*, Paris 1977.

[37] *Idem*, *Rencontre avec Andreï Makine*, p. 2.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

Bogaards P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris 1988.
Brewer S., *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*, Paris 2006.
CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe*, Paris 2001.
Cheng F., *Le dialogue*, Paris 2002.
Cosnier J., *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris 1994.
Curran C., *Community Language Learning*, Washington 1972.
Darwin Ch., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London 1872, **DOI : https ://doi.org/10.1037/10001-000**.
Defays J.M., Deltour S., *Spécificités et paradoxe de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation*, [dans :] *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, éd. M. Faraco, Aix-en-Provence 2006.
Deleuze G., *Préface de L. Wolfson, Le Schizo et les langues*, Paris 1970.
Dulay H., Burt M., Krashen S., *Language Two*, Oxford 1982.
Ekman P., *An argument for basic emotions*, "Cognition and Emotion" 1992, no. 6.
Esope, *Le riche et les pleureuses*, Paris 1926.
Huston N., *Nord perdu*, Paris 1999.
Krashen S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford 1982.
Lambert M., *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère*, « Aile » 1994, n° 4.
Lerède J., *La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement ?*, « Revue des sciences de l'éducation » 1980, n° 1.
Makine A., *Le testament français*, Paris 1995.
Makine A., *Rencontre avec Andreï Makine*, www.gallimard.fr/catalog/entretiens/01033876.htm [accès : 11.10.2017].
Nugier A., *Histoire et grands courants de recherche sur les émotions*, « Revue électronique de Psychologie Sociale » 2009, n° 4.
Perrefort M., *La dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues*, [dans :] *Voies vers le plurilinguisme*, éd. G. Holtzer, Besançon 2004.
Puozzo I., Picardo E., *L'émotion et l'apprentissage des langues*, « LIDIL » 2013, n° 48.
Rémy P., *Réponse au discours de François Cheng. Séance publique de l'Académie française le 19 juin 2003. Consulté le 10 novembre 2016*, www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours-de-reception-de-m-francois-cheng [accès : 11.10.2017].
Scherer K., *On the nature and function of emotion : A component process approach*, [dans :] *Approaches to emotion*, eds. K.R. Scherer, P. Ekman, Hillsdale 1984.
Vygotski L., *Pensée et langage*, Paris 1985/1935.
Wolfson L., *Le Schizo et les langues*, Paris 1970.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

Streszczenie: W artykule autorka skupiła uwagę na roli emocji w nauczaniu języka obcego. Pyta, jakie uczucia towarzyszą procesowi dydaktycznemu: urok słów, magia dźwięków lub brak pewności w posługiwaniu się językiem, obawa przed ośmieszeniem czy frustracja związana z niezrozumieniem? Po zarysowaniu zagadnienia roli emocji w dydaktyce języków obcych autorka zastanawia się nad zakresem uniwersaliów w modelowaniu przeżywania i wyrażania emocji. Analiza obejmuje relacje trzech obcokrajowców uczących się języka francuskiego.

Słowa kluczowe: emocje; uniwersalia; wpływ społeczny; Cheng; Makine; Wolfson

UMCS

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 09:09:15

UMCS