

# La relation entre les émotions et l'identité langagière dans l'acquisition des langues étrangères

---

**Stipan, Mia**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2020**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:117156>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-19**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije  
Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer:  
nastavnički (dvopredmetni)



Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički  
(dvopredmetni)

La relation entre les émotions et l'identité langagière dans  
l'acquisition des langues étrangères

Diplomski rad

Student/ica:

Mia Stipan

Mentor/ica:

dr. sc. Rea Lujić

Zadar, 2020.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Mia Stipan**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **La relation entre les émotions et l'identité langagière dans l'acquisition des langues étrangères** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 14. rujna 2020.

## Table de matières

1) Introduction.....	1
2) Contexte théorique .....	2
2.1) Acquisition des langues étrangères: du cognitivisme aux approches sociales .....	2
2.2) Différences individuelles .....	4
2.3) Émotion et l'identité langagière .....	6
2.4) Émotion et l'acquisition des langues .....	7
2.5) Identité et l'acquisition des langues.....	10
2.6) Affiliation langagière .....	12
3) Étude de cas .....	14
3.1) But de la recherche .....	14
3.2) Méthode de la recherche .....	15
3.3) Participantes .....	16
4) Analyse des études de cas.....	17
4.1) Emanuela .....	17
4.2) Mirna .....	19
4.3) Tonka .....	20
4.4) Franka.....	21
4.5) Dolores .....	22
4.6) Gabrijela.....	24
5) Synthèse des résultats.....	26
6) Conclusion .....	29
7) Bibliographie.....	31
Résumé .....	35
Sažetak.....	35
Abstract.....	35

## 1) Introduction

Le processus d'acquisition des langues étrangères exige du temps, de la motivation, d'esprit ouvert pour la nouvelle culture et la société. C'est le processus qui occupe un individu dans plusieurs domaines de la vie. L'acquisition des langues étrangères est influencée par beaucoup de facteurs distinctifs. Ils peuvent être cognitifs ou affectifs. Les facteurs cognitifs sont le QI général, la mémoire, l'aptitude linguistique, le style cognitif, les stratégies d'apprentissage tandis que les facteurs affectifs sont la motivation, l'anxiété, l'estime de soi, l'inhibition et la personnalité d'apprenant. Tous ces facteurs font partie des différences individuelles des apprenants. Les différences individuelles peuvent nous aider à comprendre l'apprenant en tant qu'un individu, et non seulement comme une partie de groupe où ses particularités personnelles et individuelles sont inaperçues. Pour voir un apprenant comme un individu avec sa propre expérience d'acquisition de la langue étrangère, nous devons prendre en compte les facteurs affectifs, autrement dit, les émotions présentes pendant le processus d'acquisition et d'utilisation de la langue cible. De plus, il est possible de distinguer trois relations entre un individu et une langue : la compétence langagière, l'affiliation langagière et l'héritage langagier. Ces relations font l'identité langagière d'un individu. L'identité langagière influence l'expérience d'acquisition d'une langue de chaque apprenant. Donc, la question qui se pose est dans quelle manière sont les émotions et l'identité langagière liées dans le processus d'acquisition des langues étrangères et comment elles façonnent l'expérience d'acquisition des langues étrangères chez les apprenants adultes?

Dans ce mémoire de master, nous essayerons de rechercher quelles émotions sont présentes en classe de langue dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, sur l'exemple de la langue française et à quelle manière les façonnent l'identité langagière. Nous expliciterons les points de vue différents sur la théorie des différences individuelles, des émotions et de l'identité dans le domaine d'acquisition des langues étrangères. Puis, nous présenterons l'approche méthodologique de la recherche et le but de la recherche de ce mémoire. La partie théorique sera suivie des six études de cas où nous présenterons les émotions qui sont présentes en classe et hors de classe et leur lien à l'identité langagière. En conclusion, nous mettrons en évidence les résultats des six études de cas et présenterons également quelques idées pour les recherches futures.

## 2) Contexte théorique

### 2.1) *Acquisition des langues étrangères: du cognitivisme aux approches sociales*

La discipline de l'acquisition des langues étrangères commence à se développer à la fin des années 1960.

Les travaux dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde recherchent la capacité humaine pour apprendre des langues autre que la langue maternelle pendant la période de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte quand la langue première a été déjà acquis (Ortega, 2011, 171)<sup>1</sup>.

Au début des recherches, dans les années 1970, l'accent avait été mis sur les théories cognitives fondées sur la linguistique et la psychologie dit psycholinguistique dans l'acquisition d'une langue (voir McLaughlin, 1987 ; Long, 1997). Les recherches psycholinguistiques étaient mises au premier plan à cause de « l'absence des perspectives sociales, parce que l'accent était mis sur l'enseignement, ainsi que sur le point de vue dominant que l'apprentissage et l'utilisation de la langue est un phénomène cognitif » (Block, 2003, chez Prior, 2019, 517)<sup>2</sup>. Les apprenants sont vécus comme des agents actifs et rationaux qui sont engagés dans la découverte des règles d'une langue étrangère. Selon Ortega (2011), trois points de vue avaient été dominant pendant des années 1980 dans la théorie d'acquisition des langues étrangères. *La théorie du moniteur* de Krashen (1985) qui propose trois hypothèses principales :

1) le constituant principal d'apprentissage de L2 est une entrée significatif et compréhensif, 2) le processus d'acquisition de L2 est implicite et inconscient, et tous les processus explicites et conscients qui peuvent être invoqués en classe n'ont pas beaucoup d'influence sur la connaissance authentique du langage ou sur l'utilisation spontanée de L2, et 3) les obstacles principaux dans l'apprentissage de L2 chez les adultes viennent d'inhibition affective (Ortega, 2011, 173)<sup>3</sup>.

Le deuxième point de vue est la théorie de McLaughlin (1987) qui dit que :

l'apprentissage de L2 est un processus cognitif complexe semblable à tous autres qu'une personne apprend dans la vie comme cuisiner, jouer aux échecs, faire du vélo (...) comme tel, il implique une grande quantité d'expérience aidée par l'attention et la mémoire et il doit inclure le développement de la connaissance déclarative et d'une

---

<sup>1</sup> traduction M.S.

<sup>2</sup> traduction M.S.

<sup>3</sup> traduction M.S.

pratique délibérée pour finalement soutenir l'utilisation de la langue entièrement automatique (Ortega, 2011, 173)<sup>4</sup>.

Et, le troisième point de vue de White (1989), qui portent l'attention sur les données linguistiques comme la grammaire et les structures lexicales isolés du contexte d'utilisation d'une langue. Bien que *La théorie du moniteur* de Krashen soit critiquée par plusieurs de chercheurs (voir McLaughlin, 1987) d'être assez métaphorique, son utilité peut être visible dans les recherches des émotions aujourd'hui :

L'une des hypothèses de *La théorie du moniteur*, l'hypothèse du filtre affectif (la troisième hypothèse), attribue le rôle principal aux émotions dans le processus d'acquisition des langues étrangères. Si l'apprenant éprouve des émotions négatives (par exemple, l'anxiété, l'inhibition ou l'estime de soi faible), le filtre est élevé et il bloque l'entrée de la langue dans le système de traitement du cerveau. En d'autres mots, pour l'acquisition réussie, les sentiments négatifs potentiels doivent être minimisés (Kębłowska, 2012, 160-161)<sup>5</sup>.

Les recherches plus récentes, depuis le début des années 1990, s'appuient sur l'approche sociolinguistique dit socioculturelle (voir Lantolf et Pavlenko, 1994 ; Larsen-Freeman, 2002). Les théories sociolinguistiques mettent l'accent sur le contexte, c'est-à-dire, des situations qui produisent des effets sur l'acquisition d'une langue (Nizgorodcew, 2012). « Les théoriciens perçoivent l'apprenant comme un individu qui devient progressivement la partie de la société de la langue cible » (Nizgorodcew, 2012, 6)<sup>6</sup>. Selon Ortega (2011),

l'esprit est irrévocablement social et, par conséquent, il ne peut être étudié que de manière holistique dans le processus de déroulement de l'action et de l'interaction sociale. La construction de nouvelles connaissances (y compris la connaissance d'une langue supplémentaire) naît dans le plan social et devient progressivement psychologiquement intériorisé par l'individu (p. 174)<sup>7</sup>.

L'émergence de virage social à la fin des années 1990 a enrichi le point de vue dans la recherche de l'acquisition des langues étrangères :

Les chercheurs qui ont continué à défier des perspectives cognitifs, expérimentaux, monolingues, essentialistes et statiques, par préconiser des points de vue sur la langue

---

<sup>4</sup> traduction M.S.

<sup>5</sup> traduction M.S.

<sup>6</sup> traduction M.S.

<sup>7</sup> traduction M.S.



plus écologique et sur des apprenants/locuteurs de la langue comme des personnes situées socio-historiquement et idéologiquement (Block, 2003, chez Prior, 2019, 517)<sup>8</sup>. En conséquent, les nouvelles théories et approches émergent dans la discipline de l'acquisition des langues étrangères. Une de théorie le plus recherché dans ce moment était la perception de soi à travers la théorie identitaire (voir Norton, 1997).

## **2.2) Différences individuelles**

Le succès dans l'acquisition d'une langue étrangère peut dépendre des facteurs distinctifs externe comme :

la durée et l'intensité d'instruction, les compétences et les capacités des enseignants, le choix de la méthodologie, des manuels et du matériel supplémentaire, ou la taille, la composition et dynamique d'un groupe particulier (Pawlak, 2012, xix-xx)<sup>9</sup>.

Malgré tout cela, il semble que « les différences individuelles des apprenants ont l'importance vitale pour le processus successif de l'acquisition des langues étrangères » (Pawlak, 2012, xix-xx)<sup>10</sup>. Au mépris de l'existence de processus universel dans l'acquisition des langues étrangères, chaque apprenant s'est distingué au niveau personnel. Selon Dörnyei,

les différences individuelles se réfèrent aux dimensions de caractéristiques personnelles durables qui sont supposées s'appliquer à tout le monde et sur lesquelles les gens diffèrent par degrés (...) en d'autres mots, elles concernent des écarts stables et systématiques par rapport à un schéma normal (Dörnyei 2005, 4 chez Pawlak, 2012, xxi)<sup>11</sup>.

Quand nous parlons des différences individuelles dans l'acquisition des langues étrangères, le problème principal qui se pose est désaccord sur la théorie et sur des définitions des termes clés dans la discipline. La recherche des différences individuelles repose sur le travail interdisciplinaire parce qu'elles incluent des éléments de différents domaines de l'acquisition des langues étrangères. En particulier, les variables cognitifs et affectifs peuvent faire la partie de la même recherche. Les chercheurs comme Brown, Cook et Johnson ont utilisé dans leurs recherches les variables qui, selon eux, représentent les différences individuelles essentielles pour le succès dans l'acquisition des langues étrangères. En particulier, Brown (voir Brown,

---

<sup>8</sup> traduction M.S.

<sup>9</sup> traduction M.S.

<sup>10</sup> traduction M.S.

<sup>11</sup> traduction M.S.

2001) s'appuie sur le style, les stratégies d'apprentissage, la personnalité des apprenants et les aspects socioculturels présents dans le processus d'acquisition, tandis que Cook (voir Cook, 2008) tient compte de la motivation, les attitudes, les aptitudes et l'âge comme les variables pertinents pour le processus d'acquisition des langues étrangères. Par ailleurs, Johnson (voir Johnson, 2001) opte des catégories cognitives, affectives et personnelles dans le processus d'acquisition. Selon toutes apparences, le fait qui est en commun pour tous les trois chercheurs est la considération des aspects cognitifs, affectifs et sociaux dans le processus d'acquisition des langues étrangères :

il est connu que les facteurs cognitifs sont liés aux aptitudes, intelligence ou stratégies d'apprentissage, tandis que les variables affectifs comprennent la motivation et l'attitude d'une personne, la perception de soi-même, l'estime de soi, ou le sentiment d'anxiété (Kębłowska, 2012, 157)<sup>12</sup>.

Les aspects cognitifs, affectifs et sociaux façonnent l'expérience d'apprentissage des langues étrangères de chaque personne au niveau individuel. Bien que l'accent ait été mis sur les recherches cognitives dans le passé, aujourd'hui les chercheurs reconnaissent de plus en plus l'importance du domaine affectif dans le processus d'acquisition des langues étrangères. En plus, les recherches ont montré que des émotions jouent un rôle important dans le processus d'acquisition des langues étrangères chez des adultes (voir Taylor, 1974). À cause des attitudes et des opinions qui sont formés à travers des expériences et des connaissances dans la vie en général, les adultes peuvent avoir de la difficulté à s'identifier avec une autre langue que leur langue maternelle. Chez les adultes, l'acquisition d'une langue étrangère est un processus complexe et réfléchi et grâce aux connaissances et aux expériences acquises tout au long de la vie, ils pensent plus de processus d'apprentissage et du sens d'une langue étrangère. Outre les connaissances et l'expérience acquises, un autre obstacle que les adultes peuvent rencontrer pendant le processus d'acquisition est leur langue maternelle. La langue maternelle est le premier moyen par lequel un individu crée l'identité et apprend à penser. Le fonctionnement de la langue maternelle peut restreindre l'acquisition d'une autre langue étrangère. Kębłowska affirme que :

La langue maternelle est le porteur de l'identité, le dépositaire sûr d'une vaste gamme de modèles affectifs et cognitifs constituant le réseau total de la personnalité (Guiora

---

<sup>12</sup> traduction M.S.

1983, 10 chez Keblowska, 2012, 160). Puisque l'apprentissage d'une nouvelle langue ne consiste pas seulement à acquérir son lexique, sa syntaxe ou sa phonologie, mais aussi à assimiler de nouvelles façons de percevoir et de décrire le monde, l'apprenant doit développer une nouvelle identité qui lui permettrait de fonctionner dans cette réalité changée (Keblowska, 2012, 160)<sup>13</sup>.

Si nous prenons en compte tous les facteurs de différenciation ci-dessus qui affectent l'acquisition d'une langue étrangère, nous pouvons conclure que l'apprentissage d'une langue étrangère est en effet une expérience individuelle et profondément personnelle.

### ***2.3) Émotion et l'identité langagière***

Depuis toujours, quel que soit l'approche, c'était l'apprenant qui était mis au premier plan des recherches d'acquisition des langues étrangères. Dans ce domaine les chercheurs recherchent le processus d'acquisition d'une langue seconde, troisième, quatrième ou étrangère entre les locuteurs natifs ou en classe de langue (Kramsch, 2000). Si l'on veut mieux comprendre l'apprenant d'une langue, il convient d'inclure parmi les variables de recherche les contextes distinctifs qui influencent l'acquisition d'une langue. Selon Dewaele (2005), « l'apprenant n'est pas seulement un objet de la recherche, mais aussi un témoin de son propre processus d'apprentissage » (p.3)<sup>14</sup>. Chaque apprenant est un individu qui a sa propre expérience d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère :

Lorsque les apprenants se lancent dans l'étude de L2, (...) ils transportent un « bagage personnel » considérable (...) qui ont une influence significative sur le déroulement de l'apprentissage. Des recherches antérieures (...) ont identifié un certain nombre d'éléments clés de ce « bagage » de l'apprenant et ont également fourni des preuves claires que ces composants déterminent à quelle vitesse et à quel point nous sommes susceptibles de maîtriser L2 (Cohen et Dörnyei, 2002, 170 chez Pawlak, 2012, xx)<sup>15</sup>.

Deux facteurs qui produisent ces différences pertinents pour cette étude sont les émotions et l'identité langagière. Les recherches des émotions et d'identité langagière font la partie de la discipline scientifique qui s'appelle linguistique appliquée. La linguistique

---

<sup>13</sup> traduction M.S.

<sup>14</sup> traduction M.S.

<sup>15</sup> traduction M.S.

appliquée est fondée en Europe à la fin des années 1950. C'est une discipline scientifique interdisciplinaire qui s'occupe d'une part de la relation entre les théories psycholinguistique et sociolinguistique et d'autre part de la pratique sociale et leurs liaisons avec l'acquisition et l'usage d'une langue (Davies, 1999, chez Kramersch, 2000). Les chercheurs de disciplines scientifiques comme anthropologie, psychologie, sociologie et pédagogie contribuent au développement de la discipline et donnent points de vue différents sur des problèmes nombreux. Considérant que la langue est un organisme vivant, la linguistique appliquée donne avec ses approches l'espace à réfléchir à la langue dans un contexte qui est connecté à la vie réelle. Ce contexte comprend la relation entre l'apprenant et une langue qui peut être construite dans la société cible et/ou en classe de langue étrangère.

#### **2.4) *Émotion et l'acquisition des langues***

L'émotion représente un phénomène complexe, mais très peu recherché dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Dans les recherches des langues étrangères, les émotions appartiennent au domaine de l'affect. C'est-à-dire, « l'affect est lié aux aspects de l'émotion, du sentiment, de l'humeur ou de l'attitude qui conditionnent le comportement » (Arnold and Brown 1999, 1, chez Arnold, 2011, 11)<sup>16</sup>.

Nombreuses sont les définitions des émotions. Les émotions peuvent être observées comme réactions neurobiologiques ou constructions sociales dépendant du contexte. Dans cette étude, nous les observons en tant que les réactions neurobiologiques. Selon Damasio (2004), les émotions sont des réactions bioregulatrices construites à partir de collection de réponses chimiques et neurales produites par le cerveau en présence d'un stimulus émotionnel, c'est-à-dire, d'un objet ou d'une situation perçue ou rappelée de mémoire. Il distingue des émotions et des sentiments. « Les sentiments sont la représentation mentale des changements psychologiques qui se produisent pendant une émotion » (Damasio, 2004, 52)<sup>17</sup>. Damasio avance que les sentiments sont liés aux prix et à l'aversion mécanismes qui sont la partie intégrale de comportement émotionnel. Les sentiments sont des réactions où les émotions et la cognition sont connectées, en d'autres mots, les sentiments surviennent à cause de pensées d'un individu sur une chose ou une situation particulière, les sentiments ne sont pas une réaction automatique

---

<sup>16</sup> traduction M.S.

<sup>17</sup> traduction M.S.

en tant que les émotions, ils peuvent survenir simplement à cause de la réflexion sur quelque chose.

Historiquement, la cognition et les émotions avaient été séparées :

Dans l'histoire occidentale, l'émotion est passée après la cognition et elle est souvent considérée comme une menace pour la raison. La raison caractérise l'espèce humaine et, à ce titre, mérite un traitement scientifique. Cette tradition historique a restreint la compréhension de l'interaction entre les émotions et la cognition (Aragão, 2011, 303)<sup>18</sup>.

En revanche, la recherche neurobiologique a affirmé que la cognition et les émotions sont inséparables dans le processus d'acquisition de la langue étrangère (Arnold, 2011) :

L'expérience unique d'expérience de chaque personne mène à très variable neural préférence systèmes chez personne. Ainsi, l'évaluation affective est le principal pour la cognition et elle actionne la prise de décision. L'émotion est la base pour tout apprentissage ou l'absence d'apprentissage (Dewaele, 2011, 24)<sup>19</sup>.

Pendant longtemps, dans les recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères l'acquisition des connaissances et l'utilisation de nouvelle langue était mis au premier place tandis que les émotions étaient en arrière-plan (Garrett et Young, 2009, chez Dewaele, 2011). Bien que « les théoriciens et les chercheurs dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères soient reconnu le rôle des émotions comme un variable qui est inhérent pour chaque apprenant individuel » (Swain, 2013, 197)<sup>20</sup>, le problème était posé par le manque de mesure fiable. Pendant des années 1970, au moment où l'enseignement des langues était influencé par les trends dans les sciences humaines, avec l'émergence de virage affectif, les chercheurs ont commencé à réfléchir aux émotions dans le processus de l'acquisition de la langue étrangère. Même si les émotions faisaient partie des recherches, dans la plupart des cas les recherches étaient limités sur les émotions négatives comme l'anxiété, la peur, la honte et la colère (voir Horwitz, 1986). Les résultats de ces recherches ont montré que les émotions négatives comme l'anxiété pourraient rendre plus difficile l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Par exemple, l'apprenant peut avoir le problème avec la lecture devant le professeur ou les collègues. Entre autres exemples, Gergersen et MacIntyre (2014) affirment que les émotions

---

<sup>18</sup> traduction M.S.

<sup>19</sup> traduction M.S.

<sup>20</sup> traduction M.S.

négatives peuvent avoir l'effet négatif mais aussi peuvent produire des effets positifs en classe de langue. Les émotions négatives peuvent éliminer un obstacle ou paralyser l'apprenant. D'autre part, les émotions positives ne peuvent qu'améliorer l'acquisition d'une langue parce qu'elles produisent l'atmosphère plus confortable en classe de langue. Selon Dewaele (2011), à part des émotions négatives, le variable émotionnel le plus recherché dans la discipline de l'acquisition des langues étrangères est la motivation : « la motivation a une perspective à long terme avec des objectifs précis, contrairement aux émotions que personne ressent dans le moment » (Dewaele, 2015, 13)<sup>21</sup>. De cette raison, pour comprendre l'expérience des apprenants plus profondément pendant l'acquisition de langue, nous prenons en considération des émotions qui existent en classe de langue étrangère.

Les recherches plus récentes se focalisent sur la psychologie positive (Prior, 2019) qui rend compte du spectre entier des émotions : « les émotions (positives ainsi que négatives) jouent un rôle moteur dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (Dewaele, 2015, 14)<sup>22</sup>. Les chercheurs comme Dewaele et Pavlenko (2002), ont recherché le vocabulaire des émotions et la traduction d'une langue en autre. Les résultats ont montré que L1 était la langue préférée pour exprimer des émotions à cause d'affection pour la langue maternelle. Autres, comme Arnold (2011), ont porté l'attention vers le climat émotionnel en classe de langue car elle peut produire des effets positifs dans l'apprentissage. Nombreuses sont les recherches au sujet du bilinguisme et des émotions (voir Pavlenko, 2005). Une des recherches a montré que les personnes bilingues ont une vue plus profonde sur le fonctionnement des langues grâce à laquelle ils peuvent mieux comprendre des émotions en langues différentes.

Bien que les émotions soient un facteur dynamique et subjectif, leur impact est évident dans l'acquisition de langue en classe de langue étrangère. Dewaele (2005) considère que « nous ne pouvons pas mettre tous les apprenants dans la même catégorie et prévoir le même développement linguistique pour tous » (p.5)<sup>23</sup>. Bien que les expériences d'apprentissage et d'acquisition d'une langue puissent être similaires, chaque apprenant a son expérience unique qui est affecté par des émotions. « Les chercheurs comme Stevick, Moskowitz et Rinvolduceri considèrent que pour l'apprentissage des langues est important de voir un apprenant comme un individu et de prendre en conscience le domaine affectif » (Arnold, 2011, 12)<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> traduction M.S.

<sup>22</sup> traduction M.S.

<sup>23</sup> traduction M.S.

<sup>24</sup> traduction M.S.

## 2.5) *Identité et l'acquisition des langues*

L'intérêt pour la recherche du lien entre l'identité et la langue est le résultat d'emprunt des idées des autres sciences sociales comme sociologie et anthropologie. « Les chercheurs des sciences sociales sont intéressés de l'identité parce qu'elle met en relation le trou entre micro niveau de l'individualité et macro niveau de l'ordre social » (Preece, 2016, 3)<sup>25</sup>. Pendant les années 1990, les linguistes avec l'intérêt dans le domaine de l'acquisition des langues ont commencé à considérer la perspective sociale en acquisition de la langue étrangère et ils ont commencé à réfléchir comment introduire l'identité dans le contexte de la langue (Block, 2006). Au début des recherches, l'identité avaient été observée du point de vue essentialistes, mais les recherches plus récentes, l'observent comme la construction sociale.

« Comme une idéologie, essentialisme repose sur deux hypothèses : (1) des groupes peuvent être bien délimités; et (2) des membres du groupe sont plus ou moins semblable » (Bucholtz, 2003, 400, chez Preece, 2016, 3)<sup>26</sup>. Autrement dit, du point de vue essentialiste, des personnes sont déterminées par leur environnement ou leur biologie. Dans ce cadre théorique, l'identité était observée comme une catégorie stable et partagée. Mais, l'émergence du nouveau point de vue, appelé le virage social, a provoqué le changement du paradigme et :

l'attention était véhiculée de l'apprenant perçu en tant qu'un objet avec l'identité stable vers l'apprenant sujet actif avec les identités multiples et dynamiques qui peut accepter, résister ou négocier ses positions identitaires dans le contexte d'apprentissage d'une langue (Lujic, 2018, 74)<sup>27</sup>.

Dans cette étude, nous avons proposé la recherche du point de vue poststructuraliste, faisant partie du virage social, aujourd'hui très populaire parmi sociologues, anthropologues, théoriciens et sociolinguistes (Block, 2006). De ce point de vue, l'identité est perçue en tant qu'une construction sociale. Selon Norton (1997) les traits principaux de l'identité sont : complexité, dynamisme et le fait que l'identité est construit travers la langue. L'identité comme une entité composée des fragments différents que nous appelons *moi*. D'après Mathews (Mathews, 2000, 16-17, chez Block, 2006), « l'identité est le sens continu qui quelqu'un a de lui-même dans son interaction avec les autres » (p.26)<sup>28</sup>. C'est la manière selon laquelle un

---

<sup>25</sup> traduction M.S.

<sup>26</sup> traduction M.S.

<sup>27</sup> traduction M.S.

<sup>28</sup> traduction M.S.

individu conçoit et étiquète lui-même et au même temps la manière selon laquelle les autres nous étiquettent.

L'outil qui donne la possibilité à concevoir et étiqueter nous-même c'est la langue. « Le sentiment d'avoir le moi n'est pas simplement donné, mais il est appris par la langue dans des interactions sociales particuliers » (Rouse, 1988, 25)<sup>29</sup>. À travers la langue, un individu construit et comprend la réalité autour de soi. À ce propos, « l'identité langagière est la relation entre le sens que quelqu'un possède de lui-même et la langue » (Block, 2006, 40)<sup>30</sup>.

L'identité dans le domaine d'acquisition des langues étrangères est dans la plupart de cas recherchée dans les contextes multilingues. Cela implique les contextes urbains, les sociétés migrées, les catégories sociales comme l'ethnicité, la race, le sexe et la classe sociale. Les scientifiques comme Norton et McKinney recherchent la construction identitaire chez migrants et l'acquisition de langue étrangère dans la société cible. Les résultats (voir Norton, 2013) montrent que les personnes migrées négocient leur identité à travers la nouvelle culture et la nouvelle société. Ensuite, les catégories souvent recherchées dans le contexte d'identité dans le domaine d'acquisition des langues sont la motivation et l'investissement d'apprenant. Les deux facteurs peuvent influencer le résultat d'apprentissage de la manière différente. Si on observe les apprenants à travers leur motivation, il est possible de remarquer deux catégories qui définissent leur désir pour l'apprentissage d'une langue.

La motivation instrumentale indique le désir d'apprenant pour l'apprentissage de L2 pour la raison utilitaire, comme le travail, tandis que la motivation intégrative indique le désir d'apprenant pour l'apprentissage d'une langue de s'intégrer successif avec des locuteurs de la langue cible (Norton, 2010, 74)<sup>31</sup>.

D'autre part, la notion d'investissement observe les apprenants d'un point de vue plus complexe :

Quand un locuteur parle, il n'échange pas seulement l'information avec des locuteurs de la langue cible, mais il organise et réorganise constamment le sens de soi-même et sa relation avec la société. Par conséquent, l'investissement dans la langue cible est l'investissement dans l'identité d'apprenant, l'identité qui se change dans le temps et l'espace (Norton, 2010, 75)<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup> traduction M.S.

<sup>30</sup> traduction M.S.

<sup>31</sup> traduction M.S.

<sup>32</sup> traduction M.S.



En effet, l'identité des apprenants des langues étrangères est dynamique et elle est toujours sujet à modification.

## **2.6) Affiliation langagière**

Selon Leung, Harris et Rampton (1997, chez Block, 2006), il est possible de distinguer trois relations entre un individu et une langue: compétence langagière, affiliation langagière et héritage langagier. La compétence langagière se réfère au niveau de maîtrise d'une langue, l'affiliation langagière aux attitudes et le lien affectif d'une personne avec une langue, et l'héritage langagier caractérise l'appartenance à un groupe social (Block, 2006). Pour la compréhension d'un apprenant d'une langue étrangère, selon Rampton (1990), il est important que :

les enseignants de langues se demandent si la relation d'apprenant avec chaque langue que l'on pense exister dans le répertoire de cet apprenant est basée sur le niveau de maîtrise de la langue, sur l'héritage langagier, sur l'affiliation langagière ou sur la combinaison de tous les trois (p. 555)<sup>33</sup>.

Chaque de trois relations entre un individu et une langue façonne l'expérience d'acquisition et les attitudes vers cette langue. La compréhension de ces relations chez apprenants peut faciliter le processus d'enseignement pour des enseignants, mais au même temps elle peut aider les apprenants à améliorer leurs compétences. Nous allons limiter notre étude à l'affiliation langagière, c'est-à-dire, à la relation entre les émotions et l'identité langagière des apprenants.

L'affiliation langagière est souvent recherchée dans les contextes bilingues à travers l'ethnicité des locuteurs. Les résultats des recherches montrent que la minorité ethnique montre l'affiliation faible travers leur L1 dans la société où ils utilisent leur L2 quotidiennement (Leung, Harris et Rampton, 1997). L'affiliation langagière se développe dans le contexte social, c'est-à-dire, elle fait partie de processus de la communication dit la négociation et le conflit entre des interlocuteurs. Elle est produite dans n'importe quels contextes sociaux où une personne utilise la langue pour communiquer ses émotions, ses pensées, et à la fin, son identité. Par exemple, ces contextes sont la famille, l'école, l'université, le stage. Rampton (1990) attire l'attention sur l'importance du contexte social en classe de langue parce qu'il a un impact sur des attitudes et le lien affectif d'une personne avec la langue enseignée en classe. L'identité langagière en classe de langue s'est construite sous l'influence du climat en classe, de relation

---

<sup>33</sup> traduction M.S.

entre le groupe, de la culture et, ainsi important, du programme scolaire qui reflète l'image de la société en large dans le contexte scolaire. Les recherches montrent que le comportement des apprenants, leur performativité en classe de langue, façonne leur identité langagière. Selon Lujic (2018), « l'identité de l'apprenant d'une langue n'est pas ce qu'il est, mais ce quoi il fait, une acte, ou plus précisément, la séquence des actes » (p. 82)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> traduction M.S.

### 3) Étude de cas

Dans la deuxième partie de ce travail, nous explorons le lien affectif des étudiants de la langue et la littérature française avec la langue française. Étant donné que les émotions et l'identité sont des catégories dynamiques et subjectives, la recherche qualitative y est plus appropriée. « La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative » (Aubin-Auger et Co, 2008, 143). Pour atteindre notre but, nous avons choisi de faire l'étude de cas.

La méthodologie de l'étude de cas est une méthodologie de recherche très prisée en sciences sociales, utilisée pour étudier des phénomènes complexes nouveaux en situation réelle ou étendre les connaissances sur des phénomènes déjà investigués (Barlatier, 2018, 3).

L'étude de cas est une approche méthodologique qui offre une analyse détaillée et profonde d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation :

De ce fait l'étude de cas n'est pas une technique de collecte de données en soi, mais une approche méthodologique qui s'accommode d'un certain nombre de dispositifs de collecte de données. Quelles que soient la ou les techniques de recueil employées, les informations collectées sont en général riches et détaillées (Barlatier, 2018, 4).

Cette collecte de données peut prendre forme des récits de vie, des documents écrits, des biographies, d'interviews, ou encore d'observation participante (Yin, 2003, chez Barlatier, 2018). Pour réaliser cette étude, nous avons opté pour la méthode d'entretien semi-structuré. L'étude de cas est le plus approprié pour le problème recherché parce que « la méthode de l'étude de cas peut être utilisée afin d'expliquer, de décrire ou d'explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel » (Barlatier, 2018, 4).

#### 3.1) *But de la recherche*

Le but de cette étude était d'explorer les émotions qui sont présentées en classe chez étudiantes de la langue française et leur lien à l'identité langagière. Ci-dessous, nous présentons deux questions de recherche étudiées :

- 1) Quelles sont les émotions qui apparaissent en classe de langue?
- 2) De quelle manière des émotions façonnent l'identité langagière chez les apprenants adultes?

Le but final de cette étude était d'expliquer le lien entre l'identité langagière et les émotions dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, dans ce cas la langue française. Par ailleurs, cette étude vise à encourager les enseignants d'une langue étrangère à commencer à réfléchir aux facteurs comme l'identité langagière et les émotions qui ont grand impact sur l'acquisition chez apprenants.

### ***3.2) Méthode de la recherche***

Dans cette étude, nous avons utilisé la méthode d'entretien semi-structuré. Les questions étaient formulées en croate, vu que c'est la langue maternelle de toutes étudiantes interviewées. Nous avons supposé que les étudiantes interviewées seraient plus détendues si elles répondaient en croate et cela s'est avéré correct. Les questions d'entretien semi-structuré sont formulées selon le besoin de la recherche basées sur la théorie mentionnée auparavant. Chaque question examine des problèmes qui cette étude propose. Les questions sont suivantes :

- 1) Comment vous sentez vous quand vous échangez en français avec le professeur et collègues en classe ?
- 2) Dans quelles situations apparaissent les émotions comme : tristesse, bonheur, peur, colère, honte, fierté en classe ?
- 3) Existe-t-il la différence entre vos sentiments vers le français lors du cursus licence et du cursus master ?
- 4) Qu'est-ce que la langue française pour vous ?

Les émotions qui sont examinées dans l'étude sont : tristesse, bonheur, peur, colère, honte, fierté. Les émotions sont choisies comme représentants des émotions plus fréquentes dans la vie d'une personne.

Nous sommes bien conscients des défis posés par cette méthodologie, tels que mémoire sélective et l'interprétation subjective d'une situation chez participants ou de généralisation des résultats à cause de petit nombre de participants. Ces défis ne posent pas le problème parce que le but de cette étude n'est pas d'obtenir les résultats généraux, mais de montrer la relation entre les émotions et l'identité langagière qui est unique pour chaque apprenant d'une langue étrangère.

### ***3.3) Participantes***

Six étudiantes qui sont en Master 2 de la littérature et la langue française (filiale : enseignement) au département d'études françaises et francophones à l'Université à Zadar ont participé à cette étude de cas. Les six étudiantes se distinguent par leurs intérêts et leurs expériences avec la langue française dans la vie privée ainsi qu'à l'université.

## 4) Analyse des études de cas

Dans cette étude, le nom « classe » s'étend sur toutes les classes, dit les classes de la littérature française, les classes linguistiques ou les classes de didactique en Master 2 qui se déroulent en langue française. Toutes les participantes affirment que le climat en toutes les classes en Master 2 était détendu. Pendant deux années, les étudiants ont travaillé avec cinq professeurs desquelles chaque professeure est professionnelle dans leur champ d'étude. En général, les professeures étaient détendues et elles étaient prêtes à aider étudiants tout le temps. Les étudiantes sont en bonne relation et elles coopèrent l'une avec l'autre sans difficulté. Bien que les étudiantes soient de différentes régions de la Croatie, cela n'ait pas posé le problème dans la communication et tout le monde était traité également.

### 4.1) *Emanuela*

Pour Emanuela, la production orale en français en classe comble d'émotions et de sentiments négatifs :

Quand je discute avec un professeur, je suis très inquiète... Les mots et les constructions ne viennent pas... J'ai tout ça dans ma tête, mais à cause de peur, je ne peux pas le prononcer... Et quand je dis quelque chose, je ne suis pas contente et je ne trouve pas ce niveau de langue satisfaisant. Et, avec les collègues, je me sens mieux... Quand nous faisons quelque chose en binôme, mais, en général, je ne suis pas sûr de moi.

En général, elle est plus détendue quand elle parle avec des collègues croates qu'avec des professeurs. À cause des attentes qu'elle a d'elle-même, elle est inquiète et insatisfaite si elle ne réussit pas à s'exprimer en français comme elle veut. Selon elle, ses émotions ne sont pas en lien avec sa relation avec des professeurs, mais plutôt liées à sa perception d'elle-même et de son succès. Puis, elle indique que la peur qu'elle ressent en classe est un produit de ses pensées et non pas de la situation en classe :

J'ai l'opinion que je n'aurais jamais maîtrisé le français au niveau satisfaisant pour moi... C'est la peur que j'aie du début d'apprentissage.

Emanuela éprouve un intérêt profond pour la langue française ainsi que pour la culture française. Elle est fière d'appartenir à la communauté francophone, mais elle pense que son appartenance n'est visible que dans le cadre de l'université.

[Êtes-vous fier d'appartenir à la communauté francophone?] Oui, je suis fier. J'aime la langue et la culture françaises, mais je ne me sens pas que je suis complètement la partie

de la communauté francophone parce que je suis en contact avec la seulement à l'université... J'aimerais changer ça.

Bien que dans sa vie personnelle elle utilise autres langues comme le croate et l'anglais plus fréquent que la langue française, elle la trouve importante pour son développement professionnel ainsi que personnel :

Le français est la langue que j'aime, mais il est au même temps un obstacle mental pour moi. (...) Je pense qu'il (le français) a façonné mon identité personnelle pendant dernier cinq ans, et il la façonnera dans l'avenir. Il m'intéresse, je voulais travailler avec la langue française tout la vie. N'importe quelle que soit la langue que tu apprends, tu identifies avec cette langue dans quelque manière. Si tu lis le journal ou tu regardes les films, tu écoutes la musique, tu lis les livres... ça change ton identité pendant des années.

Elle pense que seul le fait qu'elle sait la langue française déjà façonne son identité personnelle et non seulement langagière. Selon Emanuela, son identité personnelle est affectée à travers les médias français, les films français, la musique française et les livres françaises. Même si elle utilise toutes ces sources pour améliorer sa maîtrise de français, elles lui servent également à approfondir son point de vue sur la culture et la société française. Dans ce cas, il semble que l'identité langagière fait partie de son identité personnelle.

Tout semble indiquer que son processus d'acquisition est caractérisé par des émotions négatives ainsi que positive. Ces émotions sont, selon elle, les produits de son caractère mis dans le contexte de la langue française. Donc, son affiliation langagière ne peut pas être observée seulement dans le contexte social en classe, mais il est nécessaire de prendre en considération son expérience avec la langue française hors de classe aussi. Bien que Emanuela affirme qu'elle ressent plus des émotions négatives que positive en classe, son affection pour la langue française est aussi développée grâce à ses opinions et ses aspirations hors de classe. Son amour pour la langue et la culture françaises ainsi que le désir pour travailler avec la langue française façonnent sa relation avec la langue. Enfin, les émotions présentes chez Emanuela en classe façonnent son comportement en classe ce que nous observons comme l'identité langagière.

#### 4.2) *Mirna*

Bien que le processus d'acquisition de Mirna soit caractérisé par des émotions positives, surtout par le bonheur et la fierté, il y a des situations que la rend nerveuse :

Quand je bavarde avec les collègues, je suis plus à l'aise et je ne réfléchis pas à des erreurs. Mais quand je discute avec les professeurs, j'ai un peu le trac et je fais attention à mes erreurs et si je réalise que j'ai fait une erreur, je me corrige. Il dépend des professeurs aussi. (...) En master, en général, le climat en classe est détendu et tout le monde est à l'aise.

Même si le trac situationnel est présent chez Mirna, cela ne définit pas son expérience avec la langue française en général. Mirna a l'air d'une étudiante confiante et optimiste. Elle a une attitude positive vers la langue française :

Pour moi, le français représente beaucoup de possibilités différentes et je pense que c'est une langue avec laquelle je peux progresser dans tous les domaines de ma vie.

Son attitude façonne son expérience de la langue française en classe et hors de classe. Elle attribue l'importance à la langue française dans sa vie quotidienne :

Le français est très important dans ma vie privée, j'aime bien que nous pouvons l'utiliser dans la vie quotidienne après l'université... J'ai beaucoup d'amis en France, je l'utilise quotidiennement.

Selon elle, les possibilités qu'elle a grâce à la maîtrise de la langue française dans la vie privée ont façonné son attitude vers la langue française. Cette attitude se reflète dans les émotions positives qu'elle ressent en classe. Elle éprouve un intérêt pour la culture française et leur mode de vie :

Qu'est-ce que le français pour moi ? Premièrement, il représente la culture française, la mode de vie française, le délassement, la parole séductrice, l'élégance. (...) Je me sens super et fière, parce que j'ai réussi à finir les études qui n'ont pas été toujours faciles.

Son intérêt pour la langue française est plus vaste et il n'est pas limité seulement à l'université. À son avis, la langue française façonne son identité personnelle. Elle la trouve importante pour sa vie professionnelle ainsi que personnelle. Elle est fière d'appartenir à la communauté francophone et elle voudrait travailler avec le français toute sa vie :

Comme je suis à la fin de mes études, je suis de plus en plus sûre que je veux travailler avec le français et je suis consciente que le français fera toujours une partie de moi, non seulement professionnellement, mais personnellement aussi.



Il est possible de conclure que son processus d'acquisition est caractérisé par des émotions positives. L'émotion négative qu'elle ressent de temps en temps, lui sert à améliorer sa compétence, parce qu'elle réfléchit à ses erreurs et elle les corrige. Dans ce cas, l'émotion négative engendre des résultats positifs. Les émotions qu'elle ressent sont liées à sa propre expérience d'apprentissage et d'utilisation de la langue française dans la vie. Donc, il semble que, les opinions basées sur des expériences personnelles provoquent les émotions qui façonnent l'affiliation langagière. Chez Mirna, l'affiliation langagière est façonnée plus hors de classe qu'en classe. Bref, son attitude vers la langue joue un rôle important dans sa perception de langue en classe parce qu'elle s'est identifiée avec la langue au niveau personnel.

#### **4.3) Tonka**

Quand Tonka parle en français en classe, parfois elle éprouve des sentiments d'inquiétude et parfois du calme :

Quand je parle avec les professeurs, j'ai le trac parce que les professeurs maîtrisent mieux la langue que nous et tu peux faire une erreur. Par contre, avec les collègues, je me sens complètement détendue. Si on est des amis proches, il n'y a pas de problèmes. À part des sentiments du trac et du calme, les émotions que Tonka lie à son expérience d'acquisition de la langue française en classe sont : bonheur, peur, honte et fierté. Il semble qu'elle lie les émotions négatives aux situations où elle doit communiquer avec des personnes qui, selon elle, maîtrisent mieux la langue qu'elle. Il est possible que son processus d'acquisition est caractérisé plus par des émotions et des sentiments positives que négatives, elle a une attitude positive vers la langue française :

J'aime la langue française. Il offre beaucoup de possibilités, par exemple, dans le domaine du travail. Je l'apprends depuis quatorze ans et il me plaît toujours. Grâce à son attitude positive vers la langue française, elle réfléchit à la langue française dans le contexte de la vie privée ainsi que professionnelle. À son avis, la langue française fait un aspect important de son identité personnelle :

Pour moi, la langue française est la profession, mais en même temps plus que la profession. Si tu veux travailler n'importe quoi, tu choisis quelque chose que tu aimes, non ? Tout ça est entremêlé. (...) J'étudie le français depuis l'enfance et je voudrais dans mon avenir travailler avec le français. Je crois que cela me définit comme la personne.

Chez Tonka, son affection vers la langue française et des possibilités qu'elle lui attribue façonnent son affiliation langagière. Son expérience d'Erasmus lui a indiqué les différences dans la vie quotidienne chez les Français et les Croates :

J'ai eu la possibilité d'apprendre la langue française et de leur culture en France lors d'un stage Erasmus. La différence entre leurs habitudes et leur mode de vie et notre est évidente dans la vie quotidienne. J'aime plus leur mode de vie que le nôtre.

Les émotions négatives qu'elle ressent sont liées à la classe, mais son affiliation langagière est façonnée dans plus de contextes distincts et non seulement en classe à l'université. Dans ce cas, ces contextes sont : l'école primaire, le lycée, l'université, l'université en France pendant le stage Erasmus et son séjour en France en général. Chaque de contextes en question a affecté son expérience d'acquisition d'une manière différente et en même temps ils ont façonné son affiliation langagière à l'âge adulte. Puis, il semble que la motivation externe et interne joue un rôle essentiel dans son processus d'acquisition parce qu'elle a indiqué à plusieurs reprise l'importance des opportunités que la langue française lui offre dans la vie privée et professionnelle. Enfin, il est possible de conclure que sa relation, c'est-à-dire, son attitude vers la langue française, façonne son affiliation langagière.

#### **4.4) Franka**

Le processus d'acquisition de la langue française de Franka est caractérisé par de multiples émotions. Comme les autres, en général, elle éprouve des émotions plus positives quand elle parle avec des collègues croates qu'avec des professeurs :

Quand je parle avec les collègues, je suis détendue parce qu'on est dans la même situation. Par contre, les professeurs maîtrisent mieux la langue et cela me rend un peu nerveuse.

Son expérience d'acquisition de la langue française en classe n'est pas limitée à des sentiments d'inquiétude et du calme. Chez elles, les situations différentes peuvent déclencher la tristesse, le bonheur, la honte et la fierté :

J'aime comment je me sens quand je parle en français, mais je devrais travailler plus pour le maîtriser à un niveau que je trouve satisfaisant.

Il semble que les émotions négatives qu'elle ressent en classe ressortent de sa perception d'elle-même. En autre mots, les émotions négatives résultent des attentes qu'elle a d'elle-même. Apparemment, les facteurs affectifs qui façonnent chaque processus d'acquisition d'une langue

étrangère qui sont plus visibles chez elle sont sa personnalité et son estime de soi. Cependant, Franka éprouve un fort intérêt pour maîtriser mieux la langue française et la culture française :

Les classes en Master ont augmenté ma motivation de maîtriser mieux la langue, parce que je l'intention d'utiliser cette langue dans mon avenir professionnel. Je vois le français comme la profession, mais je l'utilise dans la vie privée aussi. J'aime regarder les films et écouter de la musique, parce que de cette manière je m'identifie avec la culture et cela me permet d'approfondir les connaissances.

Quand elle réussit à maîtriser un nouvel élément de la langue, elle ressent la satisfaction et cela apporte au façonnage de son affiliation langagière. Puis, il est possible de conclure que le français est le lien entre sa vie personnelle et professionnelle. À son opinion, la langue française offre un point de vue différent sur la vie :

La langue française est un monde nouveau. Elle est totalement différente de toutes les langues que je maîtrise, ma langue maternelle incluse. Je trouve intéressant que je peux comprendre une langue dont je ne connaissais pas un mot au moment où je me suis inscrite aux études.

Selon Franka, la langue française n'offre pas seulement un nouveau point de vue sur la vie, mais apporte au changement de son comportement aussi :

Grâce au français, j'ai plus confiance en moi. Je suis timide et il y a des situations où je ne veux pas parler. Mais, j'étais en situation où je me suis forcée à parler en français. Le français m'aide à s'exprimer autrement. Il m'assiste dans la vie quotidienne.

Il semble que les émotions qu'elle ressent en classe lui servent comme un stimulus qui lui motive pour s'investir plus dans la maîtrise de la langue. Sa motivation interne apporte au façonnage de son affiliation langagière. La langue française fait la partie de son identité professionnelle ainsi que personnelle et elle a changé son comportement en classe et hors de classe. Enfin, comme chez Tonka, il est possible de conclure que son relation avec la langue française façonne son affiliation langagière. Son affection pour la langue française se reflète dans le fait qu'elle la trouve utile pour sa vie privée et professionnelle.

#### **4.5) Dolores**

Chez Dolores, comme chez autres étudiantes, le processus d'acquisition de la langue française est caractérisé par des émotions positives ainsi que par celles négatives :

Les émotions que je ressens en classe ? Bonheur, peur, colère... Quand je discute avec les collègues, je me sens à l'aise. Par contre, quand je parle avec les professeurs, je dois faire l'attention à ce que je dis pour ne pas m'embarrasser. Ça me rend nerveuse.

Il semble que dans son cas le sentiment d'inquiétude apparaît à cause de ses grandes attentes. D'autre part, elle éprouve les sentiments positifs en classe quand elle interagit avec des collègues croates. Par ailleurs, selon elle, sa relation avec des professeurs joue aussi un rôle assez important dans son comportement en classe :

Oui, cela dépend de professeur aussi. Il y a des professeurs avec qui il est plus simple à communiquer qu'avec des autres. Avec les premiers, je me sens plus à l'aise.

Les émotions et les sentiments qu'elle ressent en classe dans un moment particulier façonnent son comportement dans cette situation. Son processus d'acquisition en classe soit caractérisé par des émotions positives et négatives, mais son affiliation langagière est façonnée hors de classe aussi. Son attitude vers le français semble très positive :

La langue française offre de nouvelles possibilités. Grâce au français, je peux rencontrer les gens qui appartiennent à la culture différente de la mienne. Par exemple, je peux les comprendre mieux parce que je connais leur langue.

À son avis, la langue française fait partie de son identité personnelle :

Je l'utilise à l'université, aussi bien que dans ma vie quotidienne. Je regarde les films français, j'écoute de la musique... Tout ça change mon point de vue sur les choses différentes qui concernent la culture française ou leur mode de vie.

Évidemment, Dolores éprouve un grand intérêt pour la France en général. Elle semble d'avoir un esprit ouvert pour de différences culturelles et cela façonne son identité personnelle.

Tout semble indiquer que les émotions positives ainsi que celles négatives qu'elle ressent en classe sont une sorte de sa réaction à la situation communicative, c'est-à-dire le contexte et ses interlocuteurs. Les émotions présentes chez Dolores en classe façonnent son comportement en classe ce que nous observons comme l'identité langagière. Néanmoins, son affiliation langagière est façonnée hors de classe aussi, grâce à son intérêt personnel pour la France, c'est-à-dire, pour la culture et la société en général. Donc, il est possible de conclure que les contextes sociaux différents jouent un rôle important dans sa perception de la langue française qui par la suite façonne son affiliation langagière.

#### **4.6) Gabrijela**

Les cours à l'université suscitent chez Gabrijela les émotions et les sentiments divers : Lors des échanges avec les professeurs, je suis plus décontractée... parce que j'ai l'habitude d'échanger avec eux en français. Par contre, quand je discute avec les collègues en français, ça me semble artificiel, je ne sais pas... En général, je me sens à l'aise en classe, sauf dans les situations où il me manque du vocabulaire... ça me fait furieuse.

Il semble que l'émotion négative qu'elle ressent en classe est produite par son aspiration de maîtriser mieux la langue. À son opinion, son attitude vers la langue française est façonnée par son expérience d'acquisition de la langue française :

Je n'ai pas beaucoup aimé le français pendant le cursus licence, parce que je n'ai pas réussi à le maîtriser à un niveau que je trouvais satisfaisant. Par contre, en Master, je me suis rendue compte que je l'avais bien maîtrisé. Et maintenant, mon attitude vers la langue française a changé, je l'aime.

Il semble que dans son cas sa perception de sa maîtrise de la langue française affecte son affiliation langagière. Pour Gabrijela, les possibilités que lui offre la langue française dans la vie privée sont assez importantes pour sa perception de la langue et de soi-même dans ce contexte :

J'ai des connaissances en France et le fait que je peux bavarder avec eux en français signifie beaucoup pour moi. Je suis compétente à parler avec des locuteurs natifs. Cela m'assiste pendant le job d'été aussi.

Il est possible de conclure que le français est le lien entre sa vie personnelle et professionnelle, au cadre de l'université, parce que la langue française est un aspect important de son identité personnelle :

Je pense que la personne développe une sorte d'identité avec chaque langue qu'elle apprend. La langue est liée à la culture, au mode de vie.

Gabrijela réfléchit à la langue française dans un contexte plus vaste. Pour elle, la langue française n'est pas seulement la grammaire ou les règles linguistiques, mais aussi la langue est partie de la culture et du mode de vie française en général.

Ainsi que dans le cas de presque toutes les étudiantes interviewées, le processus d'acquisition de la langue française de Gabrijela est caractérisé par des émotions et des sentiments positifs ainsi que ceux négatifs. Son processus d'acquisition est notamment façonné

par des facteurs affectifs, c'est-à-dire, sa perception d'elle-même et ses attitudes vers la langue française affectent son affiliation langagière. Ensuite, l'émotion négative qu'elle ressent est causée principalement par des attentes qu'elle a d'elle-même. Il semble que les émotions et les sentiments négatifs qu'elle ressent lie à la langue français apparaissent seulement en classe de langue. D'autre part, les émotions positives sont liées à son attitude vers la langue française et elles sont façonnées en classe et hors de classe aussi. Enfin, il est possible de conclure que ses expériences d'acquisition de la langue française à travers les émotions façonnent son affiliation langagière.

## 5) Synthèse des résultats

Chaque étude de cas représente l'analyse du lien affectif d'une étudiante de la langue française à l'Université de Zadar avec la langue française. Pour ce faire, nous avons opté pour la théorie sur les émotions dans l'acquisition des langues étrangères de Dewaele (2015) et la théorie de l'affiliation langagière selon Rampton (1997). Les émotions positives ainsi que celles négatives font partie intégrale de l'expérience de l'acquisition de langue chez toutes les étudiantes interviewées. Nous n'ignorons pas le fait que les apprenantes ont mentionné les sentiments qu'elles ressentent en classe hormis les émotions. Les sentiments en classe dépendent de climat de classe. Grâce au climat de classe détendu instauré par des professeurs, les étudiantes en général étaient à l'aise. Par contre, les sentiments négatifs ressortaient à cause de trop d'attentes personnelles. Parmi les émotions négatives, elles ressentaient la tristesse, la peur, la colère et la honte. Dans tous les cas, les émotions négatives sont issues de leur perception d'elles-mêmes dans une situation particulière. Par exemple, dans la conversation avec les professeurs qui, à leur opinion, maîtrisent mieux la langue qu'elles ou dans les situations où elles leur manquent le vocabulaire pour s'exprimer d'une manière souhaitable. Comme nous l'avons dit, les émotions négatives peuvent avoir l'effet négatif ainsi que positif en classe. Chez Emanuela, les émotions négatives la paralysent et elle ne peut pas s'exprimer comme elle veut. Par contre, chez Mirna, l'émotion négative qu'elle ressent lui sert à maîtriser la langue parce qu'elle réfléchit à ses erreurs et elle les corrige. Il est possible de conclure que les émotions négatives affectent l'affiliation langagière de plusieurs manières. Notamment chez Emanuela, son affiliation langagière n'est pas affectée en général, mais dans la situation précise en classe où elle ressent n'importe quelles émotions négatives. Par contre, chez Gabrijela, son affiliation langagière est liée à sa perception de sa maîtrise de la langue.

En ce qui concerne les émotions positives en classe, les étudiantes interviewées éprouvent le bonheur et la fierté. Les émotions positives en classe le plus souvent sont liées à la perception du succès. Par exemple chez Gabrijela, sa perception de sa maîtrise successive de la langue française a changé son attitude vers la langue. En plus, les émotions positives affectent l'affiliation langagière chez toutes les apprenantes interviewées. Toutes les apprenantes interviewées affirment leur affection pour la langue française. En particulier, leur expérience de l'acquisition de la langue française les rend fières et contentes de maîtriser la langue française. Pourtant, les émotions positives qu'elles ressentent ne sont pas liées uniquement à la classe, mais également à leur expérience avec la langue hors de classe. Il semble que les

émotions et les sentiments éprouvés hors de classe jouent un rôle important dans leur perception de la langue française et dans le façonnage de leur identité langagière.

Chaque étudiante interviewée affirme l'importance de la langue française dans sa vie privée ainsi que professionnelle. Selon elles, la langue française fait un aspect de leur identité personnelle. En particulier, Emanuela et Gabrijela considèrent que seul le fait qu'elles savent la langue française déjà façonne leur identité personnelle et non seulement langagière. Il semble que toutes les étudiantes interviewées conçoivent la langue française dans un contexte plus vaste et non seulement comme une langue qui leur sert à communiquer. Pour elles, la langue française est la culture, le mode de vie et leur profession. Il convient de rappeler que la langue est l'outil qui donne la possibilité à concevoir et étiqueter nous-même, donc, la liaison entre l'identité langagière et l'identité personnelle chez apprenantes interviewées semble justifiée. Il s'avère qu'elles n'estiment pas leur identité langagière française comme une unité isolée de leur identité personnelle, mais plutôt comme une partie intégrale de soi-même.

Ensuite, les différences individuelles de chacune des étudiantes interviewées sont visibles à travers leurs réponses. Chez toutes les six étudiantes, il existe un lien visible entre les aspects affectifs et sociaux qui affectent l'apprentissage du français en classe, mais aussi dehors classe. D'une part, elles ont toutes des expériences similaires d'apprentissage du français parce qu'elles ont toutes rencontré la langue la plus à l'université. D'autre part, des facteurs tels que leur personnalité, la perception d'elles-mêmes, mais aussi leur perception des professeurs, le niveau d'anxiété linguistique, la motivation pour l'apprentissage, les expériences liées à la langue française dehors de class, qui fait partie des différences individuelles, façonnent leur relation avec la langue française et influencent la formation de leur identité langagière française. Chez toutes les étudiantes interviewées, la variable des différences individuelles qui ressort le plus est l'attitude vers la langue et vers l'environnement spatial et social dans lequel elles apprennent. Comme nous avons déjà mentionné, chez les apprenants adultes, le processus d'acquisition d'une langue étranger est surtout influencé par des émotions différentes. Notamment chez Emanuela, la langue française présente à la fois l'amour et l'obstacle. Sa perception d'elle-même dans le contexte de la langue française est influencée par les sentiments qu'elle ressent en classe et qui façonnent son attitude vers la langue française. En effet, à cause de son opinion qu'elle n'a pas la connaissance suffisante du français, le français présent un obstacle pour elle et elle ne se sent pas détendue lorsqu'elle doit l'utiliser devant les autres. Malgré cela, quand elle pense au français en dehors du contexte de la classe, quand elle l'observe comme la culture, la communauté, la profession, alors le français évoque des



émotions complètement différentes et son attitude se change. Nous pouvons conclure que la perception de soi et l'attitude vers la langue sont étroitement liées aux expériences que l'apprenant a avec la langue, quel que soit le contexte social. Il convient de rappeler que chaque contexte social affecte l'apprenant dans une manière distinctive et façonne ses attitudes et ses opinions vers la langue.

Dans cette étude nous avons essayé de rechercher l'affiliation langagière en tant qu'un des aspects d'identité langagière. Comme nous l'avons vu, l'affiliation langagière réfère aux attitudes et au lien affectif d'une personne avec une langue. Elle se développe dans le contexte social, c'est-à-dire, elle fait partie de processus de la communication entre des personnes engagées dans un acte communicatif. Chez les étudiantes interviewées, il apparaît que les contextes sociaux où l'affiliation langagière se développe sont nombreux : la classe, l'université, le stage Erasmus, les locuteurs natifs, le job d'été. Notamment chez Dolores, son affiliation langagière est façonnée par des émotions qu'elle ressent en classe. Par contre, chez Mirna, ses expériences personnelles hors de classe provoquent les émotions qui façonnent son affiliation langagière. Par ailleurs, il semble que son affiliation langagière est façonnée plus hors de classe qu'en classe, lors des échanges avec des locuteurs natifs dans sa vie privée. Tous ces contextes sociaux sont marqués par des émotions qui naissent dans le processus de la communication. Il semble que des expériences d'acquisition et d'utilisation de la langue qui sont façonnés par des émotions dans un contexte social particulier façonnent l'affiliation langagière chez apprenantes.

## 6) Conclusion

Au début de cette recherche nous nous sommes posé deux questions : quelles sont les émotions qui apparaissent en classe de langue ? De quelle manière des émotions façonnent l'identité langagière chez les apprenants adultes ? Ces études de cas nous permettent de conclure que l'acquisition d'une langue en classe est affectée par des émotions négatives ainsi que positives. Les deux types des émotions, positives et négatives, coexistent dans le processus d'acquisition d'une langue et façonnent l'identité langagière. L'acquisition des langues étrangères n'est pas un processus isolé de l'identité personnelle, mais il fait partie d'identité langagière ainsi que personnelle d'apprenant. Comme nous avons prévu, toutes les étudiantes interviewées s'identifient avec la langue française. Ensuite, les émotions ont un lien complexe avec la langue que nous ne pouvons pas réduire seulement à l'affiliation langagière développée dans un contexte précis, par exemple en classe, mais elle survient dans l'expérience ample et unique d'acquisition d'une langue dans les contextes distinctifs. Alors, l'affiliation langagière est dynamique parce qu'elle dépend du contexte social. Tout bien considéré, nous confirmons le lien indubitable entre les émotions et l'affiliation langagière chez apprenantes de langue étrangère. Les émotions façonnent l'expérience d'acquisition d'une langue, donc l'expérience d'acquisition d'une langue façonne l'affiliation langagière. En bref, l'expérience d'acquisition d'une langue à travers les émotions façonne l'identité langagière d'apprenant.

Hormis l'influence des émotions sur l'identité langagière des apprenants, les autres différences individuelles jouent également un rôle important dans le processus d'acquisition. La différence individuelle la plus accentuée dans cette étude est l'attitude vers la langue française et l'environnement d'acquisition. Les attitudes vers la langue et les opinions sur la langue basée sur les expériences personnelles en classe et hors de classe affectent directement l'affiliation langagière en général ou l'affiliation langagière dans une situation particulière. Pour cette raison, il semble que l'affiliation langagière ne peut pas être mesurée avec précision, mais elle est dynamique et subjective en raison des influences distinctives qui sont présentes dans le processus d'acquisition d'une langue étranger. Si nous essayons de mieux comprendre l'affiliation langagière des apprenants, nous pourrions mieux comprendre leur relation avec la langue, des raisons pourquoi cette relation est comme cela et nous pourrions les aider à améliorer ou maintenir une bonne relation avec la langue cible. En effet, l'affiliation langagière fait la partie éminente de l'identité langagière parce qu'elle peut directement affecter le niveau de réussite de l'acquisition de la langue cible et elle affecte généralement les sentiments liés à la

langue. L'affiliation langagière aide aussi les apprenants dans les autres sphères dans la vie ce qui est évident chez les étudiantes interviewées.

Les enseignants doivent être conscients des différences individuelles chez les apprenants et que la même approche de l'apprentissage ne convient pas à tout le monde. Si l'enseignant prend en conscience des émotions présentes en classe de langue et adapte son comportement aux besoins des apprenants, les résultats d'acquisition d'une langue étrangère seront mieux. L'acquisition des langues étrangères chez les adultes n'est pas exclusivement liée à la salle de classe, mais les expériences et les émotions de la classe sont transférées hors de classe aussi. Les étudiantes interviewées lient les émotions négatives seulement en classe et non pas hors de classe. L'enseignant peut être la personne qui affecte les émotions en classe et son comportement peut être la source des émotions positives ainsi que celles négatives, donc, l'enseignant peut d'un part affecter les émotions présentes en classe.

Nous espérons que cette étude encouragera les enseignants d'une langue étrangère de prendre en compte les facteurs affectifs, c'est-à-dire, les émotions pendant le cours, parce que l'impact des émotions est évident dans le processus d'acquisition des langues étrangères. Tout bien considéré, le processus d'acquisition des langues étrangères est un processus complexe où les émotions et les attitudes sont mélangées et qui, au même temps, façonnent l'affiliation langagière des apprenants et l'expérience d'acquisition d'une langue étrangère.

## 7. Bibliographie

### *Livres*

- Block, D. (2006). *Multilingual identities in a global city. London stories*. Chapter 8 © Siân Preece
- Brown, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Damasio, R. A. (2004). Emotions and Feelings, A Neurobiological Perspective; chez Manstead A.S.R., Frijda N., Fischer A., *Feelings and Emotions, The Amsterdam Symposium*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on individual differences: from premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Kębłowska, M. (2012). The Place of Affect in Second Language Acquisition; chez Pawlak, M., *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Nizgorodcew, A. (2012). L2 Learners' Individual Differences and the Changing SLA Perspective; chez Pawlak, M., *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer
- Norton, B. (2013). The World of Adult Immigrant Language Learners; chez Norton, B., *Identity and Language Learning: Extending the Conversation/Bonny Norton. 2nd Edition*. Great Britain, Short Run Press Ltd.
- Ortega, L. (2011). Second Language Acquisition; chez Simpson, J., *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge
- Pawlak, M. (2012). Individual Differences in Language Learning and Teaching: Achievements, Prospects and Challenges; chez Pawlak, M., *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Preece, S. (2016). *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Routledge, Abingdon, New York
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse, Language in Action*. London: Routledge
- Weyreter, M., Viebrock, B. (2014). Identity Construction in Adult Learners of English for Specific Purposes (ESP): Exploring a Complex Phenomenon; chez Timmer A., D. Hennig, E.M., *Plurilingualism and Multiliteracies*. Peter Lang AG.
- Young, R. (2009). *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*, Malden, MA: WileyBlackwell.

### **Articles**

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39, 302-313.  
[https://www.researchgate.net/publication/251576118\\_Beliefs\\_and\\_emotions\\_in\\_foreign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/251576118_Beliefs_and_emotions_in_foreign_language_learning) (20.7.2020.)
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf> (31.3.2020.)
- Aubin-Auger, et co. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*. 84. 142-145.  
[https://www.researchgate.net/publication/285158641\\_Introduction\\_a\\_la\\_recherche\\_qualitative](https://www.researchgate.net/publication/285158641_Introduction_a_la_recherche_qualitative) (20.7.2020.)
- Barlatier, P-J. (2018). Les études de cas. *Les méthodes de recherche du DBA, Edition: Collection Business Science Institute*, 133-146.  
[https://www.researchgate.net/publication/327911877\\_Les\\_etudes\\_de\\_cas](https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas) (20.7.2020.)
- Dewaele, J-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. *Modern Language Journal*, 89(3), 2-10.  
[10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x) (2.4.2020.)
- Dewaele, J-M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.  
<https://www.researchgate.net/publication/228084846> (2.4.2020.)
- Dewaele, J-M. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), *JALT2015 Conference Article*, 13-15.

- [https://www.researchgate.net/publication/281716361\\_On\\_Emotions\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_and\\_Use](https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use) (20.7.2020.)
- Dewaele, J-M. & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language learning*, 52(2), 265-324.  
[https://www.researchgate.net/publication/36725401\\_Emotion\\_Vocabulary\\_in\\_Interlanguage](https://www.researchgate.net/publication/36725401_Emotion_Vocabulary_in_Interlanguage) (20.7.2020.)
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* 20(3), 559-562.  
<https://www.jstor.org/stable/3586302> (20.7.2020.)
- Kramsch, C. (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 84(3), 311-326.  
<https://www.jstor.org/stable/330563> (31.3.2020.)
- Lantolf, J., A. Pavlenko. (1994). Sociocultural theory and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 108–124.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190500002646> (20.7.2020.)
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity perspective. In ed. C. Kramsch, 33–46.
- Leung, C., Harris, R. and Rampton, B. (1997). The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543–60.  
<https://www.jstor.org/stable/3587837> (20.7.2020.)
- Long, M.H. (1997). Construct validity in SLA research. *Modern Language Journal* 81. 318–323.  
[https://www.researchgate.net/publication/228049243\\_Construct\\_Validity\\_in\\_SLA\\_Research\\_A\\_Response\\_to\\_Firth\\_and\\_Wagner](https://www.researchgate.net/publication/228049243_Construct_Validity_in_SLA_Research_A_Response_to_Firth_and_Wagner) (20.7.2020.)
- Lujić, R. (2018). Classroom Participation as a Performative Act of Language Learners' Identity Construction. *Journal of Language and Cultural Education*, 6(3), 72-84.  
<https://www.bib.irb.hr/982103> (20.7.2020.)
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), *Language and Identity*, 409- 429.  
<https://www.jstor.org/stable/3587831> (9.4.2020.)
- Norton, B., McKinney, C. (2010). An identity approach to second language acquisition. *Approaches to SLA*. 73-94.

<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20McKinney%202011.pdf>

(18.5.2020.)

Prior, M.T. (2019). Elephants in the room: An „Affective Turn,“ or Just Feeling Our Way?. *The Modern Language Journal*, 103(2), 516-527.

[https://www.researchgate.net/publication/333091824\\_Elephants\\_in\\_the\\_Room\\_An\\_Affective\\_Turn\\_Or\\_Just\\_Feeling\\_Our\\_Way](https://www.researchgate.net/publication/333091824_Elephants_in_the_Room_An_Affective_Turn_Or_Just_Feeling_Our_Way) (20.7.2020.)

Rampton, B. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.

[https://www.academia.edu/4418674/Displacing\\_the\\_native\\_speaker\\_Expertise\\_affiliation\\_and\\_inheritance\\_1990](https://www.academia.edu/4418674/Displacing_the_native_speaker_Expertise_affiliation_and_inheritance_1990) (9.4.2020.)

Rouse, J. (1988). Language Learning and Identity. *The English Journal*, 77(2), 22-28.

<https://www.jstor.org/stable/819509> (20.7.2020.)

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.

<https://doi.org/10.1017/S0261444811000486> (20.7.2020.)

Taylor, B.P. (1974). Toward a theory of language acquisition. *Language Learning* 24, 23–35.

[10.1111/j.1467-1770.1974.tb00233.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00233.x) (25.8.2020.)

## **Résumé**

Le but de ce mémoire de master était de mettre en évidence le lien entre des émotions et d'identité langagière chez les apprenants adultes sur l'exemple du français langue étrangère. Puisque l'objet de la recherche était les différences individuelles des étudiants, les émotions et l'affiliation langagière comme l'un des aspects de l'identité langagière, tout d'abord, nous avons étayé des points de vue théoriques. Puis, après l'élaboration théorique, nous avons réalisé six études de cas avec les étudiantes du Master 2 à l'Université a Zadar, pour mettre en évidence quelles émotions sont présentes lors de l'acquisition d'une langue étrangère en classe et hors de classe de langue et comment les émotions façonnent l'identité langagière chez les apprenantes adultes.

**Mots-clés :** émotions, identité langagière, différences individuelles, affiliation langagière

## **Sažetak**

### **Povezanost emocija i jezičnog identiteta u procesu usvajanja stranog jezika**

Cilj ovog rada bio je prikazati na primjeru francuskog jezika vezu između emocija i jezičnog identiteta učenika prilikom učenja stranog jezika u odrasloj dobi. Budući da su u ovome radu predmet istraživanja individualne razlike učenika, emocije te jezična privrženost kao jedan od aspekata jezičnog identiteta, u prvome dijelu rada predstavljen je teorijski okvir istraživanja. Nakon teorijske razrade, analizirano je šest studija slučaja u kojima su sudjelovale studentice druge godine diplomskog studija sa Sveučilišta u Zadru kako bi se uvidjelo koje su emocije prisutne prilikom usvajanja stranog jezika na nastavi stranog jezika, ali i izvan nastave te na koji način emocije utječu na oblikovanje jezičnog identiteta učenika u odrasloj dobi.

**Ključne riječi:** emocije, jezični identitet, individualne razlike, jezična privrženost

## **Abstract**

### **The relation between emotions and language identity in second language acquisition**

The purpose of this thesis was to show the connection between emotions and linguistic identity amongst the adult language learners on the example of French language. Whereas the subject of this research were individual differences of students, emotions and language affiliation as one of the aspects of language identity, in the first part of this thesis, the theoretical framework of the research has been presented. After theoretical elaboration, six case studies in which graduate students from the University of Zadar participated, have been analyzed in order to see



which emotions are present during foreign language acquisition in the classroom, but also outside the classroom and how emotions affect students' language identity.

**Key words:** emotions, language identity, individual differences, language affiliation