

2020-2021

M2 FLAM

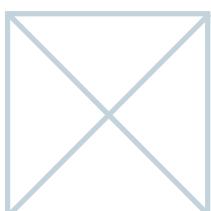
Didactique des langues parcours formation aux langues des adultes et mobilités

Mesure de l'impact motivationnel de l'ANL sur les apprenants allophones scolarisés antérieurement

Étude de cas au sein du collège Rosa Parks
à Nantes

Lidia Zitouni

Sous la direction de Mme
GUEDAT-BITTIGHOFER Delphine



REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à **Mme Delphine Guedat-Bittighoffer**, mon enseignante et ma directrice de ce travail de recherche pour ses conseils et son soutien et sa disponibilité apportés durant la réalisation de ce projet. Merci pour tous ses efforts, vous donnerez toujours l'exemple à vos étudiants.

Je tiens à remercier spécialement mon maître de stage, **M. Pierre Berger**, professeur de FLS au sein du collège Rosa Parks de Nantes, pour son accueil, son encadrement et son écoute lors de ces six mois de stage. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée dès mon arrivée. J'ai réussi à accomplir les missions qui m'ont été confiées. J'ai beaucoup appris, humainement et professionnellement. Je le remercie de m'avoir proposé un stage aussi riche.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe du collège Rosa Parks de m'avoir ouvert les portes de leurs classes

Je remercie également toute l'équipe faisant partie du projet de recherche ANL4AMI de m'avoir offert l'opportunité de faire partie de cette aventure enrichissante ; Guedat-Bittighoffer, Virginie Clavreul, Justine Rabier, Lisa Bourdet, Christophe Gomes et Pauline Rubi pour les moments de partage et d'encouragement.

Je tiens à remercier l'ensemble des enseignants du Master 2 Pro Flam de l'Université d'Angers. Ces années d'études m'ont apporté énormément de connaissances et de compétences nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je tiens à remercier Mon mari Hocine pour son soutien, pour sa patience et pour ses encouragements tout au long de la rédaction de ce mémoire de recherche.

Je remercie mes parents qui, dès le début, m'ont soutenue dans la réalisation de ce projet. Je les remercie de m'avoir encouragée dans les moments de doute et de m'avoir transmis des valeurs qui me guident chaque jour dans les projets que j'entreprends.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée tout au long de mon stage et qui m'ont soutenue lors de la rédaction de ce travail de recherche.

Sommaire

TABLE DES TABLEAUX	5
GLOSSAIRE.....	6
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CADRAGE THÉORIQUE.....	3
 1. L'approche neurolinguistique.....	3
1.1. Les cinq principes pédagogiques de l'ANL.....	3
1.1.1. Deux grammaires : grammaire interne et grammaire externe	4
1.1.2. Le recours à une perspective axée sur la littératie	4
1.1.3. Le recours à la pédagogie du projet	5
1.1.4. L'utilisation de situations de communication authentiques.....	6
1.1.5. Le recours à des stratégies d'enseignement interactives	7
 2. Le public allophone et l'apprentissage du français.....	8
2.1. Définition.....	8
2.1.1. La scolarisation des élèves allophones en milieu scolaire	9
2.2. Les difficultés des allophones dans l'apprentissage du FLS	11
2.3. L'apprentissage du français comme langue seconde en milieu scolaire	13
2.3.1. Le français langue seconde en contexte scolaire	13
2.3.2. Les paramètres clés de l'apprentissage FLS	14
2.4. La compréhension dans l'apprentissage du FLS	19
2.4.1. La complexité du discours de la classe	19
2.4.2. La compréhension dans le développement des habiletés langagières	20
 3. La motivation.....	22
3.1. Définition.....	22
3.2. La motivation dans le processus d'apprentissage du FLS	23
3.3. Les facteurs influant sur la motivation	25
3.3.1. Le climat de classe	25
3.3.2. L'estime de soi	26
3.4. La motivation dans l'approche neurolinguistique	28
CHAPITRE 2 : LE CADRE METHODOLOGIQUE	31
 1. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	31
1.1. Une démarche hypothético déductive.....	31
1.2. La problématique et les hypothèses de recherche.....	32
1.2.1. La formulation de la problématique.....	32
1.2.2. La formulation des hypothèses	33
1.3. Présentation du terrain d'enquête	34
1.3.1. Le projet de recherche.....	35
1.3.2. Le Collège Rosa Parks : le dispositif d'UPE2A	35
 2. LES OUTILS ET TECHNIQUES D'INVESTIGATION	37
2.1. L'entretien semi-directif	37
2.1.1. L'élaboration de la grille d'entretien semi-directif.....	39
2.1.2. La transcription des entretiens	45
2.1.3. Le choix des informateurs.....	46
2.1.4. Le traitement des données.....	47
CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	49
 1. L'ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	49

1.1.	L'analyse verticale des entretiens	49
1.1.1.	Analyse verticale de l'entretien de Karim	49
1.1.2.	Analyse verticale de l'entretien de Sandro	56
1.1.3.	Analyse verticale de l'entretien de Meriem	62
1.1.4.	Analyse verticale de l'entretien de Sarah	66
1.1.5.	Analyse verticale de l'entretien de Noor	71
1.1.6.	Analyse verticale de l'entretien de Pedro	74
2.	L'ANALYSE HORIZENTALE DES ENTRETIENS	76
2.1.	Les conditions de scolarisation des apprenants à leur arrivée	76
2.2.	Apprentissage du français : un enjeu aux divers aspects.....	77
2.2.1.	Des difficultés d'apprentissage.....	77
2.3.	Un choix pédagogique pour un engagement efficient	79
2.3.1.	Entre activités à connotation authentiques et un climat de classe bienveillant	81
2.3.2.	Une estime de soi accru et une autonomie langagière	83
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		85
1.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	85
2.	DISCUSSION	87
2.1.	Limites et difficultés rencontrées dans cette recherche	87
2.2.	Les apports de cette recherche.....	89
CONCLUSION.....		91
BIBLIOGRAPHIE		94
ANNEXES.....		100
Table des annexes		100
1.	Annexe 2 : Transcription des entretiens	101
1.1.	Annexe 2.1 : Transcription de l'entretien avec Karim (E1)	101
1.2.	Annexe 2.2 : Transcription de l'entretien avec Sandro (E2)	110
1.3.	Annexe 2.3 : Transcription de l'entretien avec Meriem (E3).....	117
1.4.	Annexe 2.4 : Transcription de l'entretien avec Sarah (E4)	124
1.5.	Annexe 2.5 : Transcription de l'entretien avec Noor (E5)	131
1.6.	Annexe 2.6 : Transcription de l'entretien avec Pedro (E6)	137

Table des tableaux

Tableau 1: grille d'entretien.....	41
Tableau 2: tableau d'analyse verticale de l'entretien karim	50
Tableau 3 : analyse verticale de l'entretien de Sandro.....	56
Tableau 4: analyse verticale de l'entretien de Meriem.....	62
Tableau 5: analyse verticale de l'entretien de Sarah.....	66
Tableau 6: analyse verticale de l'entretien de Noor.....	71
Tableau 7: analyse verticale de l'entretien de Pedro	74

Glossaire

ANL : Approche Neurolinguistique

ANL4AMI : Approche Neurolinguistique auprès des Adolescents Migrants

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

EANA : Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

UPE2ANSA: Unité Pédagogique d'Enseignement pour Adolescents

Allophones Non-Scolarisés Antérieurement

EVASCOL : Évaluation de la Scolarisation des élèves allophones
nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de
voyageurs

LÉ : Langue Étrangère

LS : Langue Seconde

L2 : Langue 2 ou deuxième langue

MAST : Mesure D'accompagnement Scolaire Temporaire

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

PTA : Processus de Transfert Approprié

INTRODUCTION

Dans ce monde en perpétuel mouvement, chacun sera amené un jour à être en contact avec une langue autre que sa langue première. À ce titre, nul ne doute que maîtriser une ou plusieurs langues étrangères soit désormais une nécessité. Il s'agit pourtant d'un apprentissage difficile, qui peut s'avérer contraignant pour certains. L'institution scolaire, quant à elle, est tenue de répondre à ces nouveaux besoins socioculturels, sociolangagiers et psychopédagogiques.

Au cours des dernières années, les recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues accordent de plus en plus d'importance à la dimension émotionnelle au sein du domaine pédagogique et didactique. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend plus uniquement le vocabulaire et la grammaire, l'acquisition d'un savoir-faire communicatif et pragmatique, il s'étend à la prise en compte du paramètre émotionnel dans le processus d'apprentissage-acquisition de la langue cible. Des chercheurs (comme Andrès, 1999 ; Damasio, 1995, 2003 ; Shumann, 1995 ; Arnold, 2006 ; Piccardo, 2013 ; Deci & Flaste, 2018 ; Dörnyei, 2001b, 2005, 2020) considèrent « *que l'un des objectifs d'un véritable éducateur est d'aider les élèves à atteindre leurs potentialités en tant qu'apprenants et en tant que personnes, ce qui implique nécessairement la prise en compte de la dimension [émotionnelle]* » (Arnold, 2006, p. 407) et montrent que les émotions ont un impact important sur les mécanismes cognitifs d'apprentissage comme la compréhension, l'implication à long terme, la motivation, l'estime de soi, l'attention, etc., et peuvent ainsi entraver ou faciliter les apprentissages des élèves dans une classe de langue. De plus, ils mettent en évidence que certaines parties du cerveau responsables des émotions (comme le système limbique) et de la cognition sont des structures cérébrales liées les unes aux autres.

Dans cette perspective et dans le cadre du Master 2 FLE, de l'Université d'Angers, nous avons réalisé ce travail de recherche qui porte sur l'étude de l'impact motivationnel d'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues : l'approche neurolinguistique (ANL), sur les apprenants allophones scolarisés antérieurement. Ce nouveau paradigme a été élaboré par Germain et Netten en 1998, au Canada, et s'appuie sur des recherches neuroscientifiques de Paradis (1994, 2004, 2009), Ellis (2011) et

Segalowitz (2010), regroupant les paramètres linguistiques, pédagogiques et psychoaffectifs dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Ce mémoire de recherche est né suite à notre participation à un projet de recherche en cours, ANL4AMI, mené par Delphine Guedat-Bittighoffer, qui porte sur la mise en place de ce nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage des langues (ANL) au sein des dispositifs d'accueil aux migrants, dans le but de mesurer, d'une part, l'efficacité et la solidité de cette approche et, d'autre part, de rendre compte de ses différents effets sur le paramètre psychoaffectif des apprenants migrants. Notre inscription dans ce projet de recherche nous a en outre permis de trouver une structure d'accueil pour notre stage de Master 2 : l'UPE2A pour élèves allophones nouvellement arrivés au collège Rosa Parks de Nantes. Cette dernière a été à la fois notre terrain de recherche et l'un des six terrains de recherche du projet ANL4AMI. Notre recherche s'attache à mesurer l'impact de la mise en place de l'ANL sur la motivation des adolescents migrants allophones. En effet, les élèves allophones sont souvent présentés comme un public aux besoins spécifiques, tant sur le plan linguistique que sur le plan psychoaffectif. Ils peuvent être vulnérables lorsqu'il s'agit d'apprendre une nouvelle langue et cela peut influer sur leur motivation.

Dans cette optique, nous nous sommes intéressée à la problématique suivante : **La mise en place de l'approche neurolinguistique comme démarche pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage du FLS pourrait-elle avoir un impact sur la motivation des apprenants allophones du second degré pour une meilleure acquisition langagière ?**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons organisé notre travail de recherche en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous attacherons à définir le cadre théorique de notre sujet en nous concentrant sur l'approche neurolinguistique, puis sur le public allophone et son apprentissage du FLS, et enfin, sur la motivation. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée pour notre travail de recherche. Nous aborderons tout d'abord la démarche de recherche entreprise et nous évoquerons ensuite les outils et techniques d'investigation utilisés dans ce cadre. Le troisième chapitre sera quant à lui consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies. Enfin, le quatrième chapitre proposera une synthèse et une discussion des résultats de notre recherche, afin d'inflimer ou confirmer nos hypothèses, et d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ.

CHAPITRE 1 : CADRAGE THÉORIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons les éléments théoriques de notre recherche. La première partie présentera l'approche neurolinguistique (désormais ANL) en abordant son origine, ses créateurs et ses supports théoriques. Ensuite, l'accent sera mis sur ses cinq principes et ses stratégies d'enseignement. La seconde partie portera sur les apprenants allophones et l'apprentissage du FLS, en exposant les différentes connaissances théoriques permettant de connaître ce public et les enjeux d'apprentissage du FLS, à savoir les conditions de scolarisation, les difficultés d'apprentissage du FLS et les paramètres entrant en jeu dans l'apprentissage du français comme langue seconde en milieu scolaire. Enfin, la troisième partie sera consacrée au concept de motivation, en présentant la motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLS pour finir par les facteurs pouvant influer sur la motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLS et son lien avec l'approche neurolinguistique.

1. L'approche neurolinguistique

Dans l'enseignement d'une langue seconde (désormais LS), l'approche neurolinguistique, aussi connue sous le nom de « *français intensif* », est une nouvelle conception de l'enseignement et de l'acquisition d'habiletés de communication dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (L2/LÉ) en milieu institutionnel scolaire. Ce nouveau modèle d'enseignement a été créé en 1998 par Joan Netten et Claude Germain, deux chercheurs universitaires canadiens. Il s'appuie sur 5 principes fondateurs qui se basent sur les résultats de travaux sur les neurosciences, notamment ceux de Paradis et sa théorie neurolinguistique du bilinguisme (1994, 2004, 2009), de Ellis (2011) et de Ségalowitz (2010).

1.1. Les cinq principes pédagogiques de l'ANL

L'approche neurolinguistique dans l'enseignement-apprentissage d'une LS repose sur cinq caractéristiques fondamentales permettant aux apprenants de développer d'abord oralement leurs habiletés à communiquer de manière spontanée en L2/LÉ, avant de recourir aux savoirs explicites sur la langue, dans le cas des activités de lecture et d'écriture (Germain & Netten, 2013).



1.1.1. Deux grammaires : grammaire interne et grammaire externe

Germain et Netten (2015) distinguent deux sortes de grammaires : une grammaire externe et une grammaire interne. La grammaire externe, consciente, relève de la mémoire déclarative et fait appel à un savoir explicite ou à la conscience du fonctionnement de la langue, des règles de grammaire et du vocabulaire. Quant à la grammaire interne, non consciente, « *elle se manifeste lors d'une activité orale de communication ou d'interaction sociale, mais également lors d'une activité de lecture ou d'écriture dans les dimensions qui font appel à des mécanismes non conscients* » (Germain & Netten, 2015, p. 5). C'est donc une compétence implicite qui se développe sans faire appel à l'attention consciente de l'apprenant et l'amène par la suite à utiliser le vocabulaire et les structures de la langue (la morphosyntaxe) dans des situations authentiques de communication, tout cela à travers « *les connexions neuronales, ou patterns, qui se créent lorsqu'on utilise la langue* » (Jourdan-Ôtsuka, 2017, p. 64).

Toutefois, il est important de souligner que selon les deux auteurs, « *le savoir ne peut pas se transformer en habileté et le conscient ne peut devenir du non conscient* » (Netten & Germain, 2010, p. 23). Il n'existerait donc pas de relation directe entre ces deux grammaires (externe et interne).

Ainsi donc, l'une des caractéristiques de la mise en place de l'approche neurolinguistique est le besoin primordial de développer de manière indépendante les deux grammaires (externe et interne), deux composantes nécessaires de toute communication efficace. Nous analyserons par la suite le deuxième principe nécessaire à la mise en place de l'approche neurolinguistique, celui du développement des habiletés en littératie.

1.1.2. Le recours à une perspective axée sur la littératie

L'approche neurolinguistique se base sur une démarche spécifique, recentrée principalement sur « *le développement de la littératie en L2* » (Germain & Netten, 2012, p. 12). Allain et al., rapportés par Germain (2013, p. 11), définissent la littératie comme « *la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens* » (2017,

p. 35). En d'autres termes, l'apprenant doit être capable d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication, avec une certaine aisance et spontanéité. Ainsi, la littératie n'est-elle pas un savoir mais une habileté.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral joue un rôle très important avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, car il permet à l'apprenant de construire sa grammaire interne, c'est-à-dire d'exprimer oralement ses idées, et l'amène par la suite à entretenir le rapport entre la graphie et le sens parce que « *si les liens entre les mots d'une phrase ne sont pas d'abord faits oralement, dans sa grammaire non consciente, l'élève aura tendance à lire mot à mot sans pouvoir dégager le sens général de la phrase* » (Germain, 2017, p. 36). On peut donc avancer que la phase orale doit être systématiquement suivie par la phase de lecture afin de permettre à l'apprenant d'accéder au sens et d'acquérir les connaissances nécessaires à la compréhension du texte puis à sa lecture. Ce second principe permet également de se concentrer sur des tâches et des projets exigeants « *qui présentent un certain défi pour les apprenants* » (Germain, 2010, cité par Germain & Netten, 2015, p. 11). D'où le recours au principe de la pédagogie du projet, que nous allons voir en détail dans la prochaine partie.

1.1.3. Le recours à la pédagogie du projet

Les recherches en neurolinguistique ont montré que pour développer une grammaire interne, implicite, il est nécessaire de se concentrer sur le sens du message plus que sur les formes langagières, parce que « *la grammaire interne ne peut être acquise de manière non consciente, c'est-à-dire sans porter attention aux formes langagières* » (Netten & Germain, 2012, p. 14). Afin de permettre à l'apprenant de développer une compétence implicite, il est donc nécessaire de se concentrer essentiellement sur le sens du message énoncé lors de la réalisation d'une tâche ou sur la tâche elle-même (Germain, 2017).

La mise en place de la pédagogie du projet permet aux apprenants de se focaliser sur chaque thème proposé et sur l'expression de leur avis personnel sur le thème étudié, c'est-à-dire de « *se concentrer sur les messages émis lors de la réalisation des projets ou sur les projets eux-mêmes* » (Germain, 2017, p. 38) plutôt que sur la forme langagière, afin que le cerveau puisse développer une compétence implicite et, par la suite, une habileté à communiquer spontanément. Cela exige en outre une concentration et une implication continue de la part des élèves sur le plan cognitif, qui pourrait mener au développement de compétences

cognitives « que l'élève pourra, par la suite, transférer dans sa langue maternelle » (Netten & Germain, 2012, p. 15).

Le recours à la pédagogie du projet permet également à l'enseignant d'augmenter de manière progressive, tout au long des unités pédagogiques, le niveau de difficulté des tâches et la complexité des structures langagières. C'est pour ces raisons que l'ANL fait appel à la pédagogie du projet. Celle-ci donne en effet l'occasion aux apprenants de réinvestir leurs différents acquis et connaissances (structures langagières et vocabulaire) dans des situations authentiques de communication, en dehors des salles de cours, leur permettant d'oser « *se jeter dans la langue, grâce à des projets dont ils sont acteurs et bénéficiaires* » (Berdal-Masuy & Botella, 2013, p. 60). C'est pourquoi, dans le point suivant, nous aborderons le principe du concept d'authenticité de la communication.

1.1.4. L'utilisation de situations de communication authentiques

L'habileté à communiquer avec aisance et spontanéité ne peut se développer qu'en ayant recours à des situations authentiques de communication. Germain définit la compétence de communication comme le fait d'« *être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part à l'intention de communication [...] et, d'autre part, à la situation de communication* » (Germain, 1993, p. 203). La compétence de communication met en jeu des composantes (linguistique, discursive, socioculturelle...) et permet une adaptation aux deux principales dimensions de la communication (intention de communication, situation de communication).

Les neurosciences cognitives démontrent que toute communication langagière authentique a recours à différents mécanismes cérébraux, nécessaires pour qu'il y ait effectivement acquisition, notamment ceux liés à la motivation, comme « *l'activation du système limbique qui permet d'accroître la motivation à communiquer en L2/LÉ* » (Germain, 2017, p. 41). Ainsi, pour une meilleure acquisition de la langue, il est nécessaire que ces centres du cerveau soient activés (Paradis, 2004). C'est pourquoi l'habileté à communiquer ne saurait être acquise à travers des exercices structuraux ou par la mémorisation de dialogue (Ellis, 1997) dans lesquels l'apprentissage consiste à se focaliser sur les formes langagières qui sont conservées dans la mémoire déclarative. En effet, la

mémoire procédurale n'est pas assez mise à profit ce qui entrave le processus d'acquisition d'une compétence de communication.

Pour développer une habileté à communiquer, il faut auparavant développer une compétence implicite. Selon Netten et Germain, « *les recherches en neurolinguistique nous apprennent que l'utilisation d'une langue authentique dans des situations réelles de communication est essentielle afin d'acquérir une grammaire interne nécessaire pour la communication spontanée* » (2012, p. 15). Pour ce faire, il est nécessaire que les apprenants soient impliqués dans des situations authentiques de communication en salle de classe.

1.1.5. Le recours à des stratégies d'enseignement interactives

Le recours à des stratégies interactives de communication pour le développement de la mémoire procédurale est un paramètre important dans la mise en place de l'approche neurolinguistique dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. On entend par interaction, « *les actions réciproques entre deux ou plusieurs apprenants au cours desquelles il y a simplement un échange d'information* » (Germain, 2017, p. 42). Afin de respecter ce principe d'interaction, il est primordial, en salle de classe, de privilégier l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication orale, au cours desquelles il existe un lien étroit entre la compréhension de l'oral et la production orale. L'accent est ainsi porté sur l'authenticité des conversations qui reste un facteur essentiel pour acquérir une grammaire interne, non consciente, nécessaire au développement de la compétence de communication et par là même, au développement de la mémoire procédurale.

Le recours à des stratégies d'interaction authentique permet de créer une sorte de PTA (processus de transfert approprié) (Segalowitz, 2010). Ce dernier permet aux apprenants de développer plusieurs types de stratégies afin de saisir l'information qui constituerait de l'input. La stratégie de communication passe par un traitement de l'intake (partie de l'input disponible) « *faisant l'objet d'une attention sélective, qui est extrait du flux du discours pour être traité par le système cognitif* » (Griggs, 2010, p. 2) afin de communiquer, c'est-à-dire produire de l'output.

En résumé, cette méthode permet, d'une part, d'avoir accès à une perspective d'apprentissage différente, offrant ainsi aux apprenants la possibilité

de développer leur mémoire procédurale, une habileté et une compétence implicite, sur une base individuelle et, d'autre part, de montrer l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage et leur impact dans l'acquisition d'une grammaire interne nécessaire à l'apprentissage de la L2/LÉ.

Nous évoquerons dans la partie suivante la particularité du public allophone et son apprentissage du FLS en contexte scolaire.

2. Le public allophone et l'apprentissage du français

Dans cette deuxième partie, nous allons nous intéresser au public allophone, à sa scolarisation et aux enjeux du processus d'apprentissage du français langue seconde en milieu scolaire.

2.1. Définition

Plusieurs appellations ont tenté de décrire la situation des enfants ou adolescents arrivant en France : élèves allophones, primo arrivants, élèves non francophones, ou encore élèves nouvellement arrivés, pour finir par la désignation récente de la circulaire de 2012 (MEN, 2012) qui leur attribue le terme EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés). Cette désignation a permis de ne pas les cantonner au statut de migrants, trop limité. Selon nous, cette appellation ne renvoie pas uniquement au statut de migrant mais désigne les élèves qui ont dans leur répertoire langagier une langue ou plusieurs langues premières autres que la langue officielle du système éducatif et du pays d'accueil, qui est, dans notre contexte, le FLS. Selon Cuq et Gruca, « *la dénomination de français langue seconde s'est aujourd'hui imposée pour l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France* » (2017, p. 305).

La maîtrise du FLS représente donc un moyen permettant à ces élèves de s'intégrer au niveau scolaire et extra-scolaire, et de se placer au même rang que leurs camarades natifs. En effet, « *la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude* » (Marcus, 1999, p. 12, cité par Mendonça Dias, 2020, p. 187).

Par ailleurs, les EANA forment un public hétérogène de « par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie » (Cuq & Gruca, 2003, p. 201). De ce fait, ce dernier nécessite un



accompagnement spécifique prenant en compte ses « *besoins éducatifs particuliers* » (Armagnague, citée par Mendonça Dias, Azaoui & Chnane-Davin, 2020, p. 25).

Pour ce faire, ce public a besoin d'une scolarisation efficiente, répondant réellement à ses besoins spécifiques. Cependant, dans les établissements, l'enjeu est de taille car la réalité du terrain ne correspond pas toujours à la prise en charge telle que décrite dans la circulaire. C'est pourquoi nous allons aborder, dans un premier temps, la réalité de la scolarisation des élèves allophones.

2.1.1. La scolarisation des élèves allophones en milieu scolaire

La prise en charge des élèves allophones est devenue une priorité des systèmes éducatifs. En effet, « *l'accès aux droits [à l'éducation] des enfants constitue un enjeu majeur* » (Armagnague, Cossée et al., 2018, p. 1). Cette prise en charge, qui « *révèle les ambitions du système éducatif* » (Armagnague 2020, citée par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 25), consiste à former les élèves allophones en français langue seconde selon leurs besoins et en prenant en compte leur hétérogénéité (âge, origine, parcours scolaire et migratoire, durée et conditions de séjour en France, etc.), afin de leur permettre une inclusion scolaire et une insertion sociale souples et progressives.

Selon Auger (2016), « *si l'on considère à la fois le niveau « macro » des textes officiels, celui « meso » des établissements, « micro » des classes et « nano » des élèves, des tensions sont bien palpables* » (citée par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 172) et ne reflètent pas réellement les pratiques de classe en terrain scolaire.

En effet, la circulaire (MEN, 2012) présente les modalités de prise en charge des EANA. Or ce texte, aux niveaux linguistique, cognitif et psycho-affectif, manque clairement de précisions et comporte très peu d'éléments permettant au corps éducatif de proposer un « *accompagnement personnalisé [...] pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique* » (MEN, 2012, p. 9, cité par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 51). Ces lacunes font que l'apprentissage du FLS ne répond pas réellement aux besoins sociolangagiers de ce public et n'offre pas une inclusion progressive et souple au sein des classes ordinaires, permettant de les préserver de séquelles émotionnelles ou cognitives.

Cette insertion souple et progressive des élèves allophones préconisée par l'institution scolaire suppose, dès le départ, l'acquisition « *des objets de savoir explicite et déclaratif autant que des objets de savoir implicite et procédural* [...] pour que l'apprenant puisse passer d'un savoir à autre » (Stratilaki-Klein & Nicolas, citées par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 151). Cette présupposition avance que ce savoir déclaratif-explicite va se transformer en des compétences de communication dans la langue cible. Des chercheurs et théoriciens découverts lors de nos lectures font pourtant abstraction de cette pratique (Paradis, 1994, 2004, 2009 ; Germain & Netten, 2015, 2017 ; Guedat-Bittighoffer, 2014, 2015) et nient ce principe de transférabilité entre la compétence explicite et la compétence implicite mentionnées précédemment¹. Ils préconisent le passage contextualisé à travers les échanges langagiers authentiques pour ensuite développer des savoirs déclaratifs nécessaires au développement des habiletés à communiquer dans la LS à l'oral et à l'écrit.

Cependant, ce paradigme didactique traditionnel (du déclaratif vers le procédural) fait que les élèves allophones « *se retrouvent dans une situation paradoxale d'apprentissage [du FLS], ils doivent acquérir le français en tant que langue de scolarisation [et en même temps], ils doivent développer des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit qui leur permettront de suivre une scolarité en "classe ordinaire"* » (Guedat-Bittighoffer, 2015, p. 89). De ce fait, les enseignants sont confrontés à des défis majeurs : faire le choix d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage visant le savoir-faire langagier des élèves allophones à l'oral à l'écrit, et leur faire développer ces savoirs procéduraux et déclaratifs selon les disciplines en contexte scolaire et en un temps record.

Selon le rapport EVASCOL, « *les élèves comprennent mieux un discours oral qu'un discours écrit. En compréhension écrite, les élèves dont le niveau se situe au A1 au début d'année sont encore positionnés en A1 en juin [...], ceux qui étaient en fin A1 passent au niveau A2* » (2018, p. 10). L'enjeu est donc de taille, car l'apprentissage d'une LS nécessite une durée d'apprentissage dépassant une année, voire plusieurs années, pour que les apprenants arrivent réellement à « *comprendre les propos échangés dans les différentes disciplines* » (Million-

¹ Nous invitons le lecteur à se référer au chapitre 1 partie 1 deux grammaires : grammaire interne et grammaire externe, p.4

Fauré, citée par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020 p. 205) et à maîtriser la langue dans tous ses aspects langagiers (compréhension et production orale et écrite) comme un locuteur natif en contexte scolaire.

La circulaire (2012) se montre très cohérente et satisfaisante sur la forme, en reconnaissant qu'un EANA a besoin de plusieurs années pour une éventuelle maîtrise totale d'une langue. Pourtant, sur le fond, en ne conditionnant pas la sortie du dispositif « *aux compétences linguistiques acquises mais plutôt à la durée d'inscription limitée* » (Evascol, 2018, p. 10), elle manque de précision et apporte très peu d'éléments qui permettraient pourtant de mettre en place des modalités didactiques et pédagogiques authentiques de prise en charge concrète sur le terrain de ces élèves. De plus, leur arrivée en classe ordinaire est souvent décrite comme une situation d'immersion qui « *vise le bi-plurilinguisme et constitue une méthodologie basée principalement sur l'interaction intensive des apprenants avec la langue cible* » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 98) mais les situations décrites dans les textes officiels ne reflètent pas la réalité. Les apprenants se retrouvent dans « *une situation de submersion [car] aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les allophones allophones* » (Puren, 2004, cité par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 98). Ils sont ainsi exposés à des contenus écrits sans maîtrise préalable de la compétence orale dans sa totalité (compréhension et production), qui est pourtant une condition essentielle pour la maîtrise des compétences écrites (de compréhension et de production) afin d'amener ces compétences, en matière de savoir-faire procédural, à un niveau correspondant à leur inclusion en classe ordinaire. C'est ce que le CECRL désigne par maîtrise de la langue (Germain, 2017).

Pour l'institution scolaire, une nouvelle approche, visant à prendre en compte la dimension psycho-affective (dans notre contexte, la prise en compte de la motivation), est indispensable afin d'aider les EANA à faire face aux différents défis auxquels ils sont confrontés au cours de l'apprentissage-acquisition du Français langue seconde en contexte scolaire, défis que nous allons présenter dans la partie qui suit.

2.2. Les difficultés des allophones dans l'apprentissage du FLS

Les élèves allophones se heurtent à des difficultés, d'un point de vue linguistique, cognitif et psycho-affectif, qui ont un impact sur le processus d'apprentissage du français langue seconde en milieu scolaire. Selon Azaoui, ce

sont des élèves « aux besoins parfois très éloignés tant sur le plan psycho-affectif que cognitif ou linguistique » (cité par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 120).

En effet, les élèves allophones se retrouvent en pleine immersion dans un contexte qu'ils n'ont pas forcément choisi. La majorité d'entre eux est marquée « par la violence physique ou symbolique des ruptures géographiques et affectives qu'ils ont connues antérieurement » (Rigoni, citée par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 92). De plus, la période post-migratoire est souvent marquée par des parcours éprouvants. « L'expérience migratoire, la durée et les conditions du séjour en France, la situation administrative des adultes en charge de l'enfant » (Rigoni, citée par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020 p. 140) sont des paramètres qui impactent leur vie d'élève. Cette vulnérabilité liée à leur période de migration et post-migratoire « est amplifiée par leur situation d'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 125) car ils seront amenés à évoluer, apprendre et accomplir des tâches dans une langue qui leur est inconnue. Selon Rigoni, « les différentes étapes du parcours migratoire constituent des étapes charnières pour les enfants en situation de migration et d'allophonie susceptibles d'incidences sur les apprentissages [...] » (cité par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 91).

En effet, l'apprentissage du FLS est censé favoriser leur intégration « en évitant leurs arrivées précoces ou trop brutales en "classe ordinaire" ou une scolarisation inutilement prolongée » (Guedat-Bittighoffer, 2015, p. 86) et, dans le même temps, la langue seconde « [...] joue un rôle privilégié dans leur développement psychologique, cognitif [...] » (Cuq & Gruca, 2005, p. 96, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 99).

Cependant, la scolarisation précoce en classe ordinaire « les place en situation d'insécurité langagière quasi permanente » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 108). Dans la circulaire (2012), cette scolarisation en classe ordinaire porte le nom d'inclusion. L'esprit de cette circulaire, mettant en avant le principe d'une inclusion scolaire et sociale prenant en compte le degré d'exposition à la langue pour une assimilation de compétences scolaires et sociales de manière souple et progressive, ne se retrouve pourtant pas toujours sur le terrain. Guedat-Bittighoffer (2014, 2015), suite à ses recherches menées auprès d'élèves allophones, avance que cette situation qualifiée « d'inclusion » est une submersion et non une immersion telle que le préconisent la circulaire (2012) et l'institution scolaire. Selon Mendonça Dias, « lorsque ces élèves terminent leur

première année scolaire, [...] une partie d'entre eux ne bénéficient souvent plus de soutien pour étudier la langue française, quel que soit leur niveau » (2020, p. 1). Ils sont placés au même rang que les élèves natifs alors que les EANA ont besoin, dans un premier temps, de se former dans la langue cible pour pouvoir s'adapter en classe ordinaire.

Une autre difficulté importante pour les apprenants allophones, particulièrement à l'adolescence comme notre public (second degré), est celle de la recherche d'identité. En effet, « *les conflits de loyauté dans lesquels l'enfant peut être pris entre la culture, l'origine de ses parents et la culture française dans laquelle il se construit* » (Goï, 2008, citée par Mendonça Dias, 2020, p. 4) peuvent avoir un impact d'un point de vue affectif (manque de motivation, manque d'estime de soi, rejet de la langue, insécurité langagière, etc.) qui peut entraîner des difficultés dans le traitement et l'assimilation des informations lors de l'apprentissage du FLS. Nous pouvons donc avancer que pour privilégier une certaine qualité d'apprentissage, la cognition ne se suffit pas à elle-même et qu'il est nécessaire d'avoir une combinaison entre le paramètre cognitif et le paramètre psycho-affectif dans le processus d'apprentissage. De plus, la non-consideration de l'un d'eux pourrait avoir un impact important sur l'apprentissage de la langue. Nous allons à présent aborder la notion de français langue seconde et son apprentissage en milieu scolaire.

2.3. L'apprentissage du français comme langue seconde en milieu scolaire

Nous présenterons ici de manière détaillée les différents paramètres qui sous-tendent le processus d'apprentissage du français comme langue seconde auprès des élèves allophones.

2.3.1. Le français langue seconde en contexte scolaire

C'est dans un contexte migratoire complexe que le terme de Français langue seconde (désormais FLS) est apparu à partir des années 80. L'objectif était « *de permettre aux élèves étrangers de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études* » (Vicher, 2008, p. 32).

Selon Stratilaki-Klein et Nicolas, « *l'appellation FLS domine pour désigner les situations d'enseignement-apprentissage du français aux enfants allophones nouvellement arrivés* » (cités par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 151).

Le concept de FLS en contexte scolaire renvoie, dans une perspective didactique, aux conditions d'apprentissage du français comme une langue seconde destinée aux « *publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue* » (Cuq, 2003, p. 109). Elle concerne donc les locuteurs vivant au sein d'un contexte où le français revêt une fonction linguistique, à la fois scolaire, sociale et économique. Toutefois, Stratilaki-Klein et Nicolas s'interrogent « *sur les points de divergence et/ou de convergence entre les contextes que recouvrent les didactiques du FLS, du français langue maternelle et du français langue étrangère* » (cités par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 142). Selon ces auteurs, l'acquisition du FLS, pour les EANA, « *est basée sur la didactique du français langue maternelle, qui se concentre principalement sur la forme plutôt que sur le sens, au détriment des premières langues des élèves* » (*ibid.*) et ce faisant, crée une certaine tension dans les relations entre les langues d'origines et la langue de l'école, d'une part, et dans la relation d'identité qu'entretiennent les EANA avec leurs langues premières, d'autre part. Ainsi, l'enjeu est de taille pour les EANA car « *pour ces jeunes élèves et leurs parents, nouveaux dans la culture et les valeurs de l'école, leurs compétences en français étant en progression, comprendre les enjeux des différents choix qu'ils doivent faire pour s'adapter selon leurs besoins est plutôt complexe et exigeant [...]* » (*ibid.*). L'élève allophone est ainsi soumis à deux pressions dès le début de sa scolarité. Il devra mener un parcours double, celui de l'élève au sein de la classe ordinaire et celui de l'élève allophone, exposé à une activité cognitive complexe et dense, l'apprentissage intensif du français. À présent, nous allons évoquer au point suivant les paramètres entrant en jeu dans l'apprentissage du français comme langue seconde en contexte scolaire.

2.3.2. Les paramètres clés de l'apprentissage FLS

Dans cette sous-partie, nous allons présenter les différents éléments à prendre en considération lors du processus d'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire.

- **Des habiletés langagières flexibles**

De nombreuses recherches en acquisition-apprentissage du langage démontrent que les compétences langagières acquises par les apprenants allophones dans la ou leurs langues maternelles sont transférables dans la langue cible. La théorie de l'iceberg de Cummins (1986) a ainsi montré l'influence

positive de l'usage de la ou les langues maternelles sur le développement cognitif de l'apprenant de la langue du pays d'accueil. Cummins considère que ce sont deux systèmes linguistiques interdépendants. Selon cet auteur, l'apprenant, possédant une ou des langues premières dans son répertoire langagier, dispose donc déjà, inconsciemment ou consciemment, des compétences et stratégies langagières pouvant être exploitées dans l'apprentissage du français. Dans cette perspective, « *les phénomènes de correspondances conscientes, de transposition involontaire en profondeur, d'inférences en surface sont non seulement inévitables dans l'apprentissage, mais ils indiquent que l'apprentissage est en bonne voie* » (Defays, 2018, p. 241). En effet, lors du processus d'apprentissage-acquisition de la LS, l'apprenant allophone s'implique dans la construction d'un système langagier à travers l'émission, la vérification d'hypothèses et la soustraction « *d'une règle à partir de plusieurs usages semblables [...] Il opère des transferts d'une situation, d'une langue, à l'autre* » (Defays, 2018, p. 259). Cet état intermédiaire est nommé interdépendance linguistique. Elle est caractérisée par « *une passation des habiletés et compétences d'une langue vers l'autre [langue seconde et langue première] et inversement* » (Etxeberria, Arrieta, Garmendia et Murua, 2019, cités par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 75). En recourant à ses différentes habiletés, l'apprenant est donc en mesure de transférer ses stratégies de compréhension et de production en LS. Ainsi, une « *indifférence de l'institution scolaire aux acquis linguistiques antérieurs [peut créer] une déstabilisation affective et cognitive profonde pour l'enfant primo-arrivée* » (Dalgalian, 2004, cité par Faupin, 2015, p. 45). La prise en compte des différentes habiletés langagières de l'apprenant allophone permet donc de bien gérer l'apprentissage de la langue cible à condition d'adopter une démarche positive en prenant le temps de distinguer les réelles difficultés d'apprentissage des phénomènes inhérents à tout processus d'apprentissage.

• Les phénomènes normaux d'apprentissage

Un paramètre important du processus d'apprentissage de la LS est la distinction entre les paramètres considérés comme des phénomènes normaux pouvant arriver au cours d'un processus d'apprentissage, et les réelles difficultés d'apprentissage dans le processus d'acquisition d'une LS. Un élève allophone en cours d'apprentissage d'une LS dispose déjà « *d'une structure cognitive, d'un réseau langagier dans le cerveau* » (Hilton, 2009, p. 2). Il n'est donc pas forcément un élève en difficulté d'apprentissage car il a développé « *des compétences [et stratégies langagières] au gré de [ses] trajectoires*

migratoires » (Mendonça Dias, 2020, p. 4). Pourtant, ces élèves, « dans leur grande majorité, sont placés en difficulté par l'institution scolaire alors que leur structure cognitive est porteuse d'apprentissage via leur répertoire plurilingue » (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Hamers, 2005 ; Véronique et al., 2009 ; Armand, Sirois & Ababou, 2010 ; Cummins, cité par Auger, Duverger & Goï, 2013, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 136). Ils débutent ou poursuivent leur apprentissage d'une nouvelle langue et ne se trouvent nullement en difficulté d'apprentissage. Ils n'ont simplement jamais été confrontés au français auparavant et n'ont par conséquent pas pu développer de compétences langagières dans cette langue. Prenons l'exemple du paramètre de l'erreur : on pourrait avancer qu'un élève allophone commettant une erreur en FLS se trouve dans une situation comparable à celle d'un enfant en cours d'acquisition de sa langue première. Cela fait partie du processus d'apprentissage et ne relève pas de difficultés d'analyse et de traitement des connaissances. Selon Defays, « autant sur le plan langagier que sur le plan culturel, l'apprenant doit faire l'expérience - personnelle, fonctionnelle, authentique - des nouvelles connaissances et compétences qu'on lui propose pour se les approprier » (2005, p. 196). L'ANL considère d'ailleurs l'erreur comme un élément faisant partie du processus d'apprentissage de l'apprenant, qui l'amène à s'autocorriger et à être responsable de son apprentissage d'une manière implicite, lui procurant ainsi une certaine estime de soi et par là même une motivation à poursuivre son apprentissage (Germain & Netten, 2015). De plus, en début d'apprentissage, les élèves allophones manifestent un comportement langagier assez fréquent lors de l'apprentissage d'une LS, celui de « la période du silence ». Ils évitent de prendre la parole lors des échanges en classe, ce qui laisse sous-entendre qu'ils ont du mal à communiquer en langue cible. Ils sont alors directement placés en difficulté d'apprentissage alors que ce phénomène est une étape où l'apprenant « se trouve plus en mode "réceptif" qu'en mode "productif" » (Armand, 2005, p. 3). Il est pourtant nécessaire de lui accorder un temps d'adaptation, d'où l'importance du paramètre de la durée d'apprentissage du français comme langue seconde chez les élèves allophones.

• La durée d'apprentissage

La durée d'apprentissage-acquisition d'une LS en milieu scolaire dépend d'une multitude de facteurs comme le profil des apprenants, le contexte d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage ou la motivation de l'apprenant. Selon Cuq (2015), « ce public est assez hétérogène par l'origine, l'âge, le

parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie » (2003, p. 201). Certains élèves allophones sont francophones et disposent déjà de connaissances et d'une structure cognitive. D'autres, quant à eux, ne sont pas francophones et ne disposent d'aucune connaissance ni de repère dans la langue et la culture d'accueil. Par conséquent, les apprenants ne progressent pas tous à la même vitesse ni de la même façon. Selon Cherqui et Peutot (2015), « *certains élèves ont besoin de moins d'une année, la plupart de beaucoup plus, pour [...] atteindre le niveau qui leur permettra de bénéficier [...] des apprentissages dans toutes les disciplines* » (2015, p. 25). De plus, tous les élèves allophones ont un parcours migratoire différent : certains ont subi la migration, comme les élèves fuyant un pays en guerre, et d'autres l'ont choisie, comme ceux venant dans le cadre d'un regroupement familial. Selon le rapport EVASCOL,

« *les trajectoires des élèves ont souvent des implications sur leur scolarisation. Les parcours migratoires sont hétérogènes, en fonction des pays et des milieux socio-économiques de départ, des distances parcourues, des étapes (voulues ou forcées), des éventuels séjours dans des camps humanitaires et des ressources familiales disponibles. [...] La situation de l'itinérance, qu'elle soit choisie ou subie, risque de freiner l'accès à la scolarisation et d'engendrer aussi une discontinuité dans les parcours scolaires* » (2018, p. 11)

Ainsi, il est important de prendre en considération le temps d'adaptation, le rythme et le parcours de chacun des élèves afin de garantir une intégration scolaire efficiente. L'élève allophone apprenant le FLS est face à un nouveau système linguistique, culturel et social. Le développement et la maîtrise de toutes les habiletés langagières du français, à l'oral et à l'écrit, et l'adaptation aux « *conditions de fonctionnement et [aux] règles de vie [sociale et scolaire]* » (MEN, 2002, p. 6) sont un processus à long terme. Le rapport EVASCOL préconise ainsi de « *développer des politiques éducatives relatives aux compétences linguistiques en prenant en compte la durée d'appropriation de la langue française en tant que langue seconde, estimée entre 3 et 7 ans* » (2018, p. 13). Ce temps d'adaptation permet à l'apprenant de comprendre le fonctionnement du FLS pour une meilleure acquisition langagière. Pour ce faire, le choix d'activités à connotation authentique est nécessaire dans l'accomplissement des tâches plus solides lors de l'apprentissage de la LS. À présent, nous allons nous intéresser au rôle des activités authentiques dans l'apprentissage d'une langue au milieu scolaire.

• Les activités pédagogiques

Dans un contexte d'apprentissage du FLS, il est important que les élèves allophones prennent plaisir à l'apprentissage de la langue cible, par le biais d'activités d'apprentissage authentiques qui permettent de susciter un désir et, par la suite, une motivation à communiquer dans la langue cible. Selon Viau, « *les activités d'apprentissage comprennent les exercices que l'élève réalise seul ou en équipe, les projets de recherche, les jeux éducatifs, les présentations devant la classe, etc.* » (2009, p. 80). La mise en place des principes pédagogiques de l'ANL pourrait donc avoir des effets efficaces sur la motivation des apprenants grâce au message réel et authentique qu'elle essaye de transmettre au sein des différentes activités. En effet, contrairement à une démarche traditionnelle où les activités sont séparées et n'ont aucun lien entre elles, les activités d'apprentissage que préconise l'ANL ne sont pas isolées les unes des autres, mais liées et authentiques. C'est ainsi « *que la lecture suit de près l'oral, l'écriture suit de près la lecture et les liens sont très étroits entre ces trois [activités d'apprentissage]* » (Germain & Netten, 2015, p. 5). Ceci permet de mettre tous les élèves au même niveau, favorise un engagement cognitif et une motivation à long terme de la part des apprenants, pour une acquisition langagière solide. Dans leur théorie des chemins contingents, Raynor (1974), Raynor et Entin (1983), Raynor et Roeder (1987), s'appuient sur le principe que « *a series of tasks can be linked together in a chain by the fact that successful achievement in one task is necessary to earn the opportunity to perform the next* » (cités par Dörnyei, 2020, p. 12)². C'est ce qui se passe lorsque l'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises.

Dans la mise en place de l'ANL, « *certaines activités sont préparatoires à d'autres. Afin de faciliter la création de situations signifiantes et intéressantes et de tâches exigeantes pour les apprenants sur le plan cognitif les unités pédagogiques comprennent une séquence de deux ou trois mini-projets, chacun portant sur une fonction de communication auparavant utilisée à l'oral, le tout aboutissant, en fin d'unité, à un projet final relié aux mini-projets précédents [...]* » (Germain & Netten, 2015, p. 11). Pour assurer la réussite de l'activité en question, il faut donc aussi que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que

² Notre traduction : « une série de tâches peut être liée dans une chaîne par le fait que la réussite d'une tâche est nécessaire pour avoir l'opportunité d'effectuer la suivante »

l'apprenant est en mesure d'offrir. Des activités basées sur le principe de la collaboration amènent les élèves à se mettre au même niveau, à se sentir plus sécurisés au niveau langagier et à avoir une forte estime de soi et donc, à être plus motivés pour l'apprentissage car ces dernières offrent la possibilité d'appréhender leurs compétences et leur capacité à contrôler leurs apprentissages ainsi que le développement de leur autonomie (Dörnyei, 2020). Dans le point suivant, nous aborderons donc le paramètre de la compréhension et son rôle dans le développement des différentes habiletés langagières en FLS.

2.4. La compréhension dans l'apprentissage du FLS

La notion de compréhension pour les allophones dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire est un paramètre à prendre en considération dans le sens où elle contribue au développement des différentes compétences langagières nécessaires pour une scolarisation réussie.

2.4.1. La complexité du discours de la classe

Pour apprendre une langue seconde, on estime souvent qu'il suffit que l'élève soit plongé dans un bain linguistique, comme tout individu apprenant sa langue première. Cependant, « *dans bien des contextes, le bain de langue ne suffit pas à réaliser à lui seul cette initiation* » (Tréfaud, 2003, cité par Guedat-Bittighoffer, 2012, p. 33). Le processus d'apprentissage-acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire pour un élève allophone est bien plus complexe qu'il n'y paraît car « *contrairement aux situations et aux modalités d'apprentissage d'une langue première qui sont passablement semblables (elles seraient même universelles), celles relatives à l'apprentissage d'une langue [seconde] connaissent une très grande diversité* » (Defays, 2018, p. 25). Les conditions ne sont donc pas identiques, et sont même totalement différentes. L'apprentissage est plus complexe et intensif car l'apprenant migrant « *sera confronté [pour la première fois] à une nouvelle langue [sans qu'il ait développé auparavant des compétences langagières], un nouveau système de communication* » (Gloaguen-Vernet, 2009, p. 64) au moment de débuter l'apprentissage et sera amené à comprendre le fonctionnement de cette langue dans les divergences des discours, les métalangages et la complexité de l'interaction orale. Selon Vigner, afin « *de maîtriser la langue dans la diversité de ses usages* » (2009, p. 124) et d'accéder à cette habileté langagièr, il est important que l'élève allophone soit d'abord en

mesure de comprendre le discours et d'avoir accès aux différentes structures langagières lui permettant d'entretenir le rapport entre la graphie et le sens dans la langue cible.

En effet, il ne suffit pas d'assister à un cours de langue pour apprendre à parler ou à écrire dans la langue cible. Selon Defays, « *il ne faut pas croire qu'il suffit d'exposer l'apprenant à des données linguistiques ou métalinguistiques une ou même plusieurs fois pour qu'il puisse aussitôt en tirer profit* » (2018, p. 258-259). Exposer un élève allophone à une certaine « *complexité du discours, [l'] obliger de suivre des cours selon un "format" et une réalité linguistique qu'il ne maîtrise pas forcément* » (Cherqui, 2014, p. 124), sans aucun repère de compréhension et sans aucun appui ni aucune contextualisation, ne permet pas de mettre en pratique les compétences langagières acquises ni de communiquer dans la langue cible et pourrait au contraire le placer « *dans une situation de dynamique des langues très violente dans le sens où [il doit] opérer un renversement à la fois cognitif et linguistique* » (Guedat-Bittighoffer, 2012, p. 31) tandis « *qu'une bonne exposition bien exploitée et bien gérée dans le cadre de [l'apprentissage]-enseignement visera à cristalliser les usages sous forme de règle réutilisable dans d'autres circonstances* » (Defays, 2005, p. 182). Il convient donc de mettre en place une approche axée sur le développement de l'oral, qui permette à l'apprenant d'aborder la langue cible d'une manière différente, d'un point de vue cognitif, et d'apporter de la réflexion sur la construction de ses connaissances de manière progressive pour l'amener à la procéduralisation des compétences linguistiques (à travers la construction de sa grammaire interne) préalablement acquises selon les situations réelles de communication. C'est pourquoi nous allons maintenant nous intéresser à l'importance de la compréhension en FLS pour le développement des habiletés langagières des élèves allophones en contexte scolaire.

2.4.2. La compréhension dans le développement des habiletés langagières

L'apprentissage du FLS implique de la part de l'élève allophone « *une activité langagière [axée sur] la compréhension* » (Cherqui, 2014, p. 111). Il devra en effet comprendre les nouveaux énoncés oraux lors du cours. L'oral constitue ainsi la première étape de l'acquisition d'une nouvelle langue.

Dans le processus d'apprentissage de la LS, le rite de passage par la phase de compréhension orale avant l'acquisition des compétences orales est un

paramètre important si on veut que l'apprenant allophone développe des habiletés à communiquer, les « capacités de communication interpersonnelle de base » (Basic Interpersonal Communication Skills : BICS), pour ensuite passer à la « maîtrise de la langue des études scolaires » (Cognitive Academic Language Proficiency : CALP) (Cummins, 1979, 1981, cité par Miras & Narcy-Combes, 2015, p. 3) et pouvoir enfin réellement maîtriser « *la langue française pour la communication courante d'une part et pour les apprentissages des autres disciplines, d'autre part* » (Stratilaki-Klein & Nicolas, cités par Mendonça Dias, Azaoui et al., 2020, p. 142). En effet, selon Cummins (2008), dans le processus d'apprentissage d'une LS, il est nécessaire que l'apprenant acquière des compétences implicites par le biais d'échanges langagiers authentiques pour ensuite développer des habiletés communicatives qui nécessitent de sa part des efforts de compréhension, afin de pouvoir traiter des fonctions du langage (vocabulaire d'un domaine donné, connecteurs, etc.) selon les types de discours. Ainsi, l'attention portée à la compréhension avant l'acquisition des compétences orales est une étape « *associée étroitement au développement* » (Defays, 2005, p. 180) des autres habiletés, notamment en lecture et en écriture. Elle permet de mettre en place « *un système d'équilibrage et de compensation entre les compétences linguistiques et métalinguistiques* » (ibid).

La prise en compte du paramètre de la compréhension à travers les interactions en FLS au début du processus d'apprentissage « *pour les EANA [est] un aspect fondamental [...]. Les élèves, en tant qu'auditeurs, ont à fournir des efforts de compréhension particulièrement importants [...], une incompréhension, même partielle, de certaines interventions du professeur pouvant avoir des conséquences fort dommageables pour l'élève* » (Vigner, 2009, p. 66). Le principe du passage par l'oral avant le passage à l'écrit et du passage par la compréhension avant l'expression fait sens car « *l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépend étroitement des compétences acquises d'abord à l'oral* » (Germain & Netten, 2010). Selon Mendonça Dias (2020), « *des compétences insuffisantes en décodage peuvent constituer des obstacles à la compréhension* » (p. 196). De ce fait, si l'input n'est pas adapté, sur le plan linguistique, selon le niveau de l'apprenant, celui-ci ne pourra pas avoir accès à la compréhension ni, par conséquent, à l'expression, qui sont deux aspects étroitement liés. En conséquence, l'apprenant allophone ne « *pourra pas avoir recours à des stratégies d'apprentissage qui vont faciliter ce processus* » (Caddéo & Jamet, 2013, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 112). C'est pourquoi il est

préférable que l'apprenant allophone adopte une démarche positive et critique, en profitant de toutes les connaissances en matière de compréhension, production orale et écrite en FLS, et de toutes les expériences possibles, et développe une compétence implicite qui l'aidera à prendre conscience des stratégies d'apprentissage, « *afin d'éviter à tout prix le choc de la submersion qui a des conséquences graves sur [...] [sa] motivation future* » (Guedat-Bittighoffer, 2015, p. 100). Motivation dont nous allons étudier, dans la partie suivante, le rôle dans le processus d'apprentissage d'une LS par les élèves allophones en milieu scolaire.

3. La motivation

Après avoir évoqué notre public et les différents paramètres et enjeux inhérents à l'apprentissage de FLS auprès du public allophone, nous allons à présent nous intéresser au concept de la motivation dans l'acquisition du FLS chez les EANA. Dans un premier temps, nous allons définir la motivation. Ensuite, nous poursuivrons en présentant la motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLS, pour finir par les facteurs pouvant influer sur la motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLS et son lien avec l'approche neurolinguistique.

3.1. Définition

De nombreuses études considèrent que la notion de motivation « *involves a blended operation of cognitive, affective and motivational components* » (Dörnyei, 2020, p. 14)³. Selon cet auteur, la motivation désigne « *the psychological foundation of any human behavior or thought, subsuming all the factors that shape what we do or think* » (2020, p. 1)⁴. En contexte d'apprentissage d'une langue seconde, c'est une attitude psychologique et cognitive en constante évolution, liée au besoin d'apprentissage d'une LS dans le but d'atteindre un objectif, à long terme ou non, en relation avec la réussite dans un contexte scolaire, professionnel ou une intégration sociale.

³ Notre traduction : « implique une opération mixte de composantes cognitives, affectives et motivationnelles »

⁴ Notre traduction : « « le fondement psychologique de tout comportement ou pensée humaine, englobant tous les facteurs qui façonnent ce que nous faisons ou pensons » »

Selon Raby, la motivation, « est un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche les comportements d'apprentissage, [...] qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur [...] » (2008, p. 2). C'est donc un ensemble de conditions recouvrant deux dimensions, affective et cognitive, de manière à susciter chez l'apprenant un comportement d'apprentissage nécessaire à l'action. Il existe deux catégories de motivation, intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque est un état interne qui provient de la propre volonté de l'individu, sans aucun stimulant provenant de l'extérieur. La motivation extrinsèque, quant à elle, est un comportement orienté et dynamisé par une condition donnée (Deci & Flaste, 2018). Nous allons à présent aborder la motivation dans l'apprentissage du FLS en contexte scolaire.

3.2. La motivation dans le processus d'apprentissage du FLS

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la motivation « joue un grand rôle et [...] détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (Cuq, 2003, p. 171). Elle exerce donc une certaine influence sur le comportement et l'aptitude de l'apprenant quand il s'agit d'atteindre un objectif précis.

Selon Dörnyei (2020), la motivation revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage d'une LS. Il considère que l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage impliquant le comportement de l'apprenant dépend de plusieurs variables « involving learner-specific factors (e.g. emotional and motivational factors ; level of L2 competence ; personality traits ; parental support) ; learning situational factors (e.g. teacher, class size, school ethos [...]) » (Dörnyei, 2020, p. 57)⁵. Ainsi, le processus cognitif dans l'acquisition de la LS ne suffit pas en lui-même. Braver (2016) affirme « that there exist a number of cognitive processes that appear to be considerably enhanced by motivational incentives, including active maintenance in working memory, selective attention

⁵ Notre traduction : « impliquant des facteurs spécifiques à l'apprenant (e.g. facteurs émotionnels et motivationnels ; niveau de compétence L2 ; traits de personnalité ; soutien parental) ; facteurs liés à la situation d'apprentissage (par exemple, enseignant, taille de la classe, éthique de l'école [...] »

and episodic memory encoding [...] » (cité par Dörnyei, 2020, p. 51)⁶. On peut donc s'attendre à ce que la motivation influence l'atteinte des objectifs en LS. Par ailleurs, Gardner et Lambert (1972) distinguent deux modèles de motivation. Ils postulent que l'apprenant de langue seconde manifeste soit une motivation intégrative, qui « *est une disposition favorable envers le groupe de la langue cible et le désir d'interagir avec eux, voire leur ressembler* » (Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean, 2009, p. 10) et se traduit, dans le cas de l'apprentissage du FLS par les EANA, par le rapprochement avec la communauté cible dans l'objectif d'une identification et d'une intégration totale, scolaire et sociale, au même niveau que les élèves natifs ; soit une motivation instrumentale, qui est la volonté de l'apprenant d'apprendre une langue en vue de l'obtention d'une reconnaissance sociale ou d'avantages économiques comme, dans le cas des élèves allophones, réussir ses examens à l'école, trouver un stage, etc. (Gardner & Lambert, 1972). La motivation comprend, pour l'apprenant, l'engagement dans l'action d'apprentissage, l'effort consacré à celle-ci et la persévérance dans l'accomplissement de la tâche (Bandura, 1986). Il est donc important de donner du sens à l'apprentissage de la langue à travers des activités d'apprentissage authentiques pour générer un engagement concret dans le processus d'apprentissage de la LS. Selon Arnold, les activités d'apprentissage et « *la variété des manières de faire qu'on mettra en pratique dans la classe [...] réduisent] la monotonie et l'ennui et [augmentent] la motivation des élèves* » (2006, p. 421). Toutefois, si ces activités d'apprentissage sont mises en place dans un contexte d'apprentissage inadéquat, particulièrement pour un EANA, cela pourrait affecter considérablement son apprentissage du FLS. Selon Guedat-Bittighoffer, « *pour qu'un élève allophone puisse être en mesure d'apprendre la langue seconde, il doit être motivé mais cette motivation est dépendante de la situation d'apprentissage. Celle-ci doit mettre en place des conditions favorables à cet apprentissage* » (2014, p. 134). Ainsi, afin de susciter la motivation, il est nécessaire de mettre en place des conditions d'apprentissage favorables à l'acquisition de la langue cible, de manière à mettre à l'aise l'apprenant allophone pour qu'il puisse prendre la parole, « *participer [et] prendre des initiatives en classe* » (Defays, 2018, p. 171). Il est important de signaler que les apprenants allophones manifestent souvent des frustrations dues aux difficultés à

⁶ Notre traduction : «qu'il existe un certain nombre de processus cognitifs qui semblent être considérablement améliorés par les incitations motivationnelles, notamment le maintien actif de la mémoire de travail, l'attention sélective et l'encodage de la mémoire épisodique[...] »

communiquer avec leurs pairs et se sentent mal à l'aise à l'idée de prendre la parole devant autrui ou de faire des erreurs, « *par peur de perdre la face devant eux* » (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2012, p. 18). Nous allons donc à présent évoquer les facteurs pouvant influer sur la motivation de l'apprentissage du FLS en milieu scolaire.

3.3. Les facteurs influant sur la motivation

3.3.1. Le climat de classe

L'instauration d'un climat de confiance en salle de classe est un paramètre important dans l'apprentissage de la langue cible car il permet au système nerveux responsable du paramètre psycho-affectif (désirs, motivation, estime de soi, etc.) d'être activé.

Selon Browman et al. (2017), « *many of the learners' thoughts and actions are guided by motivational stimuli associated with their immediate learning environments: educational situations and conditions can incentivise learning in many ways, giving rise to motivational demands and surges, which in turn will interact with people's more enduring domain-general motivational orientations discussed above* » (cités par Dörnyei, 2020, p. 8)⁷.

Le climat de classe joue un rôle essentiel au bon travail de groupe et touche « *à la transmission des connaissances* » (Debarbieux, Anton, Astor et al., 2012, p. 1) et donc au bon déroulement de l'apprentissage. Ames (1992) décrit les deux différentes dimensions du processus d'enseignement : un « *climat de maîtrise* » ou « *un climat de compétition* ». Selon Ames, rapportée par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) « *un climat de maîtrise* » est principalement orienté vers l'apprentissage, vers la possibilité de choisir l'objet d'apprentissage, vers un apprentissage visant à développer l'autonomie. Selon Deci et Flaste (2018), le besoin d'autonomie est également ce dont se nourrit la motivation. Dans notre contexte, il s'agit d'une autonomie langagière visant à amener les apprenants à « *être actifs, en tant que producteur d'un discours mais également en tant qu'interprète du discours de l'autre* » (Manoilov, 2019, p. 2) et par conséquent, à communiquer avec une certaine fluidité et spontanéité lors d'une interaction

⁷Notre traduction « bon nombre des pensées et des actions des apprenants sont guidées par des stimuli motivationnels associés à leur environnement d'apprentissage immédiat; les situations et les conditions éducatives peuvent encourager l'apprentissage de bien des façons, ce qui donne lieu à des demandes et à des poussées de motivation, qui, à leur tour, interagiront avec les orientations motivationnelles non spécifiques plus durables des personnes, dont il a été question ci-dessus »

sociale. Dans cette perspective, l'enseignant doit veiller à rester vigilant et prendre conscience des besoins spécifiques de ces élèves allophones afin de pouvoir les motiver et leur offrir un cadre rassurant sur le long terme. Pour ce faire, la formation des enseignants de langues secondes ou étrangères « *doit davantage se tourner vers des enseignements en psycholinguistique, en psychopédagogie, en acquisition et en didactique des L2 pour être en mesure de comprendre ce qui est en jeu dans l'apprentissage-acquisition des L2 [...]* » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 602).

Richer et Vallerand (1998, cités par Del Olmo, 2015, p. 75) mentionnent l'importance de la perception d'intimité avec l'enseignant, qui augmente le sentiment de proximité sociale et la motivation chez l'apprenant. Les échanges qui s'établissent en salle de classe permettent donc un climat de classe plus sécurisant pour les apprenants et une meilleure atteinte des objectifs.

Comme mentionné précédemment, la vulnérabilité à laquelle les élèves allophones font face en salle de classe ne favorise donc en aucun cas leur apprentissage de la langue cible mais encourage le sentiment d'insécurité et entraîne un manque de motivation. Il convient donc de mettre en place des moyens au niveau pédagogique-didactique et des ressources permettant de créer un climat sécurisant et motivant au niveau psycho-affectif si l'on veut qu'en ces apprenants puissent naître « *un plus grand intérêt et une motivation plus importante concernant les processus d'apprentissage, une augmentation de la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage et une conscience plus aigüe de la communauté constituée par le groupe-classe* » (Reid, 1999, cité par Arnold, 2006, p. 420). Pour ce faire, le choix d'activités à connotation authentique dans l'accomplissement des tâches aidera à combattre l'émergence du sentiment d'insécurité, favorisera une estime de soi et, par là même, une motivation plus solide lors du processus d'apprentissage de la langue cible. A présent, nous allons nous intéresser au rôle de l'estime de soi chez les élèves allophones dans l'apprentissage d'une langue au milieu scolaire.

3.3.2. L'estime de soi

Un apprenant allophone ayant une image de soi positive sera plus ancré dans un désir d'apprentissage qu'un apprenant qui ne croit pas en ses capacités. Selon Browman et al. (2017), « *the self-knowledge that people develop to categories and process the critical psychological features of various situations [...]*

can enhance their motivation » (cités par Dörnyei, 2020, p. 9)⁸. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, l'estime de soi de l'élève allophone est particulièrement vulnérable tant sur le plan psychologique - il se rend compte qu'il perd tous ses repères à travers le changement culturel et « le passage [à] un mode de socialisation différent » (Gloaguen-Vernet, 2009, p. 64) - que sur le plan linguistique, à travers sa faible maîtrise de la langue cible. Ainsi, « *l'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité* » (Arnold, 2006, citée par Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018, p. 18). Ce type d'expérience peut générer un sentiment d'infériorité et de médiocrité et, de ce fait, une faible estime de soi. En effet, selon Arnold,

« *si l'estime de soi est basse, l'élève va croire qu'il manque de capacité, et il va donc refuser de faire l'effort nécessaire à l'apprentissage d'une nouvelle langue. D'un autre côté, les croyances négatives sur soi-même l'empêcheront de se concentrer sur les tâches didactiques à réaliser pour pouvoir apprendre, car une grande partie de ses énergies cognitives seront dépensées à nourrir des préoccupations concernant son manque de capacité ou de valeur*

 » (2006, p. 415).

La valorisation de l'estime de soi dans l'apprentissage de la langue cible à travers la mise en place de conditions encourageantes est donc fondamentale. Cela aidera à combattre l'émergence « *des émotions négatives ou des effets nocifs de ce que Krashen (1982) appelait le filtre affectif* » (Arnold, 2006, p. 415). En outre, si l'estime de soi est un facteur très important à prendre en considération dans l'apprentissage d'une LS, « cela l'est encore davantage lorsqu'il s'agit d'adolescents dans un contexte scolaire » (Arnold, 2006, citée par Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018, p. 18). Valoriser l'estime de soi de ces apprenants leur permet d'avoir un sentiment d'efficacité sentimentale (Bandura, 2003), de renforcer leur intérêt pour l'apprentissage et, par conséquent, de consolider encore plus leur motivation. Selon Arnold, « *l'estime de soi "saine" [...] conduit l'apprenant à avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités, en même temps qu'une attitude responsable fondée sur le fait qu'il se sait capable d'atteindre des buts importants*

 » (2006, p. 415). En d'autres termes, cela permet à l'apprenant de se concentrer davantage, d'accorder plus

⁸Notre traduction: «la connaissance de soi que les gens développent pour catégoriser et traiter les caractéristiques psychologiques critiques de diverses situations [...] peut améliorer leur motivations »

de sens à son apprentissage et d'accroître sa motivation pour une meilleure réussite scolaire. Un climat de classe sécurisant et une estime de soi renforcée ont donc bien une influence sur l'engagement et la motivation, particulièrement dans le processus d'apprentissage d'une LS en milieu scolaire.

À présent, nous allons nous intéresser au lien entre motivation et approche neurolinguistique.

3.4. La motivation dans l'approche neurolinguistique

La mise en place de l'ANL permet de mettre en lumière « *la complexité de l'implication de différents centres du cerveau, notamment ceux liés à la motivation, lorsque la communication est authentique. Pour que l'acquisition de la langue soit efficace, il est nécessaire que ces centres soient activés* » (Germain & Netten, 2015, p. 12). Cette authenticité au sein des interactions est nécessaire pour qu'il y ait apprentissage de structures langagières doublé d'une implication cognitive assez élevée et donc une motivation accrue de la part des apprenants (Paradis, 2004).

D'une part, le recours à cette approche permet aux apprenants de développer leur compétence communicative – améliorant au passage leur estime de soi et la croyance en le fait qu'ils sont capables de réaliser ce type de progrès et d'autre part, « *le système limbique a plus de chance d'être activé, ce qui augmente la motivation à communiquer* » (Germain, 2017, p. 40).

De plus, d'après White (1963) et Harter (1982), le besoin de compétence est un besoin inné « *d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées* » (Ryan & Deci, 2002, p. 7). Ainsi, ce besoin d'efficacité dans les interactions que recherchent constamment les individus, passant par les capacités linguistiques et motivé par le besoin d'interagir sur et avec leur environnement, est considéré comme l'un des facteurs déterminants de la motivation.

En partant du postulat que le besoin de compétence est un paramètre déclencheur de la motivation, la mise en place de la phase de modélisation orale, dans l'ANL, illustre parfaitement les modalités d'une acquisition rapide et efficace de la langue. L'enseignant donne à l'oral le modèle de phrases contenant des réponses et des questions modélisées, qui permettent à l'apprenant d'utiliser le modèle comme point de repère et d'interroger ses pairs. De plus, à travers les étapes de la phase de modélisation orale, l'enseignant incite les élèves à chercher

un « pourquoi ? », de manière à justifier leur modèle. À travers l'étape où les apprenants interagissent, en groupe ou par deux, ou encore l'étape où le professeur demande à quelques élèves de rapporter les réponses de leurs partenaires au cours de la conversation précédente, les apprenants sont amenés à utiliser et réutiliser différentes structures langagières, de manière implicite et plus ou moins complexe, dès les débuts de l'apprentissage. Ces manipulations de différentes structures langagières ne se réduisent donc pas à une simple progression grammaticale figée qui ne correspondrait pas aux besoins langagiers des apprenants.

Selon Deci et Flaste (2018), le besoin d'autonomie est également ce dont se nourrit la motivation. Dans notre contexte, il s'agit d'une autonomie langagière visant à amener les apprenants à communiquer avec une certaine fluidité et spontanéité lors d'une interaction sociale. Ce besoin d'autonomie est un des leviers sur lesquels reposent les principes de l'ANL, comme l'illustre la pédagogie de la phrase, qui vise l'acquisition de structures langagières complètes de façon efficiente. L'enseignant produit des phrases complètes et invite les apprenants à répondre à leur tour sous forme de phrases complètes en suivant le modèle proposé au préalable. En cas d'erreur de la part de l'apprenant, l'enseignant fait appel à des techniques implicites de correction de l'erreur : il repasse par son modèle initial afin de permettre à l'apprenant de le reprendre tout en se corrigent. Ces techniques, appelées « précisions », permettent d'éviter un blocage ou une fossilisation de l'erreur chez l'apprenant.

Un autre paramètre permet de montrer la place de la motivation au sein de l'ANL, c'est le principe d'authenticité, qui engendre le désir de communiquer. L'ANL met l'accent sur la communication authentique comme paramètre déclencheur du mécanisme de la motivation. Ainsi, l'adoption d'un style conversationnel authentique en salle de classe donne l'occasion aux apprenants d'avoir une forte concentration et, en même temps, une forte implication au sein du groupe-classe, ce qui engendre un fort désir de communication. Les différentes interactions authentiques qui ont lieu au sein de la classe permettent d'augmenter le sentiment d'appartenance au groupe. Elles permettent en effet de placer chacun au même niveau d'intérêt et, par conséquent, stimulent la motivation.

Après avoir étudié le concept de la motivation, ses facteurs et son lien avec l'apprentissage du FLS, nous pouvons avancer que la mise en place de l'ANL

auprès d'apprenants allophones pourrait provoquer la motivation et le désir d'apprentissage et de communication en LS.

L'objectif de ce présent travail est de mesurer l'impact de la motivation sur la mise en place de l'ANL auprès des apprenants allophones. Dans cette première partie, nous avons centré notre réflexion sur les concepts principaux de notre recherche. Nous avons abordé la totalité des appuis théoriques de notre recherche et allons, dans la partie qui suit, en présenter la méthodologie.

CHAPITRE 2 : LE CADRE METHODOLOGIQUE

Dans ce deuxième chapitre, nous allons nous concentrer sur le cadre méthodologique de notre travail de recherche. Dans un premier temps, nous allons présenter la démarche de recherche adoptée, la problématique et les hypothèses de recherche. Dans un deuxième temps, nous allons décrire le terrain d'enquête avec le point d'émergence du projet de recherche, suivi de la présentation de l'institution scolaire, sa structure, son origine et son fonctionnement. Et dans un troisième temps, nous présenterons nos outils et technique d'investigation utilisés, c'est-à-dire les entretiens semi-directifs des apprenants allophones.

1. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Il existe généralement trois démarches scientifiques : la démarche déductive, la démarche inductive et la démarche hypothético-déductive. Selon Dépelteau (2003), « *n'importe quel chercheur de quelque domaine que ce soit, qu'il soit débutant ou chevronné, doit faire des choix philosophiques et épistémologiques qui détermine sa démarche scientifique.* » (2003, p.12). Dans ce sens, nous allons présenter, dans cette partie, et justifier nos choix méthodologiques quant aux inspirations aux démarches scientifiques choisie pour mener à bien ce travail de recherche.

1.1. Une démarche hypothético déductive

Dans l'objectif d'approcher au plus près « *la découverte collective de la vérité inhérente aux fondements des sciences humaines* » (Dépelteau, 2000, p. 36) que nous nous sommes inspirés de la méthode hypothético-déductive falsificationniste pour l'élaboration de ce travail de recherche. Selon Dépelteau, 2003, c'est une « *démarche classique de la science moderne* » (Dépelteau, 2003, p.62). Il la caractérise comme « *empirique* » car c'est à partir de la question de départ que diverses hypothèses qui ont pour finalité de « *corroborer* » la vérité afin de s'en approcher d'une manière provisoire ou d'être « *falsifiable* » sont soumises à des « *testes empiriques* » que constituent les entretiens semi-directif dans notre travail de recherche, permettant la corroboration ou la falsification. La démarche falsificationniste consiste à confirmer ou infirmer les hypothèses de départ à travers la mise en place de tests empirique et leur analyse (Popper, 1994).

La démarche hypothético-déductive falsificationniste nous a permis de clarifier nos propos et à ordonner le déroulement de notre travail de recherche à travers ses quatre étapes, c'est-à-dire, le choix du sujet de recherche, la formulation de la problématique, la formulation des hypothèses, l'élaboration des tests empiriques et l'analyse et la communication des résultats (Dépelteau, 2010) que nous allons voir au fur et à mesure tout au long des sous parties suivantes. À présent nous allons développer dans le second point la problématique et les hypothèses de recherche.

1.2. La problématique et les hypothèses de recherche

Dans cette sous partie, nous allons présenter le début de notre réflexion qui nous a amené à la formulation de notre problématique et nos hypothèses de départ.

1.2.1. La formulation de la problématique

Comme nous l'avons mentionnée précédemment, la première étape de la démarche hypothético-déductive falsificationniste consiste à « se [poser] évidemment une question de recherche » (Dépelteau, 2010, p. 63.). Le sujet de cette recherche émane d'un projet de recherche « ANL4AMI »⁹, qui porte sur la mise en place de l'ANL auprès d'un public de jeunes migrant en milieu scolaire, sous la direction de Delphine Guedat-Bittighoffer, auquel nous avons participer et nous allons apporter plus de détails un peu plus tard dans les parties qui suivent sur celui-ci. Lors de ce projet de recherche nous avons effectué notre stage de Master 2 auprès des élèves allophones en contexte scolaire ce qui nous a permis de nous intéresser à la question de la motivation quand il s'agit de l'apprentissage du FLS par le biais de l'ANL auprès des élèves allophones en milieu scolaire. Ainsi nous avons formuler notre problématique de la manière suivante : **La mise en place de l'approche neurolinguistique comme démarche pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage du FLS pourrait-elle avoir un impact sur la motivation des apprenants allophones du second degré pour une meilleure acquisition langagière ?** Nos expériences et nos connaissances faites sur le terrain nous ont permis de clarifier notre problématique.

⁹Approche neurolinguistique pour adolescents migrants

Ensuite, la deuxième phase consiste à établir des « *conjonctures théoriques* » ou formulé des hypothèses. Pour ce faire « *le chercheur procède à des déductions et/ou induction selon les prémisses et les connaissances empiriques du sujet qu'il possède* » (Dépelteau, 2000, p.64). De ce fait, nous avons établi des déductions en se basant sur nos expériences lors du stage au sein de l'UPE2A du collège de Rosa parks à Nantes, effectué du mois de septembre 2019 à février 2020, que nous avions déjà commencé Nos expériences et nos lectures ont donné lieu à la formulation de trois hypothèses que nous allons voir le point suivant.

1.2.2. La formulation des hypothèses

Après avoir formuler notre problématique nous avons adopté la deuxième phase de la démarche en question qui implique que le chercheur doit commencer à « *procéder à des déductions et/ou induction selon les prémisses et les connaissances empiriques du sujet qu'il possède* » (Dépelteau, 2000, p.64). De ce fait, nous avons formulé les trois hypothèses de recherche suivantes :

- **L'importance du choix pédagogique dans l'apprentissage du FLS pour un meilleur engagement émotionnel des EANA**

Hypothèse 1 (H1) : Paradis (1994) montre que le système limbique du cerveau, responsable des émotions, entre autres l'estime de soi et la motivation, constitue le point de départ de tout acte de communication langagière. En d'autres termes, si l'apprenant ne prenait pas plaisir à l'apprentissage de la langue cible, si les conditions d'apprentissage n'étaient pas encourageantes et sécurisantes, sa motivation en pâtirait et l'apprentissage n'aurait pas lieu. De ce fait, les démarches habituelles d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, focalisées uniquement sur les savoirs déclaratifs (conjugaison des verbes, règles de grammaire, etc.) et l'exposition à un input peu accessible, ne mobiliseraient pas les émotions liées au plaisir ou au désir de communiquer dans la langue cible. Ainsi, le type de démarche utilisé pourrait avoir une conséquence sur la motivation des apprenants. Il nous semble donc intéressant de porter notre attention sur l'importance du choix du modèle pédagogique de l'enseignant. En effet, un enseignement basé sur une démarche traditionnelle n'aurait certainement pas d'effets aussi efficents que celui basé sur une démarche neurolinguistique, où le message est réel et authentique et où le système limbique aurait beaucoup plus de chances d'être activé. L'enseignant pourrait

alors avoir davantage d'opportunités de susciter la motivation et l'implication des apprenants dans leur apprentissage de la langue seconde.

- **La valorisation de l'estime de soi dans l'apprentissage de langue cible à travers la mise en place de conditions encourageantes pour un meilleur engagement motivationnel**

Hypothèse 2 (H2) : L'adoption ou non de l'approche neurolinguistique pourrait influencer la motivation des élèves. En effet, un enseignant qui prendrait en compte les principes de l'ANL (l'acquisition d'une grammaire interne, le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie, le recours à la pédagogie du projet, la création de situations authentiques de communication en salle de classe, le recours à des stratégies interactives de communication) pourrait favoriser une meilleure compréhension langagière, un engagement solide, une estime de soi accrue et, par conséquent, davantage de motivation et de persévérance de la part de ses apprenants car les activités d'apprentissage ne seraient pas isolées entre elles (Germain & Netten, 2015). Cela pourrait ainsi amener à une autonomie langagière efficiente.

- **Un climat de classe sécurisant à travers la mise en place des activités à connotations authentiques**

Hypothèse 3 (H3) : Étant donné que toute activité présentée aux élèves doit être pensée en amont car, selon son contenu, son organisation et sa forme, elle influencera l'implication de l'apprenant et son apprentissage, le choix des activités dans la mise en place de l'ANL, notamment le recours à l'authenticité, pourrait favoriser un climat de classe sécurisant, un engagement et une persévérance de la part des apprenants (Germain, 2012).

Dans cette sous-partie, nous avons pu exposer notre protocole de recherche, notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nous allons à présent nous intéresser au terrain d'enquête.

1.3. Présentation du terrain d'enquête

Avant de décrire notre terrain d'enquête, nous allons tout d'abord présenter le projet de recherche auquel nous avons participé et dans lequel s'inscrit notre travail de recherche. Ensuite, nous poursuivrons avec la présentation de la structure dans laquelle nous sommes intervenue afin de récolter les données qui serviront pour la confirmation ou l'infirmation de nos hypothèses de départ.

1.3.1. Le projet de recherche

Notre mémoire de recherche s'inscrit dans un projet de recherche intitulé ANL4AMI, auquel nous avons participé. Ce projet, mené par Delphine Guedat-Bittighoffer, a pour objectif d'étudier les effets de la mise en place de l'approche neurolinguistique comme méthode d'enseignement-apprentissage auprès d'adolescents migrants scolarisés ou non antérieurement scolarisés dans leur pays d'origine, au sein de différents dispositifs (UPE2A, UPE2A NSA et MAST)¹⁰ dans la ville de Nantes. Ce projet de recherche se déroule sur deux années scolaires et réunit deux groupes pour chaque dispositif : un groupe expérimental, dans lequel l'ANL est mise en place comme méthode d'enseignement, et un groupe contrôle, dans lequel les élèves apprennent le français avec des méthodes traditionnelles.

Ce projet de recherche nous a permis d'effectuer notre stage de Master 2, de nous former à l'ANL en février 2019 grâce à Virginie Clavreul, enseignante au CeLFE (Centre de Langue Française pour Étrangers) de l'Université d'Angers, avec trois autres étudiants de l'Université d'Angers et trois enseignants qui géraient les classes expérimentales, et de mettre en pratique cette formation en ANL auprès des élèves allophones dans une UPE2A. Nous allons dans le prochain point présenter l'établissement et l'UPE2A dans lesquels nous avons effectué notre recherche.

1.3.2. Le Collège Rosa Parks : le dispositif d'UPE2A

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons choisi comme terrain d'enquête le collège Rosa Parks, à Nantes, et plus particulièrement son dispositif d'UPE2A. L'établissement appartient au réseau d'éducation prioritaire (REP+) créé en 1971. Il est à la tête d'un réseau de 9 écoles accueillant 1500 élèves, dont deux situées dans le quartier des Dervallières (écoles Châtaigniers et Dervallières-Chézine) et trois autres dans celui du Breil-Barberie (écoles Les Plantes, Jacques Prévert et Grand Carcouet). Cet établissement assure le suivi de 320 élèves dont une vingtaine élèves d'UPE2A. D'un point de vue géographique, il est situé dans un quartier à population hétérogène et mixte, issue de classes sociales différentes, où les ethnies et les cultures sont très variées, avec une augmentation constante de la population issue de

¹⁰ UPE2A : Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant

UPE2A NSA : Unité Pédagogique d'Enseignement pour Adolescents Allophones Non-Scolarisés Antérieurement
MAST : Mesure D'accompagnement Scolaire Temporaire

l'immigration. Ce collège accueille de plus en plus d'élèves allophones et propose des cours de français langue seconde (FLS) ~~deux~~ 12 heures par semaine. Ces élèves sont également inscrits en classe ordinaire. Ils bénéficient donc d'une scolarité au sein du système éducatif français et sont, en plus, accompagnés dans leur apprentissage du français qui est, pour la plupart d'entre eux, une langue qu'ils n'avaient jamais parlée auparavant. L'UPE2A du collège Rosa Parks prend en charge des élèves allophones scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine, dans une classe d'accueil au sein du collège ou qui ont été scolarisés une année auparavant dans une classe d'accueil pour élèves non scolarisés dans leur pays d'origine (UPE2A-NSA). L'objectif principal de cette structure est de permettre aux élèves entre 11 et 16 ans de suivre une formation scolaire, tout en bénéficiant simultanément de cours de langue française. Cette formation est « *limitée à une année en UPE2A classique (malgré la circulaire de 2012 qui recommande l'apprentissage sur le long terme)* » (Evascol, 2018, p. 10). Nous avons été accueillie dans la classe de notre tuteur de stage, Monsieur Berger, enseignant de FLE/FLS au sein du dispositif. Nous avons commencé notre stage par des temps d'observation, du 18 au 25 septembre 2020, afin de prendre contact avec les élèves et nous familiariser avec les pratiques de l'enseignant. Ensuite, nous avons commencé, avec M. Berger, à élaborer des séquences pédagogiques selon l'ANL, qui ont été mises en place tous les mardis pendant 6 mois. Pour faciliter l'enseignement et pouvoir mettre en œuvre un enseignement des plus pertinents, les apprenants ont été répartis en deux groupes. Le premier groupe, appelé groupe des débutants, était destiné aux apprenants de niveau A1. Ce petit groupe comprenait 8 apprenants que nous avons eu la chance de prendre en charge tout au long de nos 7 heures d'intervention, et avec lesquels nous avons pu, avec notre enseignant référent, mettre en place l'ANL comme préconisé dans le projet de recherche ANL4AMI. Le second groupe, celui des niveaux intermédiaire et avancé, réunissait les apprenants de niveau A2 selon le CECRL. Ce groupe accueillait plus d'apprenants que le groupe précédent. Ils étaient au nombre de 10. Au total, nous avons effectué 357 heures d'enseignement de FLS auprès des élèves allophones. Les besoins de ces apprenants sont l'acquisition d'une langue de scolarisation mais également d'une langue d'intégration sociale. Ils ont des besoins langagiers spécifiques pour leur permettre de s'intégrer dans une future formation scolaire en France en l'espace d'une année, à un « *rythme d'enseignement souvent dense et rapide* » (Evascol, 2018, p. 10) et qui n'est pas souvent en adéquation avec leurs profils complexes.

La mise en place de l'ANL pourrait donc être une nécessité dans une telle structure.

Dans cette première partie, nous avons pu définir notre démarche de recherche, qui comprend notre démarche hypothético-déductive, notre problématique, nos hypothèses de recherche et notre terrain d'enquête. À présent, dans la deuxième partie, nous allons présenter les outils et techniques d'investigation.

2. LES OUTILS ET TECHNIQUES D'INVESTIGATION

Dans cette deuxième partie nous allons passer à la troisième étape illustrée par Dépelteau (2010) qui consiste à mettre en place « *des tests empiriques dont le but est de vérifier ou d'infirmer les hypothèses de la recherche* » où il est indispensable de faire un « *choix d'un mode d'investigation et une collecte des données* » (Dépelteau, 2010, p.21). Nous avons choisi les entretiens semi-directifs comme méthode de recueil de données. Nous avons fait passer des entretiens à 6 élèves allophones que nous avons enregistrés et avons retranscrit ces entretiens¹¹.

2.1. L'entretien semi-directif

Selon Dépelteau, « *les tests empiriques sont des dispositifs de jugement de la validité des conjectures théoriques produites par la raison du chercheur* » (2003, p. 208). Nous avons fait le choix des entretiens semi-directifs (semi-dirigés) car, en laissant à l'informateur « *la possibilité de s'exprimer librement sans thème précis à aborder, l'entretien semi-directif a pour objectif de diriger le répondant grâce à un guide d'entretien préétabli. Ainsi, l'informateur devra aborder des thèmes que l'enquêteur aura prédéfinis (se fondant d'ailleurs largement sur l'analyse documentaire réalisée au préalable)* » (Roche, 2009, p. 36-37).

¹¹Annexe 2.1 : Transcription de l'entretien de Karim, p :101

Annexe 2.2 : Transcription de l'entretien de Sandro, p : 110

Annexe 2.3 : Transcription de l'entretien de Meriem, p : 117

Annexe 2.4 : Transcription de l'entretien de Sarah, p : 124

Annexe 2.5 : Transcription de l'entretien de Noor p : 131

Annexe 2.6 : Transcription de l'entretien de Pedro p :137

L'entretien semi-directif est donc un outil offrant la possibilité de laisser une certaine liberté d'expression aux informateurs tout en permettant également, en tant qu'outil d'investigation, de valoriser les données qualitatives « *et interprétatives relevant en particulier d'un paradigme constructiviste* » (Lincoln, 1995, cité par Imbert, 2010, p. 24), et d'apporter une approche plus humaine à notre travail de recherche car « *il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur* » (Imbert, 2010, p. 25). Lors de ces entretiens, les informateurs peuvent également s'exprimer de façon généreuse et spontanée, tout en laissant aussi au chercheur le pouvoir de recentrer l'interaction si celle-ci s'écarte du thème préétabli. Ainsi, le choix de cette méthodologie correspond à notre public allophone car ils ont besoin d'être constamment accompagnés afin de pouvoir verbaliser leurs propos. On le qualifie d'entretien semi-directif car il demande au chercheur de structurer « *un guide d'entretien à partir d'éléments issus d'une enquête exploratoire [où] les questions sont ouvertes et les thèmes sont proposés* » (Ibid). Il demande à l'enquêteur du temps et une préparation en amont, et ce dernier doit avoir un schéma bien structuré lors de son entretien avec les interviewés, contrairement à l'élaboration d'un questionnaire, qui se limite à poser à l'informateur une série de questions sans laisser de choix à celui-ci, ni le temps de s'exprimer librement et de développer ses propos. Nous appuyer sur une grille d'entretien divisée en séquences thématiques à partir de questions et de repères nous permet de ne pas perdre de vue l'objectif de cette enquête, qui consiste à vérifier ou falsifier nos hypothèses de départ à travers les données récoltées auprès des informateurs, et à établir une relation de confiance entre l'enquêteur et l'enquêté. Selon Blanchet et Gotman, « *l'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations* » (1992, p. 7). Ainsi, lors des entretiens avec les élèves allophones, les objectifs de notre recherche ont toujours été explicités, de même que la garantie de confidentialité, signée des deux côtés afin d'établir une relation de confiance tout au long de l'entretien. Ce mode d'investigation exige de la part de l'intervieweur d'adopter une posture de patience, de curiosité et d'écoute tout au long de l'entretien afin d'entrer dans la bulle de l'informateur « *pour le décrypter [...] tout en gardant la « juste distance » [et tout en restant neutre et objectif]* » (Imbert, 2010, p. 25). L'entretien semi-directif comme mode de recueil de données nous

a donc semblé le plus pertinent et approprié car il s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive et nous a permis de recueillir, lors de nos échanges avec les élèves allophones, des données qualitatives sur l'impact motivationnel par le biais de l'ANL, et leur regard sur l'apprentissage du FLS par le biais de celle-ci. À présent, nous allons présenter notre grille d'entretien de manière plus détaillée.

2.1.1. L'élaboration de la grille d'entretien semi-directif

La grille d'entretien est un moyen nous permettant de bien structurer et guider notre entretien, afin de collecter le plus de données utiles pour notre travail de recherche car « *elle conditionne la richesse, la densité (qualité - authenticité, pertinence) du matériel collecté* » (Imbert, 2010, p. 26). Pour notre projet de recherche, nous avons fait passer six entretiens à des élèves allophones ayant un niveau A1. Pour élaborer notre grille d'entretien, nous nous sommes appuyées sur la grille d'entretien construite par Mme Guedat-Bittighoffer (2014) dans le cadre de sa thèse menée auprès d'élèves allophones, et de celle utilisée pour la phase expérimentale du projet de recherche ANL4AMI. Pour ce faire, nous avons classé nos questions en trois séquences thématiques. La première séquence thématique aborde la scolarisation de l'élève et l'apprentissage du français. Elle est composée de 13 questions qui se déclinent en trois sous-thématiques : la classe en France et la prise en charge à son arrivée, l'apprentissage du français et les difficultés d'apprentissage du français. La deuxième séquence thématique traite de la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français en classe. Elle est composée de 17 questions qui se déclinent en deux sous-thématiques : l'attitude des élèves allophones envers l'apprentissage, et l'attitude envers la langue cible et l'intention d'effort. Enfin, la troisième séquence thématique traite de la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français. Elle est composée de 6 questions qui reposent sur les effets de l'apprentissage du français par le biais de l'ANL. Nous avons organisé une grille d'entretien à partir de la méthode adoptée par Guedat-Bittighoffer dans sa thèse (2014), dans le tableau ci-dessous, qui reprend nos trois séquences thématiques associées aux questions prévues pour structurer l'entretien semi-directif. Elle se divise en deux colonnes : dans celle de gauche, nous reprendrons les séquences thématiques et les questions de chaque séquence thématique. Dans celle de droite, nous expliciterons ce qui peut être découvert, en mettant en exergue les liens existants entre les questions et nos hypothèses de recherche. Ainsi conçu, cet entretien permet de mesurer l'impact motivationnel

des élèves allophones par rapport à l'apprentissage du français par le biais de l'ANL

Tableau 1: grille d'entretien

Questions	Liens avec les hypothèses
<p>Séquence thématique 1 : scolarisation de l'élève et apprentissage du français</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La classe en France et la prise en charge à son arrivée <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quand tu es arrivé la première fois en classe, comment cela s'est-il passé ?</i> 2. <i>Qu'est-ce qui t'a posé le plus problème ? Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?</i> 3. <i>Est-ce que tes camarades de classe t'ont bien accueillie quand tu es arrivé.e ?</i> 4. <i>Est-ce que les professeurs de la classe t'ont bien accueillie quand tu es arrivé.e ?</i> ➤ Apprentissage du français <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Connaissais-tu un peu le français avant de venir ?</i> 6. <i>Depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français ?</i> 7. <i>Quelle.s est/sont ta/ tes matière.s préférée.s au collège ?</i> 8. <i>Est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A ? Lesquels ? Et comment cela se passe ?</i> 9. <i>À la maison, est-ce que quelqu'un t'aide avec le français notamment pour tes devoirs ?</i> 10. <i>Quelle.s est/sont la/ les matière.s que tu aimes le moins ? Pourquoi ?</i> ➤ Les difficultés d'apprentissage du français 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette séquence thématique permet de comprendre la situation, le mode et les conditions d'accueil de l'apprenant allophone en France en se focalisant sur sa prise en charge au sein du système éducatif français, son apprentissage du français au sein du dispositif UPE2A et en classe ordinaire et les difficultés qu'il a rencontrées. (H1) - Ces questions permettent de rendre compte sur les conditions de prise en charge à son arrivée et permettent aussi de retracer son parcours scolaire et de cibler le ressenti du degré de difficulté et/ou de facilité d'insertion au sein du système éducatif français qui pourrait avoir un impact sur sa motivation quand l'apprentissage du FLS. (H2) - Ces questions permettent d'en apprendre plus sur les compétences langagières antérieurs de l'apprenant. Elles permettent de cibler ces besoins langagiers. Elles permettent également de comprendre s'ils disposent d'un soutien linguistique de cerner la volonté quant à l'apprentissage du français et des autres matières scolaires. (H1,H2). - Ces questions permettent de comprendre le degré de difficulté et/ou de facilité d'apprentissage du français et de comparer les situations d'apprentissage en rapport avec les stratégies d'apprentissage (par le biais de l'ANL ou d'une

<p>11. Est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ? Concernant tes difficultés en français, peux-tu m'expliquer s'il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De compréhension des textes étudiés ? • De compréhension des consignes ? • Grammaire et l'orthographe ? • D'écrire en français ? de Parler en français ? <p>12. Tes difficultés en français raconte-moi si elles viennent principalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du professeur ? (Peu clairs, qui n'aident pas à rendre la matière « vivante » ?) • De l'ambiance en classe (Le groupe est bruyant, peu motivé) • Du manque d'attrait des supports (manuels, textes, œuvres...) <p>13. As-tu plaisir à comprendre les règles de grammaire et orthographe ? penses-tu qu'elles soient nécessaires pour toi, au collège et plus tard ? es-tu curieux de découvrir de nouveaux textes, de nouveaux livres... ?</p>	<p>méthodologie traditionnelle), pour une meilleure acquisition langagière de la langue cible. (H2, H3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elles permettent aussi d'appréhender la manière dont les apprenants perçoivent leur sentiment d'efficacité et leur apprentissage de la langue française par le biais des activités pédagogiques, de conditions encourageantes et d'un climat de classe sécurisant, qui pourraient influencer leur intérêt pour l'apprentissage de la langue française et consolider ou non leur motivation quant à l'apprentissage de celle-ci. (H2, H3) - Elles permettent également de montrer l'importance du choix pédagogique dans l'apprentissage du FLS pour un meilleur engagement émotionnel des EANA au sein dispositif d'UPE2A, et pour une meilleure acquisition langagière, nécessaire à leur insertion scolaire et sociale. (H1, H2)
<p>Séquence Thématique 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</p> <p>➤ Attitude envers l'apprentissage</p> <p>14. Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Est-ce que tu aimes ta classe ?</p> <p>15. Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ? Pourquoi ?</p> <p>16. Qu'est-ce que tu aimes le moins apprendre ou faire à l'école ? Pourquoi ?</p> <p>17. Est-ce qu'il y a des adultes à l'école sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des difficultés ?</p> <p>➤ Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</p> <p>18. Pourquoi es-tu en cours de français ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette séquence thématique permet d'aborder de manière directe le thème de la motivation en général, et de l'engagement de l'apprenant envers l'école et envers l'apprentissage de la langue cible, ainsi que le rapport de soutien et les relations qu'entretiennent les enseignants et les apprenants, pour un apprentissage dans un cadre plus sécurisant sur le long terme. - Ces questions permettent de rendre compte du sentiment d'effort et du facteur d'engagement, de motivation et de valorisation de l'apprentissage de la langue française en salle de classe. Elles permettent aussi de mettre en avant le

<p>19. Est- ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours ? Par exemple en classe, est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?</p> <p>20. Est-ce que tu participes souvent en classe de français ou pas du tout ?</p> <p>21. Est-ce que tu prends vraiment plaisir à apprendre le français ? si, oui pourquoi ?</p> <p>22. Est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?</p> <p>23. Est-ce que tu trouves que le français est une langue difficile à apprendre ? si, oui, Pourquoi ?</p> <p>24. Est-ce que tu trouves que le français est une langue facile à apprendre ? Si oui, Pourquoi ?</p> <p>25. Sur une échelle imaginaire de 1 à 4, où estimes-tu ta motivation en cours de français à ce stade de l'année ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 : extrêmement peu motivé • 2 : motivé • 3 : très motivé • 4 : absolument motivé <p>26. Quelles sont les activités que tu aimes faire en cours de français ?</p> <p>27. Comment te sens-tu quand tu apprends le français ?</p> <p>28. Qu'est ce qui t'encourage à apprendre le français ?</p> <p>29. Qu'est ce qui te décourage à apprendre le français ?</p> <p>30. Qu'aurais-tu proposé pour rendre le cours de français encore plus motivant ?</p>	<p>paramètre de la compréhension pour le développement des différentes habiletés langagières au sein du dispositif et en classe ordinaire, et de rendre compte de l'attitude de l'apprenant face à la non-compréhension. (H3, H2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ces questions (21, 22, 23, 24) permettent de rendre compte de la vision réaliste de soi de l'apprenant et de ses capacités face à l'apprentissage de la langue française, de celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage (H2), et de la prise en considération du choix pédagogique de la part de l'enseignant pour une meilleure acquisition langagière de la langue cible. - Cette question permet d'attester de la motivation (en général) de l'apprenant et de mettre en évidence une éventuelle progression, à travers la mise en place de l'ANL, en ce qui concerne l'implication et l'engagement envers l'apprentissage de la langue française. (Comme nous l'avons mentionné précédemment, les entretiens ont été menés à la fin de notre stage et après avoir mis en place l'ANL, afin de pouvoir avoir un certain aperçu du développement des compétences langagières et de la croissance de la motivation quant à l'apprentissage du FLS via L'ANL.) - Ces questions visent à rendre compte de l'importance du choix psychopédagogique valorisant l'acquisition - l'apprentissage de la langue cible. Elles permettent aussi de cibler les besoins spécifiques des apprenants dans l'objectif de les motiver et de leur offrir un cadre d'apprentissage sécurisant sur le long terme. (H1, H2, H3)
<p>Séquence Thématique 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français</p> <p>31. Est-ce que la nouvelle méthode (ANL) utilisée par l'enseignant pour apprendre le français te motive à travailler plus pour améliorer ton français ?</p> <p>32. Est-ce que tu aimes l'ambiance du cours de français ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette dernière thématique vise à rendre compte des effets de la mise en place de l'ANL sur la motivation des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du FLS. - Ces questions permettent de rendre compte des différentes appréhensions des apprenants vis-à-vis de la mise en place de l'ANL. Elles permettent aussi de mettre en relief les caractéristiques des stratégies de l'ANL et de voir si celles-ci ont un impact réel sur l'affect, l'estime de soi, le climat sécurisant, la

- | | |
|--|--|
| <p><i>33. Est-ce que l'enseignant te motive pour apprendre le français ? si, oui comment ?</i></p> <p><i>34. Est-ce que l'enseignant fait des activités en classe qui te motive à apprendre le français ?</i></p> <p><i>35. Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?</i></p> <p><i>36. Est-ce que l'enseignant propose des activités en relation avec ce qui se passe dans la vie ?</i></p> | <p>motivation des apprenants, et sur le développement des compétences langagières en FLS. (H1, H2, H3)</p> |
|--|--|

Une fois la grille d'entretien présentée. À présent nous allons au point suivant qui abordera la démarche entrepris pour la transcription des entretiens.

2.1.2. La transcription des entretiens

Comme nous l'avons mentionné précédemment, afin de mener à bien cette recherche, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif. Ce choix est justifié par le fait que « *cette technique permet [...], du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche* » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 62). Les données recueillies lors de ces entretiens nous permettront de répondre à notre problématique et de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Ces six entretiens ont été réalisés le 28 janvier 2020 et ont été enregistrés. Les enregistrements nous ont permis de restituer des données qualificatives, d'avoir un rendu plus fidèle et plus authentique. Les informateurs ont également pu construire leur pensée sans aucune contrainte d'interruption ni de temps, et parler librement pendant les 15 à 20 minutes que duraient les entretiens. Il est important de signaler que ces derniers ont été réalisés 5 mois après la mise en place de l'ANL, afin de permettre aux apprenants d'avoir un certain recul sur la mise en place de l'approche neurolinguistique et de contextualiser leur propos. La retranscription fidèle et intégrale des entretiens nous a paru nécessaire pour pouvoir revenir sur certains moments, analyser et soustraire des informations qualitatives sur les différentes séquences thématiques, et cibler les propos qui nous paraissaient les plus importants en lien avec notre problématique et nos hypothèses de recherche. En effet, selon Dister et Simon, « *le chercheur aura beau écouter et réécouter encore les enregistrements, il ne peut les appréhender uniquement par le biais du son. Ceux-ci ne pourront devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit* » (2007, p. 1). Nous avons ainsi retroussé les six entretiens sur papier pour avoir accès aux données de manière globale et sélective en même temps. Grâce à cette démarche, nous avons pu « *passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse* » (Blanchet & Gotman, 2006, cités par Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 231). La transcription nous a offert la possibilité de restituer de manière progressive les éléments les plus pertinents, de manière « *à mettre ces différentes expériences en perspective et les comparer les unes aux autres* » (Poupart, 2012, p. 61), de les confronter et d'établir un lien avec nos hypothèses et nos différents apport théoriques, et donner du sens à ces données brutes. Elle nous a aussi offert la possibilité de développer à partir de chaque entretien réalisé un cadre de référence, de manière à regrouper les données qualitatives issues d'un même entretien ou de plusieurs, afin de réduire les données recueillies, les

comparer et les confronter, en faire sortir l'essentiel et « *faire émerger une mise en ordre compréhensive et un sens explicatif global des données collectées* » (Blais & Martineau, 2006, p. 15). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les normes ICOR (2007)¹². Après avoir abordé le point de la transcription des entretiens, nous allons maintenant nous intéresser dans notre prochaine sous-partie au choix des informateurs dans nos entretiens.

2.1.3. Le choix des informateurs

Le terme « *informateur* » rejoint selon nous les termes fondamentaux de la recherche qualitative. En effet, contrairement aux termes « « *répondants* » ou « *interviewés* », qui outre leur inélégance, confèrent une passivité aux personnes en question » (Lejeune, 2014, p.14), ce terme désigne un acteur en mesure de transmettre des informations de son propre point de vue de sa propre façon de penser, mais aussi de témoigner des pratiques du groupe auquel il appartient (Poupard, 2012). Nous avons mené 6 entretiens semi-directifs auprès de 6 apprenants allophones du dispositif d'UPE2A, de nationalités, de niveaux, mais aussi de profils pédagogiques hétérogènes. L'objectif était de recueillir des données qualificatives sur leur ressenti lors de la mise en place de l'approche neurolinguistique et sur l'impact de celle-ci sur leur motivation tout au long de leur apprentissage du français, et d'avoir ainsi un certain recul sur la méthodologie traditionnelle et celle de l'ANL. Grâce aux entretiens, nous avons pu récolter les points de vue et regards des informateurs sur la mise en place de l'ANL en classe de FLS en leur accordant une liberté d'expression totale sur leur ressenti. En ce qui concerne le choix des informateurs, nous n'avions pas de grille prédéfinie permettant de les catégoriser et de les sélectionner par la suite. Notre seule et unique exigence était le niveau de langue des élèves. Nous voulions en effet des élèves allophones avec un niveau de langue suffisant pour mener à bien nos entretiens afin d'en tirer le maximum de données pour notre recherche. Nous avons donc choisi 6 élèves allophones ayant un niveau entre A2 et B1 débutant. Ce choix se justifie par le fait que les élèves ayant le niveau A1 sont parfois non scolarisés et peu alphabétisés. Leurs niveaux de compréhension et d'expression orale pouvaient donc constituer un frein lors des entretiens.

Au cours du mois de janvier, nous avons sélectionné avec notre tuteur de stage les 6 apprenants avec lesquels nous allions passer les entretiens. Nous les

¹² ICAR : Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (2013). Convention ICOR. Université Lyon
http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

avons sollicités pour recueillir leur accord. En effet, selon Poupart, « *si [l'informateur] ne consent pas véritablement à participer à l'entretien, cela pose des limites importantes, sans compter qu'il est inacceptable d'un point de vue éthique de mener un entretien sans s'assurer de l'approbation réelle de [l'informateur]* » (2012, p. 62). Par la suite, nous leur avons expliqué en quoi consistait l'entretien et sur quoi il allait porter de manière générale, afin de les rassurer. « *Raison de plus de mettre cartes sur table, deux fois plutôt qu'une, de manière à ce que [l'informateur] sache vraiment à quoi il s'engage et à le laisser libre d'accepter ou de refuser de participer à l'enquête* » (ibid.), car nous savons que ce genre de situation peut entraîner des émotions comme l'inquiétude, la peur et le stress, « *surtout si [ils] sont en position de vulnérabilité* » (ibid.). Nous leur avons ensuite donné une feuille de consentement, en expliquant l'objectif de ce document, sur laquelle devrait figurer la signature de leurs parents et leur désir de participer aux entretiens.

Enfin, nous avons fait passer nos 6 entretiens, quatre de niveau A2, et deux de niveau B1 débutant. Nous avons pris en considération le principe de parité en faisant passer nos entretiens à trois filles et trois garçons. À présent, nous allons expliciter la méthode suivie pour l'analyse des données.

2.1.4. Le traitement des données

La méthode adoptée pour le traitement des données est la démarche qualitative car elle met en avant la compréhension, s'intéresse à l'analyse des faits de manière approfondie et permet de rendre compte de la réalité de l'individu de la façon la plus crédible et la plus fidèle possible, à travers « *des enquêtes de terrain approfondies* » (Poupart, 2012, p. 61).

Nous avons fait le choix de cette démarche pour comprendre, interpréter, analyser les comportements, les réactions et les perceptions à travers les propos des élèves allophones sur la mise en place de l'ANL et sur leur motivation face à l'apprentissage du FLS par le biais de celle-ci.

Toutefois, il est important de prendre en considération quelques paramètres lors de l'analyse des données. Ainsi, les instruments et les méthodes préétablies doivent être élaborés dans le but de recueillir et d'analyser les données de manière qualitative (pas d'utilisation de chiffres comme dans la méthode quantitative). Cela « *signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle » sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13) afin de pouvoir, par la suite,

rendre compte de l’expérience et faire émerger des paramètres auxquels il n’avait pas été prêté une attention particulière au départ, et qui peuvent se révéler être des éléments riches au cours de l’analyse qualitative des données. Afin de réaliser cette analyse, nous allons passer, dans un premier temps, par une analyse verticale, qui est une analyse thématique consistant « *à relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l’intérieur du matériau à l’étude* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 235). Ainsi, dans notre recherche, bien que les thèmes aient été préalablement définis dans la grille d’entretiens, il a été possible de faire ressortir des éléments riches pour un autre thème, et même « *que des thèmes soient ajoutés en cours d’analyse* » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 241). Dans un deuxième temps, nous allons procéder à une analyse horizontale en faisant émerger les principaux éléments d’analyse des fragments sélectionnés, afin « *de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes* » (ibid.) et de pouvoir dégager des éléments de réponse à notre problématique et nos hypothèses de départ.

Nous allons, dans le chapitre qui suit, présenter l’analyse et l’interprétation de nos données de manière concrète.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans ce troisième chapitre, nous allons nous concentrer sur l'analyse des données recueillies. Dans un premier temps, nous allons mener une analyse verticale des six entretiens effectués auprès des élèves de manière individuelle selon les différentes thématiques¹³. Dans un deuxième temps, nous procéderons à leur analyse horizontale, qui mettra en exergue les différentes thématiques issues des entretiens, afin « *de savoir ce que l'ensemble des individus a répondu à un thème donné* » (Roche, 2009, p. 44).

1. L'ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

1.1. L'analyse verticale des entretiens

Cette première analyse, verticale, sera présentée sous forme de tableau récapitulatif, divisé en quatre colonnes. La première colonne présentera brièvement l'élève allophone (prénom, nationalité et niveau en français). La deuxième colonne abordera les séquences thématiques issues de la grille d'entretien. La troisième colonne sera consacrée aux fragments du corpus en lien avec les différentes thématiques et enfin, la quatrième colonne permettra de relever les thèmes que nous développerons dans la deuxième sous-partie, dédiée à l'analyse horizontale.

1.1.1. Analyse verticale de l'entretien de Karim

Nous allons commencer par notre première analyse verticale issue de l'entretien effectué avec Karim à l'aide du tableau ci-dessous.

¹³Les transcriptions complètes de ces entretiens sont accessibles en annexe à partir de la page 102.

Tableau 2: tableau d'analyse verticale de l'entretien karim

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
Karim Syrien Langue première arabe Niveau A1.1 A0 à son arrivée en 2019	ST 1 La scolarisation de l'élève et l'apprentissage du français <u>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</u>	<p>Tour de parole n° 4,10, 14 et 16:</p> <p>« Hm c'était bien\ euh:: j'aime bien beaucoup mes amis dans la classe des élèves, les professeurs\ » « en début pour moi difficile bein euh : nouveau professeur euh: nouveau élève euh: nouveau collège/nouveau langue »,</p> <p>« après pour moi j'ai aidé ami euh : j'ai aidé euh : amis professeur maintenant je sais tous les élèves dans la classe tout le collège je comprends français »</p> <p>« (.)pour moi maintenant difficile\ euh: facile pardon/»</p>	<p>Entrée à l'école difficile, au niveau de son intégration, dues en grande partie à la difficulté de compréhension et d'expression en français, la langue du pays.</p> <p>Premier rapport avec la langue difficile et source de stress. Conditions de prise en charge et d'apprentissage encourageantes.</p>

	<p><u>Apprentissage du français</u></p> <p>TP n° 26, 30, 56 et 61</p> <p>« non\ », « Euh: sept huit mois\ », « oui avant problème avec langue français comprends pas bien maintenant ça va tout comprends\ », « oui maintenant ça va avant pas comprends beaucoup maintenant facile avec Monsieur Berger » et « Non personne\ »</p>	<p>Pas de connaissances antérieures du français, première fois en classe de français.</p> <p>Entrée en classe ordinaire difficile au début de sa scolarité en France.</p> <p>Mentionne un changement après son entrée en cours de FLS/FLE de Monsieur Berger.</p> <p>Absence d'aide reçue à l'arrivée par l'entourage proche (la famille). Karim est en situation de solitude face à son apprentissage du français.</p>
	<p><u>Les difficultés d'apprentissage du français</u></p> <p>TP n° 65, 71 et 77</p> <p>« avant écrire en français parce que en France on écrit avec un peu alphabet euh:: il y a beaucoup alphabet ça lire pas euh : en français écrire c'est très difficile et lire aussi un peu\ des fois moi pas compris bien les questions du prof euh: et grammaire trop difficile quand prof parle avec mots difficiles moi pas compris bien \ maintenant ça va beaucoup bien comprends tout parle un peu lis, beaucoup »,</p>	<p>Sentiment d'efficacité et bonne estime de soi personnelle.</p> <p>Au début, ses difficultés d'apprentissage en français sont dues à des difficultés de compréhension et d'expression, à l'utilisation du métalangage de la part de l'enseignant en langue française. Avec la mise en place des stratégies de l'ANL, progression de son niveau langagier et de son apprentissage du français. Jugement positif par rapport à sa progression dans les compétences orale et écrite en langue française.</p> <p>Volonté d'apprentissage et d'amélioration.</p>

	<p>« avant quand il y a dans la classe les élèves parlent beaucoup euh: rigolent beaucoup euh: personne travailler euh: personne apprend euh: quand le texte avec mots trop\ difficiles moi pas compris euh: quand le professeur parle pas doucement euh:(.) rapide moi je comprends pas tous personnes en France parle rapide moi je comprends pas ça aussi euh: (.) vite vite vite il parle en un minute je sais pas combien de mots\ maintenant bien comprends bien avec Monsieur Berger parle doucement écoute bien élèves parlent doucement pas beaucoup bruit »</p> <p>« oui/ surtout maintenant moi comprends bien que avant français avec Monsieur Berger on fait beaucoup parler lire écrire et moi comprends tout/ »</p>	<p>Climat de classe en classe ordinaire peu valorisant, trop de bavardages, bruit et manque d'écoute et de concentration dans les cours. Entraîne des difficultés de compréhension pour Karim et pour suivre les cours dans les autres matières, ce qui constitue un frein à son apprentissage. Au contraire, dans le dispositif d'UPE2A, climat de classe propice aux apprentissages. Le mode d'apprentissage et les cours de français sont plus compréhensible grâce à la mise en place de conditions encourageantes de la part de l'enseignant par le biais de l'ANL : respect d'écoute entre pairs, tours de parole entre élèves respectés (grâce au recours aux stratégies d'apprentissage de l'ANL lors de la phase orale) et donc, plus de volonté et d'engagement de la part de l'élève dans son apprentissage du français.</p> <p>Volonté marquante de s'améliorer en français.</p>
ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe	TP n° 79, 85, 90	Compréhension optimale = affirmation de soi, volonté de réussite = attitude positive face à l'école et aux études grâce à la valorisation du choix pédagogique de l'enseignant dans l'apprentissage du FLS.

	<p><u>Attitude envers l'apprentissage</u></p> <p>parle bien avec Monsieur Berger/ comprends bien en mathématiques » « pour euh: moi je veux la semaine prochaine moi termine le français la classe de français je peux euh: pour travail comme autres les élèves je allé à maths je allé euh: comme les autres je allé euh: tous les cours et j'aime beaucoup EPS pour moi euh: pour mon corps pour euh: (...) c'est tout/ »</p>	Attitude positive envers l'apprentissage des autres matières et volonté d'intégration scolaire et de poursuivre les cours dans les autres matières pour une réussite scolaire et sociale. Malgré les commentaires concernant l'ambiance dans les cours en classe ordinaire, bruit et bavardage. (TP 75)
	<p><u>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</u></p> <p>TP n° 101, 103, 105, 107, 111, 115 « pour apprendre bien français parce que c'est obligatoire pour vivre ici France euh: et ensuite aller dans les autres cours avec tous élèves\ euh: pour aider ma famille aussi dans papiers difficile parce que comprends pas bien français\ » « oui un peu quand professeur euh: toi euh: parle pas vite et fais</p>	Volonté d'apprentissage du français et volonté d'intégration scolaire et insertion sociale. Valorisation de la relation enseignant-apprenant à travers la mise en place d'activités pédagogiques basées uniquement sur les principes pédagogiques de l'ANL, le principe de la littératie et la pédagogie de la phrase (oral, lecture, écriture, lecture, oral). Instauration d'un climat de confiance entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant.

	<p>activités français comme maintenant parler un peu lire un peu ensuite écrire un peu/et comprends beaucoup »</p> <p>« non personne\ euh: avant un peu parce que pas parler beaucoup/ »</p> <p>« oui beaucoup euh: tous les jours euh: avec Monsieur Berger/ »</p> <p>« oui euh: avec Monsieur Berger moi pas ennui parce que on fait beaucoup exercices, les élèves autres parlent beaucoup sur vie à la maison sur goût pour aider ma famille euh: parce que ma famille parle pas beaucoup français pour aider nous pour ça/ »</p> <p>« oui beaucoup avec ma sœur aussi\ » et « absolument motivé/ »</p>	<p>Sentiment d'amélioration et de progression en apprentissage du français à l'oral et à l'écrit à travers la mise en place des principes pédagogiques de l'ANL.</p> <p>Absence de sentiment d'ennui et de lassitude et/ou de manque de motivation pouvant entraver l'apprentissage de la langue cible grâce à la mise en place d'activités pédagogiques à connotation authentique, à la concentration sur le sens et à la valorisation du concept d'authenticité de l'ANL. Ceci a permis à Karim d'être tout le temps concentré et motivé.</p> <p>Sentiment d'efficacité personnelle au cours du processus d'apprentissage du français.</p> <p>Implication, volonté de progression et motivation attribuées au cours de français au sein du dispositif d'accueil ainsi qu'aux pratiques quotidiennes grâce aux stratégies pédagogiques de l'ANL.</p> <p>Valorisation de l'estime de soi dans l'apprentissage du français.</p>
--	---	--

	<p><u>ST 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français (ANL)</u></p>	<p><u>TP n° 135, 137, 139, 143, 145</u></p> <p>« oui beaucoup beaucoup maintenant Monsieur Berger parle doucement, parle beaucoup de sa famille euh: les élèves parlent beaucoup, et moi comprends bien parce que euh: activité plus facile, plus claire/ », «oui beaucoup rigoler euh: je suis bien parce que pas peur pour parler euh: parce que tout le monde parler euh: pas peur répondre pas bien parce que tout le monde des fois pas bien répond c'est normal pas connais bien français/ », « oui (.) Monsieur Berger beaucoup activités beaucoup travail, beaucoup lire euh: beaucoup écrire euh: ça c'est bien français beaucoup facile maintenant\ », « oui</p>	<p>Valorisation de principe du cycle de la littératie de l'ANL.</p> <p>Les échanges qui s'établissent entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant en classe de FLS permettent à Karim de se sentir plus en sécurité linguistique, en découlent un meilleur engagement et un enrichissement qualitatif de ses compétences langagières dans son apprentissage du français.</p> <p>Valorisation du concept des activités authentiques de l'ANL et développement d'une certaine autonomie langagière en français.</p> <p>Valorisation de son estime de soi dans l'apprentissage du français grâce à la contextualisation des échanges et la mise en place de conditions encourageantes qu'offre l'ANL , et motivation consolidée.</p> <p>Une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités.</p>
--	--	---	--

		beaucoup plus facile maintenant avec Monsieur Berger et autres cours avec élèves\ », « oui nous parler beaucoup de famille euh: Monsieur Berger aussi parler beaucoup de lui euh nous rigoler beaucoup avec lui\ »	
--	--	--	--

1.1.2. Analyse verticale de l'entretien de Sandro

Nous allons procéder à notre deuxième analyse verticale qui celle de l'entretien de Sandro à l'aide du tableau ci-dessous

Tableau 3 : analyse verticale de l'entretien de Sandro

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
Sandro Portugais	ST 1 La scolarisation de l'élève et	<u>Tour de parole n°4, 6, 10 et 12</u> « Hm un peu timide\ », « oui euh:: pas beaucoup amis, je connais personne\ je parle pas bien français\ »	Le début de scolarisation de Sandro au sein du collège et en classe a été un peu difficile. Socialisation avec les pairs un peu difficile également, à cause de la barrière de la langue.

<p>Langue première portugais Niveau A2 A0 à son arrivée en 2019</p>	<p>l'apprentissage du français</p> <p><u>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</u></p>	<p>« Euh: pour apprendre le français très très difficile\ »</p> <p>« euh: oui élèves gentils avec moi\ » » et «oui profs gentils</p>	<p>Un début d'insertion au sein du collège un peu difficile.</p> <p>Premier rapport avec la langue très difficile.</p> <p>Mais la prise en charge des professeurs et l'accueil de ses camarades ont été bienveillants.</p>
	<p>Apprentissage du français</p> <p><u>TP n° 14, 20, 36, 38 et 42</u></p>	<p>« non\ », « oui voilà septembre\ », « ah:: pardon je vais à mathématiques, sport, arts plastiques et musique (.) au début je stresse euh: je sens pas bien parce que je comprends pas français après ça va un peu\ »</p> <p>« oui euh:\ Monsieur Berger gentil avec moi et je niveau de la classe comme tout le monde pas stress pas peur» et « mon frère\ »</p>	<p>Méconnaissance du français en arrivant en France et acquis antérieurs.</p> <p>Absence d'acquis en français avant l'arrivée en classe d'UPE2A.</p> <p>Entrée en classe ordinaire stressante due à l'absence de maîtrise de la langue française.</p> <p>Une faible estime de soi à cause du manque de maîtrise de la langue, source de stress.</p> <p>Vision positive de l'apprentissage au sein du dispositif UPE2A.</p> <p>Un climat de classe de FLS bienveillant et rassurant en ce qui concerne l'apprentissage du français.</p>

		Présence de soutien linguistique en français de la part de sa famille.
<u>Les difficultés d'apprentissage du français</u>	<p>TP n°46, 48, 50, 58</p> <p>« parler français, écrire un peu difficile, et comprends un peu pas tout\ », « parce que les professeurs parlent trop vite moi pas compris bien après (.) Monsieur Berger parle doucement exercice bien tout le monde parle\ », « aussi autres élèves rigolent sur moi parce que moi pas parler bien français comme ici en France(.) avec Monsieur Berger tout le monde même chose je comprends bien », et « ah/ oui/((<< en haussant la voix>>)) j'aime beaucoup lire en français avec Monsieur Berger bien maintenant moi écrit bien aussi tout seul/ »</p>	<p>Difficulté face à l'apprentissage du français à l'écrit et au niveau de la compréhension.</p> <p>Prise de conscience des divergences des pratiques d'enseignement en classe ordinaire et au sein du dispositif d'UPE2A.</p> <p>Sentiment de vulnérabilité en classe ordinaire et difficulté de compréhension en langue cible.</p> <p>Jugement positif sur le dispositif d'UPE2A grâce à l'ANL via le principe de la littératie dans l'apprentissage du FLS.</p> <p>Valorisation de l'estime de soi au sein du dispositif d'UPE2A grâce à la mise en place de conditions sécurisantes au niveau linguistique, qui ont permis à Sandro de se sentir à l'aise et d'évoluer dans un climat rassurant, permettant l'acquisition d'une certaine autonomie langagière et un apprentissage de la langue cible motivant.</p> <p>Volonté d'apprentissage du français à travers la mise en place de la phase d'écriture de l'ANL.</p>

	<p>ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</p> <p><u>Attitude envers l'apprentissage</u></p>	<p>TP n° 62, 64 et 72</p> <p>« oui beaucoup par ce que je suis bien et les autres bien aussi avec moi\ », « j'aime euh: je ne sais pas euh: j'aime jouer au basket euh: parler français avec amis en France », « parce que j'ai dit j'aime pas faire des mathématiques je comprends pas\ »</p>	<p>Attitude positive envers l'apprentissage des autres matières grâce au cours de français suivi dans l'UPE2A, qui a permis à Sandro de comprendre le français : il se sent beaucoup plus à l'aise dans les cours en classe ordinaire.</p> <p>Volonté d'intégration scolaire et sociale et développement du sentiment d'efficacité personnelle.</p> <p>Cependant, il évoque des difficultés et un manque de motivation envers les mathématiques qu'il n'aime pas parce qu'il a des difficultés dans la compréhension du vocabulaire, qui est un frein pour son apprentissage.</p> <p>Prise de conscience de ses difficultés en apprentissage.</p> <p>Volonté d'apprentissage du français et attitude positive envers la langue de l'école. Affirmation de son identité en français.</p>
	<p><u>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</u></p>	<p>TP n° 76, 82, 92, 94, 96, 98</p> <p>« parce que je parle pas français euh:je veux apprendre français\ »</p> <p>« un peu avec Monsieur berger on</p>	<p>Valorisation des principes de l'ANL, notamment le principe de la littératie (lecture, écriture), dans son processus d'apprentissage de la langue française et dans les autres matières scolaires.</p>

	<p>fait beaucoup exercices lecture écriture ça bien pour apprendre français\ », « un peu\ Monsieur Berger pose questions je pose parle/ je timide», « oui après moi parler bien français, écrire bien, lire bien/ » et « oui un peu avec mon frère euh: je lis aussi\ », « euh: absolument motivé\» et « j'aime beaucoup écouter les autres parlent, quand Monsieur Berger parle nous rigoler beaucoup sur lui parce que parle beaucoup de lui, écrire les textes et lire\ »</p>	<p>Valorisation de la phase orale de l'ANL qui a permis à Sandro de parler et de casser la barrière de la timidité.</p> <p>Implication et volonté d'apprentissage de la langue française assez marquante. Sandro se rend compte de sa progression et arrive à cerner les différentes stratégies d'apprentissage mises en place par l'enseignant.</p> <p>Un fort engagement et une perception de soi plus réaliste par rapport aux compétences langagières acquises grâce à la coordination et au rituel de stratégies de l'ANL au sein du dispositif d'UPE2A.</p>
	<p><u>ST 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français (ANL)</u></p> <p><u>TP n° 108, 110, 112,114 116</u></p> <p>« euh:(..) oui bien maintenant Monsieur Berger parle, parle beaucoup nous écoute bien euh : et moi comprends bien euh: activité plus facile écrire bien parce que lire bien/ », « oui avant moi pas timide parler beaucoup maintenant comprends</p>	<p>Valorisation du principe du cycle de la littératie de l'ANL qui a permis à Sandro d'acquérir des habiletés langagières lui permettant ensuite d'accéder à la compréhension dans la langue cible.</p> <p>Les échanges qui s'établissent entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant en classe de FLS permettent à Sandro de casser la barrière de sa timidité, de développer une certaine estime de soi</p>

	<p>bien tout le monde parle et moi aussi je suis bien pas de stress quand Monsieur Berger pose question avec moi et moi réponds pas peur de rigoler les autres sur moi »,</p> <p>« oui Monsieur Berger plus gentil, parle pas vite vite attend nous répondre question écrire bien lire bien bien »,</p> <p>« oui comprends bien maintenant après français je finis comprends bien avec amis en France » et</p> <p>« oui avec famille avec école avec collège (...) \ »</p>	<p>face à l'apprentissage de la langue et d'être plus motivé dans son apprentissage du français.</p> <p>Développement d'une certaine autonomie langagière en français lui permettant une intégration scolaire et sociale.</p> <p>L'approche de l'enseignant par le biais du concept d'authenticité de l'ANL a permis à Sandro d'aborder la langue cible de manière différente, d'un point de vue cognitif, et d'apporter de la réflexion sur la construction de ses connaissances de manière progressive, pour l'amener à la procéduralisation des compétences linguistiques.</p>
--	--	---

1.1.3. Analyse verticale de l'entretien de Meriem

Nous allons procéder à notre troisième analyse verticale qui celle de l'entretien de Meriem à l'aide du tableau ci-dessous

Tableau 4: analyse verticale de l'entretien de Meriem

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
Meriem Syrienne Langue première arabe Niveau A2 A0 à son arrivée en 2019	ST 1 La scolarisation de l'élève et l'apprentissage du français <u><i>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</i> </u>	<u>Tour de parole n°4, 8 et 10</u> « ça fait facile un peu mais pour comprendre un peu difficile », « pour moi difficile lire il est très facile euh: comment dire ça euh: toute comprendre tout ça très très difficile » et « oui très bien »	Le début de scolarisation de Meriem au sein du collège et en classe a été un peu difficile à cause du manque de compréhension dans la langue cible, frein pour son intégration scolaire. Premier rapport avec la langue très difficile, Meriem est en situation de surcharge cognitive en matière de connaissances en français. Mais la prise en charge des professeurs et l'accueil de ses camarades ont été bienveillants et positifs.

	<p><u>Apprentissage du français</u></p> <p><u>TP n° 14, 16, 38 et 40</u></p> <p>« oui euh: connais un peu parce que avant aller dans une autre école\ sinon Syrie non pas appris français\», « depuis un an\ », « oui bien sûr je sens bien Monsieur Berger fait beaucoup exercices écriture nous euh: moi je pose des questions normal euh: je parle beaucoup je lis avec les autres euh : bien » et « oui avec mon grand frère, mon petit frère et mon père »</p>	<p>Connaissance du français en arrivant au collège, à la suite d'une ancienne insertion dans un autre collège, mais à un niveau relativement faible.</p> <p>Scolarisation d'une année en FLS.</p> <p>Appréciation positive envers les autres matières suivies en classe ordinaire.</p> <p>Solitude ressentie liée à son arrivée, à cause du manque de maîtrise de la langue</p> <p>Sentiment de progrès et estime de soi accrue grâce aux cours de FLS/FLE au sein de l'UPE2A.</p> <p>Progression en FLS : amélioration de sa compréhension et de son expression qui est devenue facile pour elle malgré des débuts difficiles.</p> <p>Jugement positif envers la classe de FLS, lié aux pratiques de l'enseignant en lien avec l'ANL, notamment grâce à certains aspects qui ressortent ici, tels que la phase orale à travers l'expression et les questions, les exercices d'écriture et de lecture.</p>
--	---	--

	<p><u>Les difficultés d'apprentissage du français</u></p> <p><u>TP n° 44, 46, 50</u></p> <p>« oui beaucoup: parce que parler avec médecin très difficile\ », « lire en français tout facile en français comprends en français aussi difficile », « j'ai compris maintenant les autres professeurs parlent beaucoup vite vite moi pas compris grand-chose mais avec Monsieur Berger parle doucement maintenant comprends tout tout\ »</p>	<p>Volonté de progression en français à travers le soutien linguistique de la part des membres de sa famille.</p> <p>Difficulté face à l'apprentissage du français ressentie à l'expression orale, au niveau de la compréhension, malgré sa réponse au TP 16.</p> <p>Sentiment de vulnérabilité en classe ordinaire et difficulté de compréhension en langue cible due à la vitesse d'élocution.</p> <p>Jugement positif envers le dispositif d'UPE2A grâce à l'ANL, notamment grâce au principe de la littératie dans l'apprentissage du FLS.</p>
	<p><u>ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</u></p> <p><u>Attitude envers l'apprentissage</u></p> <p><u>TP n° 62, 64, 78</u></p> <p>« oui bien sûr: j'aime beaucoup école », « oui j'aime classe de français euh: j'aime parler français » «oui\ musique parce que je comprends rien/ «</p>	<p>Attitude positive envers l'école et envers les cours de français.</p> <p>Cependant elle évoque des difficultés et un manque de motivation pour les cours de musique qu'elle n'aime pas, parce qu'elle a des difficultés en compréhension (frein pour son apprentissage et pour sa motivation).</p> <p>Prise de conscience de ses difficultés en apprentissage.</p>

	<p><u>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</u></p> <p><u>TP n° 85, 83, 87, 89, 95</u></p> <p>« oui parce que euh: je veux beaucoup apprendre la langue français euh : plus grand parler bien français avec les autres euh: tout ça\ », « oui beaucoup j'aime ça parce que j'apprends beaucoup français avec Monsieur Berger\ » « un petit peu avec mon petit frère/ », « motivée normal là je comprends un peu français après comprends beaucoup beaucoup/ », « encourage mon cœur/ moi-même/ pour ma famille»</p>	<p>Volonté d'apprentissage du français et attitude positive envers la langue de l'école. Affirmation de son identité en français.</p> <p>Envie d'amélioration en langue française pour une réussite scolaire et sociale.</p> <p>Meriem se projette dans l'avenir à court terme pour une éventuelle intégration sociale.</p> <p>Jugement positif de la classe de FLS qui se manifeste à travers le plaisir d'apprentissage lié aux pratiques de l'enseignant par le biais de l'ANL.</p> <p>Un engagement positif et une perception de soi plus réaliste par rapport aux compétences langagières acquises grâce à la coordination et au rituel de stratégies de l'ANL au sein du dispositif d'UPE2A, mais aussi grâce aux soutiens venant d'elle-même et de sa famille.</p>
	<p><u>ST 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français (ANL)</u></p> <p><u>TP n° 101, 103, 109</u></p> <p>« oui beaucoup parce nous parler beaucoup ensuite écrire et lire et moi maintenant comprends beaucoup grands mots en français\ »,</p>	<p>Valorisation de principe du cycle de la littératie de l'ANL, qui a permis à Meriem d'acquérir des habiletés langagières lui facilitant l'apprentissage du français.</p> <p>Valorisation des stratégies interactives de communication en cours de français, qui ont permis</p>

		<p>« oui pas beaucoup de stress je comprends beaucoup et je parle beaucoup avec amis \ »,</p> <p>« oui Monsieur Berger parle école discussion famille voyage c'est bien\ »</p>	<p>à Meriem de mieux gérer son stress et d'augmenter sa motivation pour engager des discussions avec les autres.</p> <p>Valorisation du principe d'authenticité de l'ANL à travers la création de situations authentiques de communication.</p>
--	--	--	---

1.1.4. Analyse verticale de l'entretien de Sarah

Nous allons passer à notre analyse verticale du quatrième entretien avec Sarah présenté dans le tableau ci-dessous

Tableau 5: analyse verticale de l'entretien de Sarah

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
Sarah Tunisienne Langue première arabe tunisien L2 Français Niveau A2, débutant	<u>ST 1</u> <u>La scolarisation de l'élève et l'apprentissage du français</u>	<p>Tour de parole n°4,6,8</p> <p>« c'était compliqué parce que je connais pas copains et copines après ça va\ »,</p> <p>« c'était difficile par exemple le travail c'était facile pour moi\ »,</p> <p>« oui/ ils étaient gentils et tout/ »</p>	<p>L'intégration scolaire de Sarah au sein du collège et en classe était un peu difficile en raison de la non-familiarisation avec le système scolaire, et la non socialisation avec les pairs.</p> <p>Un début d'insertion au sein du collège un peu difficile.</p>

A1 à son arrivée en 2019	<i>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</i>		Mais la prise en charge des professeurs et l'accueil de ses camarades ont été bienveillants.
	<i>Apprentissage du français</i>	<u>TP n° 12,14,26 et 38</u> « oui un petit peu en Tunisie on parle français comme arabe à l'école et avec la famille », « depuis(...) depuis petite», « c'est le maths et l'arts plastiques et le français je préfère parler l'arabe parce que je comprends pas français » et « oui c'est mon père\ »	Connaissance du français en arrivant en France et acquis antérieurs depuis l'enfance. Le français est la deuxième langue en Tunisie. Contexte d'utilisation des deux langues. L'arabe et le français, utilisé quotidiennement et comme langue de scolarisation. Jugement de valeur négatif pour quelques matières du collège, notamment envers la langue française qui est remplacée par une préférence pour l'arabe. Ces jugements et ces différences sont liés au manque de compréhension et à une certaine insécurité linguistique dans la langue cible, ce qui génère une motivation faible et crée un frein d'apprentissage. Présence de soutien linguistique en français de la part de sa famille.

	<p><i>Les difficultés d'apprentissage du français</i></p>	<p>TP n°42, 46, 48</p> <p>« non pas difficile\ je fais comme en arabe il y des mots comme en arabe », « je ne comprends pas grammaire et orthographe c'est pas facile mais avec Monsieur Berger on fait pas beaucoup ça je comprends beaucoup de choses euh: j'écris un peu c'est pas facile\ », « en fait les autres parlent beaucoup bavardage rigolage j'aime pas trop euh: parfois je comprends pas bien avec Monsieur Berger et parfois les textes difficiles pour moi\ »</p>	<p>Contrairement aux propos précédents (TP n°12) Sarah n'atteste d'aucune difficulté quant à l'apprentissage du français. Au contraire, elle met en avant ces acquis en termes de compétences langagières dans la langue première, de manière à les transférer dans la langue cible. Elle arrive maintenant à mettre à profit ses habiletés langagières acquises dans sa langue première pour l'apprentissage de la langue cible. Elle infère, compare avec sa langue première.</p> <p>Prise de conscience de ses difficultés d'apprentissage en grammaire et orthographe. Parmi les apports de l'ANL, il y a la mise en place de stratégies implicites dans l'appropriation des habiletés langagières. L'enseignant met en place des stratégies d'enseignement de grammaire et orthographe de manière implicite. Sarah ne se rend pas compte qu'au sein du cours de français, l'enseignant y a recours. Ses difficultés de compréhension en grammaire et en orthographe sont liées au manque de prise de conscience par l'absence de métalangage en ANL, qui fait que</p>
--	--	---	--

		<p>Sarah ne s'en rend pas compte lors de son apprentissage du français.</p> <p>Autre difficulté liée à la compréhension en général ou à la compréhension des textes en particulier. Dévalorisation des principes de l'ANL en classe de FLS.</p> <p>Jugement de valeur négatif envers l'ANL lors de la phase orale et de la phase écrite.</p> <p>Le bruit et les bavardages empêchent l'écoute, la concentration et l'acquisition des savoirs, et instaurent un climat de classe stressant, ce qui entrave l'assimilation de la langue seconde.</p>	
	<p>ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</p> <p>Attitude envers l'apprentissage</p>	<p>TP n°56, 58 60</p> <p>« oui j'aime beaucoup je déteste les vacances\ », « oui\ classe de Monsieur Berger on travaille beaucoup et c'est calme\ toutes écoutent bien et parlent avec autres minute par minute dans les exercices» et « j'aime bien apprendre l'anglais et surtout le français, le foot le basket aussi\ »</p>	<p>Attitude positive envers l'apprentissage des différentes matières et aussi du français au collège malgré des débuts un peu difficiles.</p> <p>Valorisation des pratiques de l'enseignant lors de la mise en place des stratégies d'apprentissage par le biais de l'ANL, notamment la phase orale. Échange de parole adéquat, vitesse d'élocution adaptée, ce qui permet à Sarah d'être tout le temps concentrée, motivée, et d'accéder au sens tout au long de son processus d'apprentissage de la langue cible.</p>

	<p><i>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</i></p>	<p><u>TP n° 70, 74, 76, 84, 86, 88</u></p> <p>« oui maintenant avec Monsieur Berger je comprends bien et dans les autres cours aussi\ », « oui je lève beaucoup la main beaucoup/ », « oui j'aime bien français maintenant: quand j'arrive pas à comprendre je pose des questions à Monsieur Berger », « Je suis très motivée pour apprendre français/» « quand on parle à l'oral avec Monsieur Berger pace que on parle beaucoup de nous et des autres/ », « je me sens bien/ »</p>	<p>Valorisation des cours de français, et des autres matières au sein de l'UPE2A, malgré des jugements antérieurs négatifs.</p> <p>Un fort engagement au sein du dispositif d'UPE2A.</p> <p>Demande de clarification auprès de l'enseignant en cas d'incompréhension dont on peut déduire une volonté d'apprentissage de la langue cible.</p> <p>Valorisation de la phase orale et des interactions authentiques de l'ANL.</p> <p>.</p>
	<p><u>ST 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français (ANL)</u></p>	<p><u>TP n° 96, 98, 100, 104</u></p> <p>« oui on parle beaucoup j'aime beaucoup mieux que avant je m'ennuie\ », « oui tout le monde fait la même chose et je me sens bien quand je parle personne ne rigole sur moi on pose beaucoup de questions\ »,</p>	<p>La valorisation du principe du cycle de la littératie de l'ANL et la mise en place d'activités adaptées ont fait que Sarah se sent bien et ne s'ennuie pas en cours de français.</p> <p>Le fait que Sarah sente que tout le monde fait la même chose et est au même niveau qu'elle, à travers la mise en place des activités pédagogiques que préconise l'ANL, lui a permis d'être sereine</p>

		<p>« oui on écrit beaucoup on lit beaucoup on répond à beaucoup de questions, on écrit bien aussi/ »,</p> <p>« euh: (...) oui de la famille, des amis, de l'école, les vacances j'aime écouter les autres parler euh: j'aime Monsieur Berger parler de lui on peut poser des questions à lui\ »</p>	<p>dans des conditions d'apprentissage encourageantes. Elle s'est sentie en sécurité linguistique accompagné d'un sentiment d'estime de soi accru.</p> <p>L'approche de l'enseignant par le biais du concept d'authenticité de l'ANL a permis à Sarah de se concentrer et d'être plus motivée.</p> <p>Valorisation du principe de la littératie de l'ANL et du concept d'authenticité.</p>
--	--	---	--

1.1.5. Analyse verticale de l'entretien de Noor

Nous allons passer à notre analyse verticale du cinquième entretien avec Noor présenté dans le tableau ci-dessous

Tableau 6: analyse verticale de l'entretien de Noor

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
Noor Soudanaise Langue première Arabe	<u>ST 1</u> <u>La scolarisation de l'élève et</u>	<u>Tour de parole n°4, 8 et 10</u> <p>« oui c'était bien je rentre dans la classe de français euh :</p>	Intégration scolaire de Noor en classe de français positive malgré le fait qu'elle ne connaît personne.

<p>Niveau A1 débutant A0 à son arrivée en 2019</p>	<p><u>I'apprentissage du français</u> <i>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</i></p>	<p>j' apprends le français c'est bien passé\ je connais personne dans collège\ » et « oui: très bien/ » et « oui: très bien/ »</p>	<p>Difficulté ressentie avec les pairs au sein du collège à cause de la barrière de la langue. Malgré les propos précédents, elle estime que l'accueil était positif de la part de ses pairs et des professeurs du collège.</p>
	<p><u>Apprentissage du français</u></p>	<p><u>TP n° 12, 14 et 22</u> « non pas beaucoup », « depuis(...) 5 mois», « j'aime plus de écriture euh: j'aime l'art plastique\»</p>	<p>Méconnaissance du français en arrivant en France et absence d'acquis antérieurs à l'arrivé au collège. Jugement de valeur positif pour l'apprentissage du français.</p>
	<p><i>Les difficultés d'apprentissage du français</i></p>	<p><u>TP n°32, 38, 40, 42</u> « oui très difficile écrire et lire », « pour moi c'est lire les textes un peu difficile et écrire en français un peu difficile pour moi\ » « pour moi des amis qui parlent beaucoup vite euh: rigolent beaucoup euh: moi pas écouter bien professeur parle un peu vite comprend pas tout\ », « avec monsieur berger je comprends bien ça j'aime apprendre ça moi (.) avec monsieur berger fait beaucoup</p>	<p>Prise de conscience de ses difficultés d'apprentissage en écriture et en lecture. Une autre difficulté en français liée à la vitesse d'élocution : trop rapide engendre une difficulté de compréhension. Le bruit et les bavardages empêchent l'écoute et la concentration et l'acquisition des savoirs, et instaure un climat de classe stressant ce qui fait entrave à l'assimilation de la langue seconde.</p>

		exercice lecture après moi écrits bien\ »	Valorisation du principe de littératie, de la phase lecture et la phase écriture de l'ANL pour l'acquisition de la compétence écrite.
	<p><u>ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</u></p> <p><i>Attitude envers l'apprentissage</i></p>	<p><u>TP n° 42, 50, 52, 54,</u></p> <p>« oui j'aime beaucoup aller à l'école », « oui j'aime beaucoup monsieur Berger j'apprends beaucoup choses avec lui », « moi j'aime plus écrire et lire » et « parce que je fais pour ma famille »</p>	Engagement positif envers l'apprentissage à cause de l'importance de l'apprentissage de la langue française chez Noor pour l'acquisition d'une autonomie langagière.
	<p><i>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</i></p>	<p><u>TP n° 60, 62, 64, 70, 72, 74</u></p> <p>« parce que euh: je veux apprendre le français pour ma famille », « oui je comprends un peu\ », « oui beaucoup avec monsieur Berger, je suis bien pas stress\ », « oui avec mon petit frère je parle beaucoup de français, bien apprendre\ », « absolument motivé » et « j'aime parler surtout avec monsieur Berger, pacque monsieur</p>	Augmentation de la responsabilité et l'implication de Noor dans son processus d'apprentissage du français à travers la fixation d'objectif, celui d'aider sa famille. Mise en avant du rapport enseignant-apprenant au sein d'un climat de classe sans stresse comme aide à la progression langagière. Mis en avant du principe de littératie (ANL) comme stratégie de progression en français. Elle revient sur les pratiques d'enseignement de Monsieur Berger en mettant en avant la phase orale de l'ANL comme

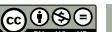
		Berger écoute et nous répond j'aime faire de écriture »	stratégie d'apprentissage motivante lui permettant de progresser en FLS.
	<u>ST 3 : la démarche qu'entreprend l'enseignant en classe de français (ANL)</u>	<p>TP n° 84, 86, 88, 92</p> <p>« oui beaucoup euh: maintenant je comprends un peu beaucoup avant moi comprend rien, parle pas bien maintenant oui c'est bien parce que amis parlent aussi\ », « oui beaucoup tout le monde pose questions tout le monde parle moi je parle ça va vite vite\ », «oui très bien beaucoup activités, parler beaucoup comme au collège et avec amis\ » et « oui parler beaucoup collège, aimer pas aimer, les vacances c'est bien\ »</p>	<p>Noor revient sur les différentes activités mise en place à travers l'ANL qui ont pu l'aider dans son développement au cours de son apprentissage du français.</p> <p>Mise en relief de la phase orale de l'ANL, et du principe du de l'authenticité au quotidien pour la progression en langue, qui constitue l'un des principaux provocateurs de la motivation en salle de classe. Valorisation du principe de la littératie de l'ANL et du concept d'authenticité.</p>

1.1.6. Analyse verticale de l'entretien de Pedro

Nous allons passer à notre analyse verticale du Sixième entretien avec Pedro présenté dans le tableau ci-dessous

Tableau 7: analyse verticale de l'entretien de Pedro

Présentation de l'informateur	Séquence thématique de la grille d'entretien (ST)	FRAGMENT DU CORPUS EN LIEN AVEC LES THÉMATIQUES	Identification des thèmes
<p>Pedro Portugais Langue première portugais Niveau A2 débutant A0 à son arrivée en 2019</p>	<p>ST 1 <u>La scolarisation de l'élève et l'apprentissage du français</u> <i>La classe en France et la prise en charge à son arrivée</i></p>	<p>Tour de parole n° 6, 8, 12</p> <p>« écrire en français pas beaucoup d'amis », « quand j'ai arrivé personne parle avec moi », « oui: professeurs très bien/ »</p>	<p>Intégration scolaire et sociale de Pedro au sein du collège ressenti avec difficulté avec les paires à cause de la barrière de la langue.</p> <p>.</p>
	<p>Apprentissage du français</p>	<p>TP n° 14, 16</p> <p>« euh : j'ai euh : avant j'ai fait les cinquièmes euh : j'ai français euh : je comprends rien français avant\ », « (...) cinq mois\ ».</p>	<p>Absence d'acquis antérieur en français à l'arrivé au collège.</p> <p>Jugement de valeur négative pour l'apprentissage du français liée à la difficulté de compréhension qui fait entrave à son apprentissage de langue et des autres matières au collège.</p>
		<p>TP n° 42, 44,</p> <p>« oui: euh: très difficile écrire et lire », « écrire euh: lire euh: comprend pas (.) je comprends pas tout en français (.) aussi ils parlent beaucoup et</p>	<p>Prise de conscience des difficultés en français en écriture, en lecture ainsi qu'en compréhension.</p>



	<p><i>Les difficultés d'apprentissage du français</i></p>	<p>moi je parle rigole sur moi et professeur parle vite des fois moi je comprends pas tout\ »</p>	<p>Une autre difficulté en français liée à la vitesse d'élocution, trop rapide engendre une difficulté de compréhension.</p> <p>Pedro se plaint des attitudes de ses camarades de classe de français lors de sa prise de parole, ce qui crée une certaine insécurité linguistique pouvant impacter sa motivation quant à l'apprentissage du FLS.</p>
	<p><u>ST 2 : la motivation de l'élève face à l'apprentissage du français dans la classe</u></p> <p><i>Attitude envers la langue cible et l'intention d'effort</i></p>	<p>TP n° 60, 62, 64, 68, 70</p> <p>« parce que je veux apprendre français je veux vivre ici avec maman\ », «oui je comprends pas tout mais ça va/ euh: avec monsieur Berger comprend bien maintenant/ je parle beaucoup avant euh: plus difficile\ », « oui je lève la main parce que avec monsieur Berger rigole beaucoup/ », « oui avec maman et ma tante/ » « euh: motivé\ »</p>	<p>Volonté d'apprentissage de la langue française nourrie le besoin d'une autonomie langagière ayant pour finalité la une intégration sociale.</p> <p>Prise de conscience de sa progression en langue FLS en orale. (Soupçon de mise en relief de la phase orale de l'ANL)</p> <p>Pedro a pu prendre un certain recul concernant ses difficultés et sa progression en cours de FLS.</p>
	<p><u>ST 3 : la démarche qu'entreprend</u></p>	<p>TP n° 83, 85, 92, 94 et 96</p> <p>« oui parce que parler beaucoup écrire facile et lire beaucoup ça bien\ », « oui pas stress moi avant je suis timide pas beaucoup parler</p>	<p>Pedro met en avant les activités pédagogiques de l'ANL (Phase écriture, phase lecture) qui ont pu le motiver à progresser en FLS.</p>

	<p><u>L'enseignant en classe de français (ANL)</u></p>	<p>maintenant si beaucoup écouter et beaucoup je pose questions et je rigole beaucoup avec les autres\ », « oui je fais beaucoup exercice avec monsieur Berger je lis beaucoup, j'écris avant moi pas écrire bien mais maintenant j'écris un peu\ », « oui un peu avant je comprends pas beaucoup maintenant c'est bien\ » et « oui je parle beaucoup de vacances de moi les autres dans classe cinquième aussi parlent beaucoup comme tous les jours »</p>	<p>Les différentes activités de l'ANL mise en place par l'enseignant ont permis à Pedro de combattre sa timidité et de s'exprimer beaucoup plus qu'avant en classe et d'être dans un climat de classe sécurisant linguistiquement.</p> <p>Prise de conscience de sa progression en FLS en production écrite et compréhension.</p> <p>Mise en avant du principe de l'authenticité de l'ANL qui ont pu l'aider à progresser en français à l'oral et de parler avec ses camarades natifs en classe ordinaire.</p>
--	---	---	--

2. L'ANALYSE HORIZONTALE DES ENTRETIENS

Cette deuxième sous-partie a pour objectif de révéler les points de divergence et de similitude entre les 6 entretiens, en procédant à une analyse thématique des discours de nos informateurs au cours des entretiens semi-directifs. Pour ce faire, nous avons croisé les différents éléments du corpus en lien avec notre problématique de départ ayant comme point commun l'impact motivationnel de l'ANL dans l'apprentissage du Français langue seconde

2.1. Les conditions de scolarisation des apprenants à leur arrivée

Nous avons commencé l'entretien en posant des questions aux apprenants sur les conditions de leur prise en charge à leur arrivée en France et sur leur apprentissage du français afin de cibler le ressenti du degré de difficulté et/ou de facilité d'insertion au sein du système éducatif français, qui pourrait avoir un impact sur leur motivation vis-à-vis de l'apprentissage du FLS. Nous pouvons relever que la majorité d'entre eux, à leur arrivée en France et à leur entrée à l'école, a éprouvé des difficultés pour s'intégrer convenablement, difficultés majoritairement dues à un souci d'ordre linguistique. Pour Karim : « *en début pour moi difficile bein euh : nouveau professeur euh: nouveau élève euh: nouveau collège/nouveau langue* » (**TP n°10**). Pour Sandro : « *oui euh:: pas beaucoup amis, je connais personnel\ je parle pas bien français* » (**TP n°6**). Pour Sarah : « *c'était compliqué parce que je connais pas copains et copines après ça va* » (**TP n° 4**). Pour Meriem : « *ça fait facile un peu mais pour comprendre un peu difficile* » (**TP n° 4**). Pour Pedro : « *quand j'ai arrivé personne parle avec moi* » (**TP n° 8**). Pour Noor : « *je connais personne dans collège* » (**TP n°4**). Ainsi, on peut remarquer que ces élèves sont entrés dans un cercle vicieux : leur incapacité à comprendre et à communiquer les enferme sur eux-mêmes et les empêche de créer des relations sociales, mais cela entrave aussi leur motivation et par conséquent, leur réussite scolaire.

Toutefois, les mesures d'accueil et d'insertion au sein du système éducatif, mises en place par le personnel pédagogique, notamment les professeurs de la classe ordinaire et le dispositif d'UPE2A, sont, dans l'ensemble, perçues positivement. Karim exprime clairement cette réalité : « *après pour moi j'ai aidé ami euh : j'ai aidé euh : amis professeur maintenant je sais tous les élèves dans la classe tout le collège je comprends français* » et « *(.)pour moi maintenant difficile\ euh: facile pardon/* » (**TP n° 14, 16**). Vécu également partagé par Sandro : « *ehu: oui*

élèves gentils avec moi\ », «oui profs gentils » (**TP n° 10, 12**). On pourrait avancer que ces conditions de prise en charge correspondent aux directives du MEN de 2012 en ce qui concerne la disponibilité du corps éducatif dans l'insertion souple et progressive des élèves, ce qui constitue un facteur important quant à la motivation de ceux-ci face à l'apprentissage de la langue cible. Nous pouvons alors supposer que cela leur a certainement permis de ne pas se sentir dévalorisés et leur a donné l'envie, la motivation d'atteindre le même niveau que leurs camarades natifs.

2.2. Apprentissage du français : un enjeu aux divers aspects

2.2.1. Des difficultés d'apprentissage

- **Entre difficulté de compréhension et insécurité langagière**

Les six informateurs font ressortir, à leur arrivée au collège, une difficulté liée à l'apprentissage du français, celle de la compréhension. En effet, sans accès à la compréhension dans la langue cible, l'apprentissage du français ainsi que des autres matières scolaires leur est difficile voire impossible. Karim illustre clairement cette difficulté : « *oui avant problème avec langue français comprends pas bien maintenant ça va tout comprends\»* (**TP n° 56**). Ressenti également partagé par Sandro : « *euh: sens pas bien parce que je comprends pas français après ça va un peu\»* (**TP n° 36**) ou encore par Sarah : « *c'est le math et l'arts plastiques et le français je préfère parler l'arabe parce que je comprends pas français/»* (**TP n° 26**). Cette prise de conscience des difficultés d'apprentissage en compréhension de la langue cible, exprimées sous différentes formes, constitue un frein à l'acquisition des savoirs et les place en situation « *d'insécurité langagière* » (Adami, 2011) et de vulnérabilité.

Ainsi, cette difficulté de compréhension en langue française engendre une insécurité langagière ayant des répercussions sur l'acquisition des habiletés langagières nécessaires à leur réussite scolaire. En effet, le premier rapport avec la langue du pays d'accueil s'avère difficile et constitue une réelle barrière sociale et scolaire puisqu'à ce moment-là, ils ont du mal à comprendre, à accéder aux savoirs et à se faire comprendre dans les différentes matières scolaires et donc, à se sentir motivés à long terme pour s'engager dans l'action de l'apprentissage. Cette situation d'insécurité langagière est clairement ressentie par Pedro : « *écrire euh: lire euh: comprend pas (...) je comprends pas tout en français (...) aussi ils parlent beaucoup et moi je parle rigole sur moi et professeur parle vite des fois moi je comprends pas tout\»* (**TP n° 44**). Ce manque d'accès à la compréhension engendré par l'accès à un input inadapté au niveau des

apprenants en langue cible « place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique » (Porcher, 1995, cité dans Cuq et Gruca, 2005, p. 149). On pourrait même avancer qu'ils se trouvent en situation de submersion au sein d'un contexte où la scolarisation est organisée pour les locuteurs natifs et où il n'y a aucune prise en compte ni valorisation de leurs langues premières. Ils sont donc en surcharge cognitive à leur arrivée puisqu'on leur demande d'acquérir à la fois des capacités linguistiques et culturelles. Voilà pourquoi, à l'image de la majorité des élèves allophones, ils se retrouvent forcément en situation d'échec à leur arrivée. Les apprenants allophones sont alors en situation de grande vulnérabilité et développent des sentiments négatifs envers la langue française, engendrés par des conditions d'apprentissage peu encourageantes et moins sécurisantes au niveau langagier, ce qui impacte considérablement leur motivation vis-à-vis de l'apprentissage du FLS (Guedat-Bittighoffer, 2014).

- **Entre difficulté de compréhension et développement des habiletés langagières**

L'impact de la compréhension sur l'apprentissage du français ne constitue pas le seul paramètre relevé dans les entretiens. D'autres difficultés, d'un point de vue langagier, sont perceptibles dans chacun des entretiens et se situent à différents niveaux : difficultés à l'oral, en lecture et en écriture pour Karim : « Avant écrire en français parce que en France on écrit avec un peu alphabet euh :: il y a beaucoup alphabet ça lire pas euh : en français écrire c'est très difficile et lire aussi un peu (.) des fois moi pas compris bien les questions du prof euh: et grammaire trop difficile quand prof parle avec mots difficiles moi pas compris bien\» (**TP n° 64**). Pour Sandro, les difficultés se situent au niveau de l'oral et de l'écriture : « parler français, écrire un peu difficile et comprends un peu pas tout/» (**TP n° 46**). Pour Meriem, elles se rencontrent à l'oral : « oui beaucoup: parce que parler avec médecin très difficile\ » (**TP n° 44**). Pour Sarah, elles se situent au niveau de la compréhension et de l'écriture « je ne comprends pas grammaire et orthographe facile euh: j'écris un peu mais avec Monsieur Berger on fait pas beaucoup ça je comprends beaucoup de choses euh: j'écris un peu c'est pas facile» (**TP n° 46**). Les informateurs justifient la plupart du temps ces difficultés d'apprentissage par le manque de compréhension ou encore la vitesse d'élocution des professeurs lors des interactions (« quand le professeur parle pas doucement euh:(.) rapide moi je comprends pas tous personne en France parle rapide moi je comprends pas ça aussi euh: (.) vite vite vite il parle en un minute je sais pas combien de mots\ » **Karim - TP n° 71** ; « pour moi des amis qui parlent beaucoup vite euh: rigolent beaucoup euh: moi pas écouter bien

professeur parle un peu vite comprend pas tout\ » Noor - TP n°40) . Ce manque de compréhension peut impacter le développement des autres habiletés langagières, les élèves allophones se retrouvent alors dans une situation de submersion et de vulnérabilité et développent des sentiments négatifs envers la langue française (Guedat-Bittighoffer, 2014) (« ...je préfère parler l'arabe parce que je comprends pas français » Sarah - TP n° 26). Cette situation peut avoir des répercussions sur leur motivation vis-à-vis de l'apprentissage du FLS, dont dépend étroitement *leur* réussite scolaire. En effet, dans des situations d'incompréhension, Noor, Sarah, Pedro, Meriem et Karim attendent la séance au sein du dispositif d'UPE2A pour faire appel à l'enseignant de FLS ou demandent de l'aide à un membre de leur famille (tante, frère ou père) (« oui avec mon grand frère, mon petit frère et mon père » Meriem - TP n° 40, ou encore, pour Karim : « après pour moi j'ai aidé ami euh : j'ai aidé euh : amis professeur maintenant je sais tous les élèves dans la classe tout le collège je comprends français » TP n° 14), afin de contrer leurs difficultés et lacunes dans la langue cible. Le manque d'adaptabilité des discours didactiques au sein de la classe au début de l'apprentissage fait entrave à la compréhension, ce qui empêche les apprenants de prendre part aux interactions en classe. La question des difficultés dans les différentes habiletés langagières (à l'oral, à l'écrit, en compréhension et en expression) en apprentissage du FLS fait ainsi partie de la majorité des réponses des élèves, ce qui ne reflète pas leur envie, ou un engagement valorisant dans l'apprentissage du français pour un début d'insertion au sein du collège.

2.3. Un choix pédagogique pour un engagement efficient

En nous basant sur les propos de nos apprenants, nous pouvons constater, au regard de nos hypothèses de recherche et de l'impact motivationnel de l'ANL, l'importance du choix pédagogique pour un meilleur engagement motivationnel. Les différents propos qui ressortent chez nos informateurs témoignent de l'importance de celui-ci dans leur engagement dans l'apprentissage du FLS, qui les aide dans leur insertion par la suite et pour leur apprentissage des autres matières scolaires en classe ordinaire. Karim montre à travers ses propos (« oui un peu quand professeur euh: toi euh: parle pas vite et fais activités français comme maintenant parler un peu lire un peu ensuite écrire un peu/», TP n° 103) qu'au sein de la classe d'accueil, le rituel de l'ANL dans l'apprentissage du français, plus particulièrement le principe de la littératie (oral, lecture, écriture, oral), a permis de faire progresser son niveau de français depuis son arrivée au collège. Il reconnaît que sa compréhension s'est améliorée grâce au rituel de l'ANL. D'autres fragments de discours

nous permettent de rendre compte de sa volonté d'apprentissage du français pour une éventuelle insertion en classe ordinaire, tout comme ses camarades natifs (« *pour euh: moi je veux la semaine prochaine moi termine le français la classe de français je peux euh: pour travail comme autres les élèves je allé à maths je allé euh: comme les autres je allé euh: tous les cours et j'aime beaucoup EPS pour moi euh: pour mon corps pour euh: (...) c'est tout/* » **TP n° 90**) . Au sein du dispositif, les activités pédagogiques par le biais de l'ANL, notamment la phase orale du principe de la littératie, lui ont permis de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et d'être davantage engagé dans celui-ci. Ainsi, l'exposition à un input accessible, à travers la mise en place d'un choix pédagogique authentique par le biais de l'ANL, permet de susciter des réactions émitives valorisantes liées au plaisir ou au désir d'apprendre et de communiquer dans la langue cible (« *quand on parle à l'oral avec Monsieur Berger parce que on parle beaucoup de nous et des autres/* » Sarah - **TP n° 86**). Cette motivation est également perceptible lorsque Pedro se corrige et essaie de faire des phrases complètes (« *écrire euh: lire euh: comprend pas (.) je comprends pas tout en français...* » **TP n° 44**) . Cela illustre un des principes de l'ANL, celui de la pédagogie de la phrase lors de la phase orale, où l'apprenant est amené « *à utiliser des phrases complètes pour le développement de la morphosyntaxe [et] utiliser et réutiliser un nombre limité de structures langagières, modélisées par l'enseignant et adaptées à leur situation personnelle* » (Germain, 2017, p. 25). Ainsi, cette tentative de correction permet de montrer qu'il existe une réelle implication menant à une réflexion personnelle et critique sur le processus d'apprentissage grâce à l'ANL. Enfin, cette motivation est aussi perceptible à travers la prise de conscience des progrès dans l'apprentissage du français, qui permettent de préserver une motivation à long terme. En effet, la majorité des informateurs expriment cette progression au sein du dispositif d'UPE2A à travers la mise en place de l'ANL. Pour Pedro, celle-ci se situe au niveau de la production écrite et de la compréhension (« *oui un peu avant je comprends pas beaucoup maintenant c'est bien* » et « *oui je parle beaucoup de vacances de moi les autres dans classe cinquième aussi parlent beaucoup comme tous les jours* » **TP n° 94, 96**). Pour Karim, cette prise de conscience de la progression est perceptible au niveau de l'oral et de la compréhension (« *oui: surtout maintenant moi comprends bien que avant français avec Monsieur Berger on fait beaucoup parler lire écrire et moi comprends tout/* » **TP n° 77**). Pour Sandro, la progression se situe à l'oral, à l'écrit et en lecture. Il précise ainsi qu'avant, il avait du mal à s'exprimer en français et que désormais, il trouve qu'il parle beaucoup mieux et qu'il arrive à mieux lire et écrire (« *oui après moi parler bien français maintenant, écrire bien, lire bien/* » **TP n° 92**). Nous pouvons même supposer qu'à travers ses propos, il rend compte des différentes stratégies d'apprentissage mises en place par l'enseignant de FLS à travers le rituel du cercle

de la littératie (oral, lecture, écriture, lecture, oral) qui lui a permis de prendre conscience de ses progrès dans l'apprentissage du français et, par conséquent, de préserver une motivation et une implication continue de sa part, tout au long de son processus d'apprentissage. Ainsi, grâce à la prise en considération d'un choix pédagogique efficient et malgré un début d'insertion au collège un peu difficile pour la majorité, dû au manque de maîtrise de la langue cible, l'ANL, via l'enseignant de FLS, et leur grande motivation pour l'apprentissage du français les ont aidés à s'élever progressivement. Pour que cette motivation soit maintenue à long terme, il est nécessaire d'instaurer un climat de classe sécurisant.

2.3.1. Entre activités à connotation authentiques et un climat de classe bienveillant

Un des aspects importants retenus lors des entretiens est la valorisation d'un climat de classe apaisant et de la relation enseignant-apprenant et apprenant-apprenant grâce à l'instauration d'activités d'apprentissage basées sur l'interaction authentique et collective. Les questions de départ ne visaient pas directement le sujet du climat de la classe ni celui des relations que les apprenants entretiennent avec l'enseignant et entre eux, mais plutôt le ressenti de progression en français par rapport à la mise en place d'activités selon les principes de l'ANL dans la classe d'accueil. Malheureusement, leur faible niveau en français les a empêchés, selon nous, de bien comprendre les questions. Toutefois, nous avons quand même pu déceler à travers les fragments de discours des aspects importants et signifiants pouvant servir à notre recherche. Ainsi, différents sentiments positifs sont exprimés par nos informateurs concernant la mise en place d'activités selon les principes de l'ANL, qui ont favorisé un climat de classe sécurisant leur permettant par la suite de développer leurs compétences langagières et d'être plus engagés dans le processus d'apprentissage du français. Ce sentiment positif se reflète dans les propos de Sandro. La personnalité de l'enseignant et les relations enseignant-apprenant et apprenant-apprenant ont fait que Sandro se sent à l'aise en cours de français et ne se sent pas stressé. Les propos de Sarah (*« ouais tout le monde fait la même chose et je me sens bien quand je parle personne ne rigole sur moi on pose beaucoup de questions\ » TP n°98*) montrent que le fait de se sentir au même niveau que les autres camarades de classe d'accueil, à travers les activités d'interaction authentique par le biais de l'ANL, lui a permis d'être rassurée et ne de pas se sentir dévalorisée, de s'exprimer davantage en cours de français, de s'impliquer et d'être davantage motivée dans son apprentissage du français tout en évoluant dans un climat de classe sécurisant linguistiquement même si, souvent, les activités d'interaction représentent « *un premier facteur de stress car prendre la parole dans une langue étrangère peut être déstabilisant* » (Riquois, 2018, p. 2). Toujours en lien avec les activités authentiques et le climat sécurisant, ce sentiment positif est également perceptible chez Karim qui associe plaisir et activités authentiques, suscitant chez lui un sentiment positif vis-à-vis de son apprentissage du français (*« oui euh: avec Monsieur Berger moi pas ennui parce que on fait beaucoup*

exercices, les élèves autres parlent beaucoup sur vie à la maison sur goût pour aider ma famille euh: parce que ma famille parle pas beaucoup français pour aider nous pour ça/ », TP N° 111). En effet, souvent, « en classe, la prise de parole est une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant » (Ruquois, 2018, p. 4). Cependant, le concept d'authenticité dans les activités mises en place en classe d'accueil est apprécié chez Karim car le fait que ses camarades parlent de leur vie en cours de français permet d'assurer une certaine continuité entre les cours de français et le quotidien, d'éviter l'ennui et le sentiment de lassitude, et par là même, de l'encourager dans son apprentissage du français. De plus, il exprime également sa grande volonté de progression linguistique pour aider sa famille. Cela prouve que « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement » (Develotte, 2006, p. 13, citée par Ruquois, 2018, p. 5). Ainsi, ce sentiment positif d'aider sa famille engendre une forte implication dans l'apprentissage de la langue cible. On peut attribuer cette volonté de progression à la mise en place de l'ANL et plus précisément au concept d'authenticité préconisé par celle-ci dans les activités pédagogiques au sein du dispositif d'accueil, ainsi qu'à sa volonté de s'améliorer et au plaisir qu'il prend à l'apprentissage de la langue cible. Cette motivation via les activités authentiques est aussi perceptible chez Pedro (« oui pas stress moi avant je suis timide pas beaucoup parler maintenant si beaucoup écouter et beaucoup je pose questions et je rigole beaucoup avec les autres\ »Tp n°85) .). En effet, une fois la barrière de la langue passée, Pedro a réussi à combattre sa timidité et à s'exprimer beaucoup plus qu'avant , sans réticence et sans crainte de se tromper et à s'affirmer scolairement grâce au climat de classe propice aux apprentissages via les activités authentiques de l'ANL lors des interactions orales qui ont permis à le mettre au même niveau que tout le monde et ne pas se sentir vulnérable lors de la prise de parole devant les autres.

Les propos des informateurs nous ont permis de montrer que les activités pédagogiques, plus spécifiquement lors de la phase orale selon le concept d'authenticité établi d'après les principes de l'ANL, ressortent comme étant une pratique instaurant un climat de classe bienveillant au niveau linguistique et psychopédagogique. Nous savons que « *d'autres activités peuvent aussi être angoissantes, tout comme certains supports pédagogiques qui paraissent parfois difficiles d'accès* » (Riquois, 2018, p. 2). Cependant, pour les informateurs, cela leur a permis d'être dans des conditions d'apprentissage encourageantes grâce au respect d'écoute, au respect des tours de parole et à l'accompagnement de la part de l'enseignant, entre enseignant-apprenants et entre apprenant-apprenant. Ce type d'activités permet donc d'instaurer un climat de maîtrise qui amène l'apprenant à se concentrer sur le sujet étudié plutôt que sur les formes langagières (Germain et Netten, 2015). Cette mise en place

pédagogique a ainsi offert aux apprenants un climat d'apprentissage propice à de nombreuses opportunités d'échange, de collaboration avec l'enseignant et avec leurs pairs, pour un meilleur engagement et une persévérence dans leur apprentissage du français, vers une valorisation de l'estime de soi et une acquisition progressive de l'autonomie langagière.

2.3.2. Une estime de soi accru et une autonomie langagière

Les entretiens nous ont également permis de mettre en lumière le paramètre de l'estime de soi qui est un des paramètres permettant de stimuler la motivation afin de « *faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue* » (Piccardo, 2007, p. 41, citée dans Ruquois, 2018, p. 5). Le sentiment de progression, accompagné d'une certaine fierté lors de la progression dans une compétence langagière, nous a permis de déceler une certaine perception valorisation de soi dans les propos de nos informateurs : «... *après pour moi j'ai aidé ami euh : j'ai aidé euh : amis professeur maintenant je sais tous les élèves dans la classe tout le collège je comprends français* » **Karim TP n°90**). Lorsque Karim explicite que désormais, il arrive à concevoir des échanges, à socialiser avec ses camarades natifs du collège et à mieux comprendre le français, cela nous permet de déceler une certaine valorisation de l'estime de soi car celle-ci se façonne à travers les interactions sociales. Ceci nous renvoie à ce que nous avons écrit précédemment concernant les activités à connotation authentique par le biais de l'ANL : elles permettent de préserver cette valorisation de l'estime de soi à travers un climat de classe incitant à l'échange et à la verbalisation, dans le but de renforcer l'estime de soi des apprenants, car celle-ci « *s'acquiert plutôt dans une interaction permanente avec les autres* » (Chalvin, 2005, p. 63). De plus, dans les propos de Meriem lorsqu'elle explique que désormais, elle arrive à suivre les cours de français, à parler et à lire plus facilement avec les autres (« *oui bien sûr je sens bien Monsieur Berger fait beaucoup exercices écriture nous euh: moi je pose des questions normal euh: je parle beaucoup je lis avec les autres euh : bien* » **TPn°38**). Nous pouvons percevoir un certain sentiment d'efficacité personnelle et une perception de soi positive. L'estime de soi est valorisée grâce au sentiment d'efficacité personnelle mais aussi grâce au développement d'une certaine autonomie langagière. Ce besoin d'autonomie langagière est perceptible chez Pedro et Noor (« *parce que je veux apprendre français je veux vivre ici avec maman* » **Pedro,TP n°60** ; « *parce que euh: je veux apprendre le français pour ma famille* » **Noor Tp n°60**) lorsqu'ils expriment leur besoin d'apprendre le français dans le but d'être plus autonomes pour s'intégrer socialement, de pouvoir aider leur famille, vivre avec leur mère en France et avoir une certaine emprise sur leur vie. On pourrait avancer que ce besoin d'apprentissage du français et le fait d'être autonome d'un point de vue langagier a permis d'alimenter la motivation de Pedro et Noor dans le processus d'apprentissage du français. De

plus, les conditions encourageantes jouent un rôle dans la valorisation de l'estime de soi ainsi que dans le développement de l'autonomie langagièr des apprenants. Les propos de Sandro illustrent bien ce fait lorsqu'il exprime le sentiment d'être capable d'écrire tout seul désormais, grâce au cours de français (*« ah/ oui/ ah/ oui/((<< en haussant la voix>>)) j'aime beaucoup lire en français avec monsieur Berger maintenant moi écrit bien tout seul aussi/»* **TP n°58**). Autrement dit, la phase écriture de l'ANL a permis à Sandro de progresser en français dans le développement de la compétence écrite, améliorant au passage son estime de soi et la croyance dans le fait qu'il soit capable d'écrire tout seul, et développant par là même sa motivation à poursuivre son apprentissage du français. Cependant, lorsque l'estime de soi est dévalorisée, ce sont l'autonomie et la motivation qui sont dévalorisées à leur tour et ont des conséquences négatives sur eux et sur l'apprentissage du français. Ce sentiment négatif est exprimé par Sandro lors de sa prise de parole devant les autres camarades de classe ordinaire (*« aussi autres élèves rigolent sur moi parce que moi pas parler bien français comme ici en France/ avec Monsieur Berger tout le monde même chose je comprends bien »***Tp n°50**). Cela le place dans une situation de vulnérabilité qui génère un sentiment de gêne, de non-appartenance au groupe cible, et une faible estime de soi, entraînant un faible engagement motivationnel. Ainsi, ce besoin d'apprentissage de la langue du pays d'accueil en vue d'acquérir une certaine autonomie langagièr et pouvoir communiquer avec les autres est un paramètre essentiel pour contrer les sentiments négatifs et avoir une estime de soi valorisée.

À la suite de cette dernière partie consacrée à l'analyse verticale et horizontale des données recueillies lors des entretiens semi-directifs auprès des six apprenants allophones, nous allons aborder le dernier chapitre consacré à la synthèse de l'ensemble des données recueillies au cours de ce travail de recherche et à la discussion des résultats.

CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous allons tout d'abord apporter des éléments de réponse à nos hypothèses afin de les confirmer ou de les infirmer en nous appuyant sur l'analyse des données à partir des entretiens semi-directifs avec les apprenants. Ensuite, dans une deuxième partie, nous aborderons les limites et les apports de ce travail de recherche.

1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette synthèse des résultats permettra de répondre à la problématique de départ, à savoir : La mise en place de l'approche neurolinguistique comme démarche pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage du FLS pourrait-elle avoir un impact sur la motivation des apprenants allophones du second degré pour une meilleure acquisition langagière ? Pour ce faire, nous allons nous référer aux analyses des entretiens afin de synthétiser nos résultats et apporter des éléments de réponses à nos trois hypothèses de départ¹⁴.

Hypothèse 1 (H1) :

Cette hypothèse aborde le sujet de l'importance du choix pédagogique dans l'apprentissage du FLS pour un meilleur engagement motivationnel des EANA grâce au respect de l'ordre d'acquisition des compétences langagières (oral avant l'écrit et compréhension avant expression) et à travers l'exposition à un input linguistique adapté et accessible au niveau des apprenants. En effet, dans l'analyse des entretiens, les réponses aux questions sur les difficultés d'apprentissage de langue et des pratiques de l'enseignant relatives à l'apprentissage du FLS en classe d'accueil révélaient à la fois des incidences négatives et positives. Négatives tout d'abord, car au début de leur insertion au collège, les apprenants avaient des difficultés de compréhension engendrant une surcharge cognitive vis-à-vis de l'apprentissage de la langue cible et des autres matières scolaires, due à des pratiques pédagogiques parfois trop traditionnelles et peu innovantes et à une exposition à un input difficile d'accès pour leur niveau. À leur arrivée, ces ressentis ont eu des conséquences négatives dans leur implication et leur insertion sociale et scolaire dans leur processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Concernant les incidences positives, l'utilisation de la pratique pédagogique de l'ANL en classe d'accueil à travers la mise en place des principes pédagogiques tels que le principe du cycle de la littératie (oral, lecture, écriture, oral) a permis d'enrichir leur niveau à l'oral et à l'écrit en ce

¹⁴ Nous vous invitons à la lecture du chapitre 3 p33

qui concerne la compréhension et l'expression. Cela montre une réelle implication des apprenants lors de cette phase qui a pu faciliter l'accès au savoir, à la compréhension et à l'expression (à l'oral et à l'écrit) dans le processus apprentissage de la langue cible et, par conséquent, préserver une motivation et une implication continue dans l'apprentissage du français langue seconde malgré des débuts d'insertion et d'apprentissage difficiles. Cette première hypothèse est selon nous validée.

Hypothèse 2 (H2) :

Pour cette deuxième hypothèse, nous avions supposé que la mise en place de l'ANL pourrait favoriser une estime de soi accrue et donc une motivation pour l'apprentissage du FLS chez les apprenants allophones, conduisant à une autonomie langagière de notre public. Au regard des données recueillies, cette hypothèse de recherche nous semble validée. En effet, l'analyse des entretiens a montré de fortes marques de valorisation d'estime de soi et un sentiment de progression et d'efficacité personnelle en langue française à travers la mise en place de l'ANL, basée sur l'interaction authentique entre enseignant-apprenants et entre apprenants-apprenants, qui facilite la prise de parole et l'instauration d'échange au sein de la classe. Cela a permis aux apprenants d'acquérir une certaine autonomie langagière et par conséquent, de nourrir une motivation durable. L'ANL, plus précisément les phases de modélisation orale, a permis à nos informateurs de débloquer leur parole et de mettre tout le monde au même niveau et ainsi, a facilité la prise de parole dans la classe sans aucun ressenti de stress ou de gêne devant les autres élèves, ce qui favorise le processus d'acquisition de la langue. En effet, le fait que l'enseignant et les apprenants échangent en toute transparence sur eux-mêmes a eu des conséquences positives sur l'estime de soi, amenant chaque apprenant à s'impliquer personnellement dans le processus d'apprentissage de la langue et à se rendre compte par la suite de ses propres progrès et capacités dans la langue cible. Les propos de Karim et Meriem illustrent bien cela lorsqu'ils expliquent qu'ils arrivent désormais à comprendre la majorité du discours émis par les autres, à lire et à écrire plus facilement qu'avant. De plus, cette estime de soi renforcée a permis à Sandro d'aller au-delà de sa timidité, de prendre la parole et communiquer avec les autres, et d'être plus autonome. Quant à Karim, cela lui a offert la possibilité de briser la barrière de la langue et d'acquérir une certaine autonomie langagière, l'amenant également à sociabiliser avec ses camarades natifs au collège, chose qu'il n'arrivait pas à faire au début de son insertion. Ces constats permettent de valider notre deuxième hypothèse et d'affirmer que l'ANL amène nos apprenants à « *une plus grande estime de soi, plus d'initiatives, plus d'autonomie* » (Germain & Netten, 2004, p. 16) et donc à une réelle motivation vis-à-vis de l'apprentissage du FLS.

Hypothèse 3 (H3) :

Selon cette troisième hypothèse, la mise en place d'activités par le biais de l'ANL, qui génèrent un climat de classe sécurisant du point de vue linguistique, augmenterait la motivation des apprenants dans le processus d'apprentissage du FLS. L'analyse des entretiens nous a permis de mieux comprendre leur ressenti et leur vécu vis-à-vis de la mise en place de l'ANL en cours de français. Cela nous a permis de constater que cette pratique incite les apprenants à participer davantage et à prendre plaisir dans l'apprentissage du français. Ils se sentent également valorisés. En effet, la majorité de nos informateurs apprécie et approuve les différentes activités proposées, les modalités de travail, les différents thèmes authentiques abordés, qui les placent dans un cadre apaisé pour communiquer, prendre la parole et donner leur avis. Les liens significants entre les activités authentiques et l'atmosphère créée lors des séances ont permis à certains apprenants d'être constamment au centre de l'apprentissage et d'être partie prenante de la situation d'apprentissage, favorisant ainsi une coopération bienveillante entre eux. De plus, les activités à connotation authentique, et plus précisément les interactions lors de la phase orale ainsi que la phase lecture et la phase écriture, ont permis aux apprenants de travailler collectivement et de se respecter mutuellement, notamment lors de la prise de parole, favorisant ainsi un climat de classe bienveillant et motivant. Ainsi, de nombreuses réactions positives en matière de perception de compétences, d'efforts ressentis, et de plaisir d'apprentissage ont été relevées, induisant un climat de maîtrise en fonction des niveaux des élèves, ce qui a permis de motiver les apprenants et d'instaurer un climat de classe bienveillant, incitant les apprenants à être plus motivés dans l'apprentissage de la langue cible.

Cependant, les apprenants auraient été également sécurisés sans l'ANL. De ce fait, il est un peu difficile pour nous de vérifier l'impact réel de l'ANL sur le climat de la classe, qui pourrait par la suite favoriser une motivation des apprenants de FLS. Cette troisième hypothèse n'est donc pas clairement validée.

2. DISCUSSION

Dans cette deuxième partie, nous discuterons tout d'abord des limites rencontrées puis nous nous pencherons sur les apports de ce travail de recherche.

2.1. Limites et difficultés rencontrées dans cette recherche

Ce travail de recherche comporte quelques limites et nous avons également rencontré en le menant quelques difficultés, que nous avons jugées intéressantes de mentionner.

Tout d'abord, une des limites de notre travail de recherche est liée aux outils de recueil de données. Il aurait été plus enrichissant d'utiliser d'autres méthodes de recueil de données

en complément des entretiens semi-directifs, afin de bénéficier d'une plus grande variété de données, plus représentatives et plus approfondies. Dans une prochaine recherche, nous pourrions envisager de faire passer des entretiens semi-directifs à l'enseignant pratiquant l'ANL afin de recueillir son ressenti sur l'ANL en tant que méthode d'apprentissage motivante, et ainsi de collecter plus de données qualitatives, comme les effets de l'ANL sur ses pratiques et sur son agir professoral, afin de pouvoir tirer des conclusions plus représentatives sur la pertinence de la méthode de l'ANL pour un apprentissage motivant auprès d'un public allophone. Nous pourrions également envisager de mener des observations au sein de notre terrain d'enquête afin de voir les effets de la mise en place de l'ANL vis-à-vis de la motivation des apprenants, d'obtenir plus de données et de découvrir d'autres paramètres et facteurs influant la motivation des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du FLS.

La deuxième limite de ce travail de recherche est liée au terrain d'enquête. Il aurait en effet été plus intéressant d'élargir notre terrain d'enquête et de choisir comme étude de cas une autre classe d'UPE2A du groupe miroir du projet de recherche d'ANL4AMI, dans laquelle est mise en place une méthode d'apprentissage traditionnelle, afin de comparer les résultats avec ceux obtenus dans notre classe d'UPA2A utilisant l'ANL. Cela nous aurait permis de nuancer et d'approfondir davantage notre travail de recherche, et d'obtenir des données de terrain supplémentaires pour nourrir une analyse plus conséquente et plus variée sur le plan méthodologique.

La troisième limite de ce travail de recherche est quant à elle liée à la pandémie de Covid-19, qui a restreint notre enquête et le temps consacré à celle-ci. Malheureusement, en raison de cette crise sanitaire, nous n'avons pas pu réaliser une étude plus étendue et plus approfondie. Nous avons fait passer nos entretiens semi-directifs aux apprenants juste après une courte période de mise en place de l'ANL, ce qui fait que les données recueillies ne sont pas vraiment représentatives. Disposer de plus de temps aurait été bénéfique pour notre travail de recherche, nous permettant de mesurer sur un temps plus long l'impact motivationnel de l'ANL sur les apprenants allophones de notre terrain de recherche, et d'avoir ainsi des données plus fiables et plus pertinentes pour notre analyse de données.

Enfin, la quatrième limite que nous avons rencontrée tout au long de notre recherche est le faible niveau de nos informateurs. En effet, ces derniers ont un niveau entre A1 et A2 à l'oral. Lors de la passation de nos entretiens, ils ont donc eu des difficultés pour comprendre certaines questions, s'exprimer et expliquer leur propos et avoir une opinion plus riche et plus approfondie en fonction des questions posées. Cela a rendu la tâche un peu plus complexe à effectuer, notamment au moment de l'analyse des données recueillies, car les réponses sont difficilement compréhensibles et interprétables, et peuvent donc être biaisées. De ce fait, les résultats des entretiens ne sont pas très représentatifs. Toutefois, nous avons fait de notre mieux pour

soustraire et interpréter un maximum de données afin de tirer des éléments de réponse pertinents pour notre travail de recherche. À présent, nous allons présenter les apports de ce travail de recherche.

2.2. Les apports de cette recherche

Malgré les limites dans l'élaboration de ce travail de recherche mentionnées précédemment ainsi que d'éventuels affinements et prise en compte des lacunes pouvant exister dans cette recherche, cette dernière nous a tout de même beaucoup apporté en matière de recherche et de connaissances enrichissantes pour notre futur, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Un des premiers apports de ce travail de recherche réside dans la quantité de connaissances que nous avons acquises en ce qui concerne la recherche en cognition et émotion. En effet, il nous a permis de construire un savoir conséquent sur les caractéristiques motivationnelles et la cognition dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il nous a également permis de prendre conscience de l'intérêt que peuvent avoir les émotions dans l'apprentissage des langues, de faire le lien entre émotion et cognition, et qu'on ne peut considérer l'un sans l'autre dans le processus d'apprentissage d'une langue donnée. Nos lectures et notre recherche dans ces disciplines nous ont ainsi permis d'aller plus loin dans notre réflexion et de remettre en question notre manière de concevoir nos cours et notre pratique en tant que future enseignante de FLS.

Ayant vécu toute notre vie et exercé en tant qu'enseignante de français dans un pays où la prise en considération des besoins des élèves en matière d'apprentissage du français est rarement prise en considération, et encore moins lorsqu'il s'agit de prendre en compte des émotions comme facteur pouvant jouer un rôle important dans l'apprentissage des langues, ce travail de recherche nous permis de prendre conscience que l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas un processus mécanique et ne se limite pas à l'apprentissage de la grammaire, ou à la mémorisation d'une liste de vocabulaire, pour que l'apprenant soit capable par la suite de parler et de communiquer avec autrui dans la langue cible. Ce travail de recherche nous a donc ouvert d'autres horizons en ce qui concerne les pratiques enseignantes, a modifié notre façon d'appréhender les choses et nous permis de prendre beaucoup de recul, d'avoir une réflexion approfondie quant à notre pratique professionnelle en tant qu'enseignante de français langue seconde. Il est en effet nécessaire d'aborder l'apprentissage des langues avec une vision plus ouverte, de manière à réfléchir de manière plus approfondie à la façon dont on peut mettre en place des activités à visée motivationnelle appropriées.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, ce travail de recherche nous a permis d'acquérir de nouvelles compétences et de découvrir une nouvelle méthode d'analyse des données

recueillies, grâce à notre enseignante encadrante et chercheuse Delphine Guedat-Bittighoffer (2014), qui consiste en l'élaboration d'une grille d'entretien, afin d'effectuer par la suite une analyse verticale et horizontale de celle-ci. Cette nouvelle méthode d'analyse des données nous a permis d'être plus rigoureuse et appliquée en ce qui concerne l'analyse et le traitement de données, afin de répondre ou de se donner le moyen de répondre de façon plus efficiente à notre problématique de départ dans le cadre de cette recherche.

Conclusion

Nous avons tenté, dans ce travail de recherche, de répondre à une problématique relative à la mise en place de l'approche neurolinguistique au sein d'une UPE2A, auprès d'élèves allophones antérieurement scolarisés, en partant du principe qu'elle pourrait favoriser l'engagement à long terme des élèves dans leur processus d'apprentissage du français langue seconde. Nous nous sommes ainsi demandée si **la mise en place de l'approche neurolinguistique comme démarche pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage du FLS pourrait avoir un impact sur la motivation des apprenants allophones du second degré pour une meilleure acquisition langagière**. Nous avons alors formulé trois hypothèses de recherche afin de vérifier, dans un premier temps, si les pratiques pédagogiques de l'ANL, s'appuyant sur les principes pédagogiques de celle-ci, pouvaient favoriser un engagement émotionnel à long terme pouvant influencer le processus d'apprentissage du français langue seconde chez les élèves allophones. Dans un second temps, nous avons cherché à évaluer en quelle mesure l'adoption de l'ANL pouvait favoriser une meilleure compréhension langagière, un engagement solide, une estime de soi accrue et, par conséquent, davantage de motivation et de persévérance de la part des apprenants. Enfin, nous avons tenté de mesurer à quel point la mise en place de l'ANL pouvait instaurer un climat de classe sécurisant du point de vue langagier et favoriser engagement et persévérance de la part des apprenants. Les entretiens semi-directifs menés auprès de six apprenants nous ont permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ.

Tout d'abord, notre recherche a montré que le choix pédagogique de l'ANL dans l'apprentissage du FLS auprès d'élèves allophones a permis à ceux-ci d'être exposés à un input contextualisé adapté et accessible à leur niveau, ce qui leur a permis de développer des habiletés langagières à l'oral et à l'écrit, en ce qui concerne la compréhension et l'expression. Cette exposition langagière adaptée a favorisé leur implication en cours et un engagement émotionnel à long terme. Les pratiques pédagogiques de l'ANL ont eu un impact sur la motivation des apprenants, ce qui a par conséquent rendu l'apprentissage de la langue cible plus accessible, même pour les apprenants de faible niveau en français.

Les données recueillies nous ont ensuite confirmé que l'ANL a permis, chez les apprenants, une augmentation du sentiment de progression en FLS et une

forte progression de la prise de parole spontanée grâce aux principes d'interactions authentiques entre enseignant-apprenants et entre apprenants-apprenants, qui a permis aux apprenants, même les plus faibles de niveau, de prendre la parole et de communiquer avec les autres et, par conséquent, d'être plus autonomes d'un point de vue langagier, preuve d'une grande confiance en soi et donc, d'une motivation dans le processus apprentissage de la langue.

Enfin, la troisième hypothèse ne s'est pas vue clairement confirmée. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment¹⁵ il nous a été difficile de vérifier concrètement l'impact de l'ANL sur la motivation des apprenants via l'instauration d'un climat de classe sécurisant car notre outil d'investigation, l'entretien semi-directif, ne permet pas à lui seul de démontrer clairement si les activités mises en place selon les principes de l'ANL ont permis de générer un tel climat de classe, condition nécessaire à un engagement des apprenants dans le processus apprentissage du FLS. Néanmoins, les propos des apprenants ont mis en évidence que ces différentes activités ont contribués à créer un climat de classe sécurisant du point de vue langagier, favorisant un échange et une coopération bienveillante entre eux. La coordination des trois phases (oral, lecture, écriture) a permis de créer une atmosphère de travail collective basée sur le respect mutuel, incitant les apprenants à être actifs et à se sentir plus sécurisés du point de langagier tout au long du processus d'apprentissage du FLS. L'ANL a donc permis d'instaurer un climat de classe motivationnel facilitant « *l'engagement autonome et durable des élèves dans les activités scolaires* » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 161) à travers l'adoption de ses stratégies d'apprentissage, ce qui a induit une forte implication des élèves en classe dans l'apprentissage de la langue cible. Au vu du manque d'éléments pouvant établir un lien entre l'ANL, le climat de classe sécurisant et la motivation des apprenants, nous ne pouvons donc apporter qu'une réponse partielle à notre problématique.

Malgré les limites qu'il comporte, ce travail de recherche reste très enrichissant car il nous a permis d'élargir notre réflexion et de réunir de nombreux éléments signifiants et bénéfiques dans le domaine de la recherche en sciences humaines, en sciences cognitives et en psychologie, éléments indispensables à prendre en considération, notamment face à un public migrant

¹⁵ Nous vous invitons à la lecture du chapitre 4 Partie 1, p 87.

ayant des besoins spécifiques en matière d'apprentissage du Français langue seconde. Afin de répondre aux différents besoins de ce public, nous avons pris conscience qu'il est nécessaire de mettre à disposition dans les différentes structures tous les moyens pouvant les aider dans l'accompagnement de ces apprenants afin de favoriser leur réussite scolaire, nécessaire à leur insertion sociale puis professionnelle.

Dans cette perspective, nous pouvons constater que ce travail de recherche reste améliorable car le sujet traité tout au long de ce mémoire nécessite un approfondissement. En effet, il serait pertinent de réaliser d'autres enquêtes auprès d'un public d'un niveau plus avancé afin de vérifier si l'ANL, via ses stratégies d'apprentissage, permet de développer une motivation et favorise une certaine autonomie langagière en FLS chez les apprenants.

Au regard de la place importante qu'occupe ce sujet au sein de la didactique des langues, nous pensons qu'il serait intéressant de porter notre attention sur d'autres démarches pédagogiques mettant en œuvre les principes de l'ANL et favorisant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement FLE/S, le développement des compétences langagières et la diminution d'autres dimensions émotionnelles chez les apprenants, telle que l'anxiété langagière. Nous pourrions alors nous poser la question suivante : au sein d'une classe de FLE/S, dans quelle mesure la mise en place de l'ANL, en ce qu'elle favorise la prise de parole, peut-elle être exploitée pour diminuer l'anxiété langagière chez le public migrant ?

Bibliographie

- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In MANGIANTE, J-M. « L'intégration et la formation linguistique des migrants : états des lieux et perspectives ». (pp.37-54). Arras : Artois presses université.
- Armand, F. (2005). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au périscolaire, Revue Santé, société et solidarité, no 1, 2005, p. 141-152.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. Éla. Études de linguistique appliquée, 144(4), 407-425. doi :10.3917/ela.144.0407.
- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.L. Chiss (Eds.), Immigration, Ecole et Didactique du français. (pp. 187-229). Paris : Didier.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), Self-Efficacy of Adolescents (pp. 307-337). Greenwich : Information Age Publishing
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, (48), 57-76.
- Blais M., Martineau S. (2006), « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », Recherches Qualitatives, Vol. 26 (2), p. 1-18.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). L'entretien. Paris : Armand Colin.
- Bougamra, Mayssa (2015). « Internet et démocratie : les usages sociopolitiques de Facebook dans l'après-révolution en Tunisie » Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en communication.
- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.
- Cummins,J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", Working Papers on Bilingualism, n°19, p. 121-129.

- Cummins,J. (1981), "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" in California State Department of Education (Ed.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University
- Cummins,J. (2008), "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction" in Street, B. & Hornberger, N. H, (Eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2 Literacy, New York, Springer Science + Business Media LLC, p. 71-83.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Chalvin, M.-J. (2005). L'estime de soi. Apprendre à s'aimer avec ou sans les autres. Paris : Eyrolles.
- Cherqui, G. & PEUTOT, F. (2015). Inclure : français de scolarisation et élèves allophones. Paris : Hachette FLE.
- Chnane-davin, F., & Cuq, J., P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littératie chez les élèves allophones. Lidil, Grenoble :UGA Éditions.
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Deci, E. et Flaste, R. (2018). Pourquoi nous faisons ce que nous faisons ?. Malakoff : Interéditions.
- Defays J-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Pierre Mardaga Editeur.
- Defays, J. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues., in Revue Parole, Université de Mons-Hainaut, pp. 165- 202
- Defays, J. (2018). Enseigner le français - Langue étrangère et seconde: Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Dépelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines.

- Dépelteau, F. (2003). La démarche d'une recherche en sciences humaines (2e éd.). Laval : les presses de l'Université de Laval. Bruxelles : De Boeck.
- Dépelteau, F. (2010). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De Boeck supérieur.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum associates Publisher.
- Dörnyei, Z. (2020). Innovations and challenges in language learning motivation. London : routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). Teaching and researching motivation. Edinburgh gate, England : Pearson Education.
- Dister, A; Simon, A. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. In: Arena Romanistica, Vol. 1, no. 1, p. 54-79
- Evascol.(2018).Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Repéré à <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf>
- Faupin,J. (2015). Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie. Linguistique. [thèse de doctorat].Université Nice Sophia Antipolis.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues. Paris : CLE international.
- Germain, C. (2017). L'approche neurolinguistique (ANL). Québec : Myosotis Presse.
- Germain, C et Netten, J. (2012b). Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2, Réflexion 31, (1), 17-18.
- Germain, C. & Netten, J. (2015). Introduction : Approche neurolinguistique (ANL) - Version adulte. http://francaisintensif.ca/media/INTRO_ANL_-_ADULTES_-_10_mars_2015_coquilles_corrigees_28_mai.pdf
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). Enseigner le français aux migrants, Paris, Hachette FLE.

- Goi, C. (2008). Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille, dans P. Colcanap et J.-M. Faivre, École et familles, Paris, Cahiers pédagogiques n° 465. Disponible en ligne.
- Griggs, P. (2010). La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 297-328.
- Guedat-Bittighoffer, D., (2012), L'apprentissage du FLE/S par les élèves allophones en collège : la construction de l'interlangue de l'apprenant. In Klein, C. (dir) Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer. (pp.31-34). Cap sur le français. CNDP-CRDP.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension. (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere Nouvelle*, p. 83-107.
- Guedat-Bittighoffer, D. & Dat, M-A. (2018). Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions. Dans F. Berdal-Masuy (dir.). Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues (pp.17-29). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Héas, S.(2015). « Christophe Lejeune, Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer », Lectures [En ligne], consulté le 14 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/17952> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.17952>
- Hilton, H. E. (2009). Systèmes émergents: acquisition, traitement et didactique des langues (Doctoral dissertation, Université Lumière-Lyon II)
- Icar : Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (2013). Convention ICOR. Université Lyon 2.
http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jourdan,R. (2017) «Introduction à l'approche neurolinguistique», *Études didactiques du FLE au Japon*, n.26, Péka, P.62-77
- Lejeune, C. (2014). Logiciels d'analyse de textes: typologie et approfondissement des outils d'étiquetage réflexif.

- Lozinguez-Ben Gayed, L. & A. Rivens Mompean. (2009). « L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité ». InRaby, F. & J.-P Narcy-Combes (dir.). La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concept et Dispositifs, 40. Grenoble : LIDILEM, 8 -104.
DOI : 10.4000/lidil.2933
- Mendonça C. D.(2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. Les Cahiers de la LCD, L'Harmattan, École, migration, discrimination, Maitena Armagnague-Roucher et Jean-François Bruneaud.
- Mendonça Dias C. (2020). « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école, éd. Lucas
- Manoïlov, P. (2019), Repenser l'organisation des tâches pour favoriser le développement des interactions orales entre pairs, Les Langues Modernes 3/2019.
- Ministère de l'Education Nationale (MEN). (2002a). Circulaire n°2002- 100 du 25 avril 2002. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Bulletin officiel de l'Education nationale, Spécial n°10.
- Miras, G. & Narcy-Combes, J.-P. (2015). « La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances ». Langues, cultures et sociétés, Vol.1, No 1. pp. 1-27.
- Netten, J., Germain, C. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde. doi : 10.1051/cmlf/2010100
- Netten, J., Germain, C. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Traduction française de : A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. Neuroeducation, 1(1), p.85-114.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications of bilingualism. In N. Ellis (ed.), Implicit and explicit learning of second languages. p.393-419. London : Academic Press.
- Paradis, M. (2004). A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub Co.
- Paradis, M. (2009). Declarative and procedural determinants of second languages. Amsterdam : John Benjamins.

- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil.* 17-36. doi : 10.4000/lidil.3310
- Poupart,P. (2012). L'entretien de type qualitatif : Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode . À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam, Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo [En ligne], Vol 1, n°1, mis en ligne le 15 septembre 2012. URL : <http://surlejournalisme.com/rev>
- Raby F. (2008) : Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs, *Les Langues modernes*, no 3, p. 9-16.
- Riquois,E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace , Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [Online], Vol. 37 N°1 | Online since 29 January 2018, connection on 14 August 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apiut/5829> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apiut.5829>
- Roche,D. (2009).Réaliser une étude de marché avec succès. Paris : Édition d'Organisation
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, 3-33.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. Google Scholar 10.4000/rfp.463
- Segalowitz, N. (2010). Cognitive bases of second language fluency. Taylor & Francis Group.
- Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck
- Vicher, A. (2008). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants: Un choix politique et didactique. *Synergies Sud-Est européen*, 1, 31-44.
- Vigner, G. (2009). Le français langue de seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés, Paris, Hachette Éducation.

Annexes

Table des annexes

1. **Annexe 2 : Transcription des entretiens.....** Erreur ! Signet non défini.
 - 1.1. Annexe 2.1 : Transcription de l'entretien avec Karim (E1).....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 2.2 Annexe 2.2 : Transcription de l'entretien avec Sandro (E2)....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.3. Annexe 2.3 : Transcription de l'entretien avec Meriem (E3) ..**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.4. Annexe 2.4 : Transcription de l'entretien avec Sarah (E4).....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.5. Annexe 2.5 : Transcription de l'entretien avec Noor (E5).....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.6. Annexe 2.6 : Transcription de l'entretien avec Pedro (E6).....**Erreur ! Signet non défini.**

1. Annexe 2 : Transcription des entretiens

1.1. Annexe 2.1 : Transcription de l'entretien avec Karim (E1)

1 ENQ Bonjour Karim/

2 E1 Bonjour\

3 ENQ Alors euh : quand t'es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/ c'était bien euh: pas bien euh: la toute première fois ?/

4 E1 Hm: c'était bien\ euh:: j'aime bien beaucoup mes amis dans la classe des élèves, les professeurs\

5 ENQ D'accord\ la toute première fois/

6 E1 oui\ le professeur euh::

7 ENQ D'accord\ c'est tout/

8 E1 Euh: c'est tout\

9 ENQ très bien/ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh: Qu'est-ce qui

était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

10 E1 en début pour moi difficile bein euh : nouveau professeur euh: nouveau élève euh: nouveau collège/

11 ENQ oui/

12 E1 Hm: moi c'est ça un peu difficile

13 ENQ oui/

14 E1 après pour moi j'ai aidé ami euh : j'ai aidé euh : amis professeur maintenant je sais tous les élèves dans la classe tout le collège

15 ENQ très bien/

16 E1 (.)pour moi maintenant difficile\ euh: facile pardon/

17 ENQ d'accord/ euh : au début il y avait des profs des amis qui t'aider c'est ça/

18 E1 oui\

19 ENQ alors est-ce que tes camarades de classe t'on bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

20 E1 oui c'est bien

21 ENQ d'accord\ est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/

22 E1 oui tout euh : oui oui //

23 ENQ oui oui // D'accord\ tu peux parler/

24 E1 Hm d'accord\

25 ENQ connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

26 E1 non\

27 ENQ non// (...) alors depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français? /

28 E1 (...)

29 ENQ à peu près/

30 E1 Euh: sept huit mois\

31 ENQ sept huit mois/ très bien / depuis combien de temps est-ce que tu apprends euh: alors excuse-moi pardon pourquoi tu apprends

le français ?\ pour tes parents/ parce que t'as envie de t'intégrer euh: des rester ici en France/ parce que t'as envie de réussir/

32 E1 j'apprends le français je reste ici euh : je reste ici euh: je travaille ici, je apprends pour parler euh:: pour euh:: attends euh: parce que moi je viens ici pour reste ici euh : pour apprendre euh: pour travailler euh:: je viens ici euh : ici c'est bien pour apprendre bien le français/

33 ENQ hum:: (...)

34 E1 juste ça/

35 ENQ très bien//

36 E1 je apprends le français parce que c'est bien pour moi euh : je reste ici//

37 ENQ très bien// est-ce que tu aimes le français ?/

38 E1 oui// français très bien pour moi/

39 ENQ est-ce que tu aimes apprendre le français ? /

40 E1 oui/ euh: beaucoup maintenant professeur nous donner parler de moi beaucoup/ euh: beaucoup aidé moi dans écrire en français euh : c'est bien//

41 ENQ d'accord/ euh : quelles sont ta ou tes matières préférée au collège ?/

42 E1 j'ai pas compris\

43 ENQ alors/ euh: c'est quoi tes matières préférées au collège anglais art plastique c'est quoi qu'est-ce que tu aimes beaucoup

44 E1 j'aime beaucoup le math euh:\

45 ENQ oui/

46 E1 le professeur de math aussi euh: et maintenant beaucoup le français

47 ENQ d'accord\ et qu'est-ce que t'aimes pas t'aimes le moins ?/

48 E1 euh: (.) un peu le musique et d'art plastique

49 ENQ d'accord / pourquoi ?\

50 E1 en musique j'aime pas chanter euh : en art plastique j'aime pas dessiner.

51 ENQ est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A de monsieur Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/

52 E1 oui\

53 ENQ lesquels

54 E1 (...) je allé à math de musique de sport et d'art plastique

55 ENQ oui/ d'accord/ et comment cela se passe est-ce que ça se passe bien dans les cours ?

56 E1 oui avant problème avec langue français je comprends pas bien maintenant ça va tout comprends\

57 ENQ dans tous les cours ?

58 E1 oui\ dans tous les cours

59 ENQ d'accord/ et à la maison est-ce que quelqu'un t'aide avec les français et avec les devoirs ?/

60 E1 Non personnes\

61 ENQ personne/ d'accord/ est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ?/

62 E1 euh:: oui quand tu apprends un peu après
c'est facile\

63 ENQ Est-ce que pour toi la langue française
est une langue difficile à apprendre ?

Concernant tes difficultés en français, peux-
tu m'expliquer s'il s'agit de/ euh : De
compréhension des textes étudiés ?/ euh : De
compréhension des consignes ?/ ça veut dire
les questions dans les exercices/(.) euh :
Grammaire et l'orthographe ?/ euh : D'écrire
en français ? de Parler en français ?/

64 E1 avant écrire en français pace que en
France on écrit avec un peu alphabet euh :: il
y a beaucoup alphabet ça lire pas euh : en
français écrire c'est très difficile et lire
aussi un peu\ des fois moi pas compris bien
les questions du prof euh: et grammaire trop
difficile quand prof parle avec mot difficile
moi pas compris bien (.)maintenant ça va
beaucoup bien comprends tout parle un peu lis,
beaucoup\

65 ENQ d'accord/ euh : c'est tout ?/

67 E1 oui\

68 ENQ Tes difficultés en français raconte-moi
si elles viennent principalement euh: Des
professeurs?/ euh: De l'ambiance en classe
avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup,
ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((
description de sentiment d'ennui))> euh: Du
manque d'attrait des supports distribué par le
professeur/ euh: ça veut dire que dans les
textes il y a pas de couleurs euh: images/

69 E1 beaucoup\

70 ENQ c'est quoi par exemple alors professeur
ehu: ambiance c'est quoi ?/

71 E1 quand il y a dans la classe les élèves
parlent beaucoup euh: rigolent beaucoup euh:
personne travailler euh: personne apprend euh:
quand le texte avec mot trop\ difficile moi
pas compris euh: quand le professeur parle pas
doucement euh:(.) rapide moi je comprends pas

tous personne en France parle rapide moi je comprends pas ça aussi euh: (.) vite vite vite il parle en un minute je sais pas combien de mots\

72 ENQ <((rire))> d'accord/ As-tu plaisir euh: tu aimes bien/ à comprendre les règles de grammaire et orthographe ?

73 E1 un peu\

74 ENQ un peu ?/ d'accord/ et penses-tu qu'elles soient nécessaires euh : important pour toi, au collège et plus tard ?\

75 E1 oui beaucoup parce que moi apprend français bien comme ça/

76 ENQ d'accord/ euh: es-tu curieux de découvrir de nouveaux textes, de nouveaux livres... ?/

77 E1 oui/ surtout maintenant moi comprend bien que avant français avec monsieur Berger on fait beaucoup parler lire écrire et moi comprends tout/

78 ENQ d'accord/ très bien/ Est-ce que tu

aimes aller à l'école ? /

79 E1 oui beaucoup pace que je veux apprendre français\

80 ENQ Est-ce que tu aimes ta classe ?/

81 E1 oui/ quelle classe ?/

82 ENQ la classe de monsieur Berger/

83 E1 oui beaucoup/

84 ENQ Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/

85 E1 beaucoup français j'aime parler beaucoup lire parce que moi comprends bien maintenant et parle bien avec Monsieur Berger/ comprends bien en mathématiques »/

86 ENQ d'accord/

87 E1 et d'EPS/

89 ENQ et pourquoi ?

90 E1 pour euh: moi je veux la semaine prochaine moi termine le français la classe de français je peux euh: pour travail comme autres les élèves je allé à math je allé euh: comme les autres je allé euh: tous le cours et

j'aime beaucoup EPS pour moi euh: pour mon corps pour euh: (...) voila c'est tout/

91 ENQ d'accord/ très bien/ est-ce qu'il y a des adultes à l'école sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des difficultés ?/

92 E1 (..)

93 ENQ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

94 E1 pour aider moi/

95 ENQ oui/

96 E1 il y a monsieur Berger euh: madame Anna euh: toi/

97 ENQ c'est tout/

98 E1 oui c'est tout/

100 ENQ pourquoi es-tu en cours de français ?/

101 E1 pour apprendre bien français parce que c'est obligatoire pour vivre ici France euh: et ensuite aller dans les autres cours avec tous élèves\ euh: pour aider ma famille aussi

dans document difficile parce que comprend pas bien français\

102 ENQ d'accord/très bien/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours. Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

103 E1 oui un peu quand professeur euh: toi euh: parle pas vite et fait activité français comme maintenant parler un peu lire un peu ensuite écrire un peu/

104 ENQ d'accord/ très bien/ Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

105 E1 non personne\

106 ENQ Est-ce que tu participes souvent en classe de français ou pas du tout ?

107 E1 oui beaucoup euh: tous les jours euh: avec monsieur Berger/

108 ENQ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

109 E1 (..) moi pas compris\

110 ENQ Est-ce que tu prends tu aimes beaucoup apprendre le français ?/

111 E1 oui euh: avec monsieur Berger moi pas ennuie parce que on fait beaucoup exercice, les élèves autres parlent beaucoup sur vie à la maison sur goût pour aider ma famille euh: parce que ma famille parle pas beaucoup français pour aider nous pour ça/

112 ENQ d'accord/ si, oui pourquoi ?\

113 E1 euh: parce que ma famille parle pas beaucoup français pour aider nous pour ça/

114 ENQ très bien/ Est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

115 E1 oui beaucoup avec ma sœur aussi\

116 ENQ Sur une échelle imaginaire de 1 à 4, est-ce que tu trouves que ta motivation en cours de français à ce stade de l'année ?
ehu : 1 : extrêmement peu motivé euh: 2 : motivé euh:3 : très motivé euh:4 : absolument motivé/

117 E1 absolument motivé/

118 ENQ absolument// motivé ?// d'accord/

119 E1 absolument motivé c'est beaucoup ?/

120 ENQ oui c'est ça beaucoup beaucoup beaucoup/ c'est ça ?

121 E1 oui d'accord/

123 ENQ d'accord/ Quelles sont les activités que tu aimes faire en cours de français ?/

124 E1 j'aime beaucoup quand professeur parle de lui euh: après les élèves aussi parlent euh: j'aime aussi lire euh: écrire en français pour aider moi beaucoup

125 ENQ d'accord très bien// comment te sens-tu quand tu apprends le français ?

124 E1 bien normal j'aime beaucoup/

126 ENQ Qu'est ce qui t'encourage à apprendre le français ? une personne te dis Karim vas-y apprend le français ou quelque chose//

127 E1 ma famille, monsieur Berger, les exercice français\

128 ENQ d'accord/ c'est bien/ Qu'est ce qui te décourage à apprendre le français ?

130 E1 euh: personne\

131 ENQ qu'aurais-tu proposé pour rendre le cours de français encore plus motivé ? euh : plus amusant ?/

132 E1 (...) euh: je ne sais pas euh: peut-être faire beaucoup d'activités avec(...) avec parler, écrire/

134 ENQ d'accord/ Est-ce que la nouvelle méthode (ANL)// que tu fais avec monsieur Berger pour apprendre le français te motive à travailler plus pour améliorer ton français ?/

135 E1 oui beaucoup beaucoup maintenant monsieur Berger parle doucement, parle beaucoup de sa famille euh: les élèves parlent beaucoup, et moi comprend bien parce que euh: activité plus facile, plus claire/

136 ENQ d'accord très bien/ est-ce que tu aimes l'ambiance euh: la classe du cours de français maintenant ?/

137 E1 oui beaucoup rigoler euh: je suis bien parce que pas peur pour parler euh: parce

que tout le monde parler euh: pas peur répondre pas bien parce que tout le monde des fois pas bien répond c'est normal pas connais bien français/

138 ENQ d'accord très bien// alors euh: Est-ce que l'enseignant fait des activités en classe qui te motive à apprendre le français ?/

139 E1 oui (.) Moniseur Berger beaucoup activité beaucoup travaille, beaucoup lire euh: beaucoup écrire euh: ça c'est bien français beaucoup facile maintenant\

140 ENQ d'accord// Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

141 E1 euh: les leçons ? pas compris\

142 ENQ oui les cours en français\

143 E1 oui beaucoup plus facile maintenant avec monsieur Berger et autres cours avec élèves\

144 ENQ d'accord/ très bien// Est-ce que l'enseignant propos euh: faite des activités en relation avec ce qui se passe dans lavie ?/

145 E1 oui nous parler beaucoup de famille
euh: monsieur Berger aussi parler beaucoup de
lui euh nous rigoler beaucoup avec lui\
146 ENQ d'accord très bien/ c'est fini//

C'était très bien/ Merci beaucoup Karim/
147 E1 c'est fini ?/
148 ENQ oui c'est fini// <((rire))>

2.2 Annexe 2.2 : Transcription de l'entretien avec Sandro (E2)

1 ENQ Bonjour Sandro/

2 E2 Bonjour\

3 ENQ Alors euh : la première question quand tu es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/

4 E2 Hm un peu timide\

5 ENQ D'accord\ ça s'est bien passé sinon?/

6 E2 oui euh:: pas beaucoup amis, je connais personne\ je parle pas bien français\

7 ENQ D'accord\ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh: Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

8 E2 Euh: pour apprendre le français très très difficile\

9 ENQ d'accord/ alors est-ce que tes camarades de classe t'on bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

10 E2 euh: oui élèves gentils avec moi\

11 ENQ oui/ d'accord\ est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/

12 E2 oui profs gentils

13 ENQ oui/ d'accord/ alors euh: connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

14 E2 non\

15 ENQ très bien/ depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français?/

16 E2 euh: (.)

17 ENQ à peu près\

18 E2 euh: je ne sais pas ça/

19 ENQ euh: cinq mois ? euh depuis septembre ?/

20 E2 oui voila septembre\

21 ENQ d'accord\ cinq mois// pourquoi tu apprends le français ?\ pour tes parents/ parce que t'as envie de t'intégrer de te faire

des amis ici en France euh: de réussir à l'école/ travailler plus tard ?//

22 E2 pour venir au collège et euh: pour faire des amis

23 ENQ d'accord// très bien// est-ce que tu aimes le français ?/

24 ARMEN euh: ouais \beaucoup \

25 E2 d'accord/ est-ce que tu aimes apprendre le français ? /

26 E2 ouais/ apprend bien français, parler bien, écrire bien/

27 ENQ d'accord/ (.)quelles sont ta ou tes matières préférée au collège ?/

28 E2 sport et musique et français\

29 ENQ d'accord\ et qu'est-ce que t'aimes pas t'aimes le moins ?/

30 E2 mathématique

31 ENQ mathématique ? / pourquoi ?/

32 E2 parce que beaucoup difficile pour moi\

33 ENQ d'accord/ est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A de monsieur Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/

34 E2 non\

35 ENQ tu ne vas pas dans d'autres cours ?//

36 E2 ah/ pardon je vais à mathématique, sport, art plastique et musique\ \ au début je stresse euh: je sens pas bien parce que je comprends pas français après ça va un peu\

37 ENQ D'accord\Dans la classe d'UPE2A classe de français langue seconde ? ça se passe bien ? tu te sens bien là-bas ?/

38 E2 oui euh:\ Monsieur Berger gentil avec moi et je niveau de la classe comme tout le monde pas stress pas peur»

39 ENQ très bien// d'accord/ et à la maison est-ce que quelqu'un t'aide avec les français et avec les devoirs ?/

40 E2 oui euh:\

41 ENQ qui ?\

42 E2 mon frère\

43 ENQ d'accord/ euh :: on va parler de difficultés concernant tes difficultés est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ?/

44 E2 oui beaucoup

45 ENQ d'accord euh: alors/ Est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ? Concernant tes difficultés en français, peux-tu m'expliquer s'il s'agit de/ euh : De compréhension des textes étudiés ?/ tu ne peux pas comprendre les textes euh : De compréhension des consignes ?/ quand on te pose les questions dans les exercices/(.) euh : Grammaire et l'orthographe ?/ euh : écrire en français ? ou Parler en français ?/ c'est quoi tes difficultés ?

46 E2 parler français, écrire un peu difficile, et comprends un peu pas tout/

47 ENQ d'accord/ alors Tes difficultés en

français raconte-moi si elles viennent principalement euh: Des professeurs?/ euh: qui parlent trop vite qui sont peu claire euh: De l'ambiance en classe avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup, ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((description de sentiment d'ennui))> euh: Du manque d'attrait des supports distribué par le professeur/ euh: ça veut dire que dans les textes il y a pas de couleurs euh: images/

48 E2 parce que les professeurs parlent trop vite moi pas compris bien (.) Monsieur Berger parle doucement exercice bien tout le monde parle\

49 ENQ d'accord//

50 E2 aussi autres élèves rigolent sur moi pace que moi pas parler bien français comme ici en France: avec Monsieur Berger tout le monde même chose je comprends bien

51 ENQ d'accord/ As-tu plaisir euh: tu aimes bien(.) comprendre les règles de grammaire et

orthographe ?/

52 E2 oui parce que apprend bien français avec monsieur Berger

53 ENQ est-ce que tu trouves que c'est important ?/

54 E2 oui\

55 ENQ es-tu curieux de découvrir d'autres textes, de nouveaux livres... ?/

56 E2 euh:(...)

57 ENQ est-ce que tu as envie d'apprendre plus de textes, de nouveaux livres en français ?/

58 E2 ah/ oui/ ah/ oui/((<< en haussant la voix>>)) j'aime beaucoup lire en français avec monsieur Berger maintenant moi écrit bien tout seul aussi/

59 ENQ d'accord/ très bien/ est-ce que tu aimes aller à l'école ?

60 E2 oui/

61 ENQ Est-ce que tu aimes ta classe ? euh : la classe de monsieur Berger ?/

62 E2 oui beaucoup parce que je suis bien et

les autres bien aussi avec moi\

63 ENQ d'accord c'est bien ça/ est-ce que tu aimes euh: alors Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/

64 E2 j'aime euh: je ne sais pas euh: j'aime jouer au baskette euh: parler français

65 ENQ d'accord/ c'est tout ?/

66 E2 oui\

67 ENQ d'accord/ et qu'est tu aimes le moins faire à l'école ?

68 E2 faire des mathématiques\

69 ENQ comment ?\

70 E2 faire des mathématiques\

71 ENQ faires des mathématiques ?/ pourquoi ?/

72 E2 parce que j'ai dit j'aime pas faire des mathématiques\

73 ENQ d'accord/ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

74 E2 oui\

75 ENQ oui/ d'accord/ pourquoi es-tu en cours de français ?/

76 E2 parce que je ne parle pas français (.) je veux apprendre français/

77 ENQ d'accord/ c'est tout ?/

78 E2 oui\

79 ENQ d'accord/très bien/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours.

Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

80 E2 (.)

81 ENQ alors est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours ?/

82 E2 un peu avec Monsieur berger on fait beaucoup exercices lecture écriture ça bien pour apprendre français\

83 ENQ d'accord/ est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

84 E2 oui à monsieur Berger madame Anna

85 ENQ d'accord/ Est-ce que tu participes

souvent en classe de français ou pas du tout ?/

86 E2 un peu\

87 ENQ d'accord/ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

88 E2 je ne sais pas le dire en français\

89 ENQ tu ne sais pas le dire en français ?/

90 E2 oui

91 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes beaucoup beaucoup apprendre le français ?

92 E2 oui après moi parler bien français, écrire bien, lire bien/

93 ENQ très bien// Est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

94 E2 oui un peu avec mon frère\ des fois je lis aussi\

95 ENQ oui/ c'est bien/ alors tu vas imaginer 1,2,3,4 dans ta tête est-ce que tu trouves que quand tu apprends maintenant le français en janvier tu es 1 : extrêmement peu motivé euh:

2 : motivé euh:3 : très motivé euh:4 :
absolument motivé/
96 E2 euh: absolument motivé\
97 ENQ d'accord/ Quelles sont les activités
que tu aimes faire en cours de français ?/
98 E2 j'aime beaucoup écouter les autres
parle, quand monsieur Berger parle nous
rigoler beaucoup sur lui parce que parle
beaucoup de lui, écrire les textes et lire\
99 E2 écrire les textes/ d'accord euh: comment
te sens-tu quand tu apprends le français ?
100 E2 normal\
101 ENQ normal/ d'accord/ Qu'est ce qui
t'encourage à apprendre le français ? une
personne te dis Sandro vas-y apprend le
français ou quelque chose//
102 E2 mes amis et ma mère\
103 ENQ d'accord/ et Qu'est ce qui te
déourage à apprendre le français ? une
personne te dis Sandro français euh: non\
104 E2 personne

105 ENQ d'accord/ qu'aurais-tu proposé pour
rendre le cours de français encore plus
motivant ? euh : plus amusant ?/
106 E2 euh: je ne sais pas euh : (.) parler
beaucoup et écrire beaucoup\
107 ENQ d'accord/ Est-ce que la nouvelle
méthode (ANL) // que tu fais avec monsieur
Berger pour apprendre le français te motive à
travailler plus pour améliorer ton français ?/
108 E2 euh:(..) oui bien maintenant monsieur
Berger parle doucement, parle beaucoup nous
écoute bien euh : et moi comprend bien euh:
activité plus facile écrire bien parce que
lire bien /
109 ENQ d'accord très bien/ est-ce que tu
aimes l'ambiance euh: la classe du cours de
français maintenant ?/
110 E2 oui avant moi pas timide parler
beaucoup maintenant comprend bien tout le
monde parle et moi aussi je suis bien pas de
stress quand monsieur Berger pose question

avec moi et moi répond pas peur de rigoler les autres sur moi,

111 ENQ d'accord/ c'est bien ça// d'accord très bien// alors euh: Est-ce que l'enseignant fait des activités en classe qui te motive à apprendre le français ?/

112 E2 oui moniseur Berger plus gentil, parle pas vite vite attend nous répondre question écrire bien lire bien bien

113 ENQ d'accord// Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

Sandro/

118 E2 Merci\

114 E2 oui comprend bien maintenant français je finis comprends bien avec amis en France

115 ENQ d'accord/ très bien// Est-ce que l'enseignant propos euh: faite des activités en relation avec ce qui se passe dans la vie ?/

116 E2 oui avec famille avec école avec collège (...) \

117 ENQ d'accord/ d'accord très bien/ c'est fini// C'était très bien/ Merci beaucoup

1.3. Annexe 2.3 : Transcription de l'entretien avec Meriem (E3)

1 ENQ Bonjour Meriem/

2 E3 Bonjour\

3 ENQ Alors/ je te pose la première question quand tu es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/

4 E3 ça fait facile un peu mais pour comprendre un peu difficile

5 ENQ D'accord\ ça s'est bien passé avec les autres élèves/

6 E3 oui\

7 ENQ D'accord\ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh: Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

8 E3 pour moi difficile lire il est très facile euh: comment dire ça euh: toute comprendre tous ça très très difficile

9 ENQ d'accord/ alors est-ce que tes camarades de classe t'on bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

10 E3 oui très bien

11 ENQ oui/ d'accord\ est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/

12 E3 oui aussi très bien

13 ENQ oui/ d'accord/ alors euh: connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

14 E3 oui euh: connais un parce que avant aller dans une autre école\ sinon syrie non pas appris français\

15 ENQ très bien/ depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français?/

16 E3 depuis un an\

17 ENQ depuis un an d'accord/

18 E3 oui\

19 ENQ pourquoi tu apprends le français ?\ pour tes parents/ parce que t'as envie de

t'intégrer de te faire des amis ici en France
ehu: de réussir à l'école/ travailler plus
tard ?//
20 E3 tout ça et surtout pour ma famille et
moi bien à l'école pour travailler bien\
21 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes le
français ?/
22 E3 oui beaucoup parce que moi maintenant
parler bien comprend bien\
23 ENQ d'accord// très bien// est-ce que tu
aimes apprendre le français ? /
24 E3 bien sur \beaucoup \
25 ENQ d'accord/ quelles sont ta ou tes
matières préférée au collège ?/
26 E3 hum: j'aime français et sport et arte
plastiques
27 ENQ d'accord/ et qu'est-ce que t'aimes pas
t'aimes le moins ?/
28 E3 (...)
29 ENQ que tu aimes le moins qu'est-ce que tu
n'aimes pas au collège ?

30 E3 j'aime tout\
31 ENQ t'aimes tout ?/
32 E3 sauf musique\
33 ENQ pourquoi ?/
34 E3 j'aime pas\
35 ENQ d'accord/ est-ce que tu vas dans des
cours en dehors de l'UPE2A de monsieur
Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/
36 E3 si si// musique art plastique et sport
37 ENQ c'est bien/ ça se passe bien ? tu te
sens bien là-bas ?
38 E3 oui bien sûr je sens bien Monsieur
Berger fait beaucoup exercices écriture nous
ehu: moi je pose des questions normal euh: je
parle beaucoup je lis avec les autres euh :
bien
39 ENQ très bien// d'accord/ et à la maison
est-ce que quelqu'un t'aide avec les français
et avec les devoirs ?/
40 E3 oui avec mon grand frère, mon petit
frère et mon père

41 ENQ et tu aides avec les devoirs aussi ?

42 E3 oui beaucoup euh: ma mère ne parle pas français\

43 ENQ d'accord/ est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ?/

44 E3 oui beaucoup: parce que parler avec médecin très difficile\

45 ENQ d'accord euh: alors/ Concernant tes difficultés en français, ces problèmes quand tu apprends le français peux-tu m'expliquer s'il s'agit de/ euh : De compréhension des textes étudiés ?/ tu ne peux pas comprendre les textes euh : De compréhension des consignes ?/ quand on te pose les questions dans les exercices/(.) euh : Grammaire et l'orthographe ?/ euh : écrire en français ? ou Parler en français ?/ c'est quoi tes difficultés ?

46 E3 lire en français tout facile en français comprend en français aussi difficile.

47 ENQ d'accord/ alors Tes difficultés en français raconte-moi si elles viennent principalement euh: Des professeurs?/ euh: qui parlent trop vite qui sont peu claire euh: De l'ambiance en classe avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup, ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((description de sentiment d'ennui))> euh: Du manque d'attrait des supports distribué par le professeur/ euh: ça veut dire que dans les textes il y a pas de couleurs euh: images/

48 E3 euh: pas compris

49 ENQ d'accord// alors tes difficultés en français est-ce qu'elle viennent des professeurs que tu ne comprends pas quand il parle par exemple, de l'ambiance en classe t'as peur, les élèves pas gentils rigolent beaucoup, font beaucoup de bruit\

50 E3 j'ai compris maintenant les autres professeurs parlent beaucoup vite vite moi pas

compris grand-chose mais avec monsieur Berger
parle doucement maintenant comprend tout tout\
51 ENQ d'accord/
52 E3 dans les autres classes non\
53 ENQ d'accord parfait/
54 E3 oui\
55 ENQ As-tu plaisir euh: tu aimes bien/ à
comprendre les règles de grammaire et
orthographe ?/
56 E3 un peu
57 ENQ est-ce que tu penses qu'elles sont
importantes pour toi dans le collège pour
apprendre le français ?/
58 E3 oui beaucoup important
59 ENQ d'accord/ très bien/ est-ce que tu as
envie d'apprendre plus de textes, de nouveaux
livres en français ?/
60 E3 oui/
61 ENQ oui/ très bien/ alors euh: est-ce que
tu aimes aller à l'école ?/

62 E3 oui bien sur: j'aime beaucoup école
63 ENQ d'accord c'est bien ça/ Est-ce que tu
aimes ta classe ? euh : la classe de monsieur
Berger ?/
64 E3 oui j'aime classe de français euh:
j'aime parler français
65 ENQ d'accord/ c'est tout ?/
66 E3 oui\
67 ENQ d'accord/ euh: alors Qu'est-ce que tu
aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/
68 E3 la langue de français\
69 ENQ d'accord/ pourquoi ?/
70 E3 parce que je veux bien apprendre
français/
71 ENQ d'accord/ t'améliorer ?/
72 E3 oui c'est ça\
73 ENQ d'accord/ et qu'est tu aimes le moins
faire à l'école ?/
74 E3 la lecture, un peu français et euh: (...)

75 ENQ euh: que tu aimes pas apprendre ou faire à l'école ?/

76 E3 pardon ? euh: musique

77 ENQ d'accord/ pourquoi ?/

78 E3 oui\ parce que je comprends rien/

77 ENQ d'accord/très bien/ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

79 E3 non euh: si si il y a des personnes mais j'ai oublié le nom <((rires))>

80 ENQ d'accord/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours. Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

81 E3 un peu oui/ aux autres amis\

82 ENQ d'accord/ Est-ce que tu participes souvent en classe de français ou pas du tout ?/

83 E3 oui beaucoup j'aime ça parce que j'apprends beaucoup français\

84 ENQ d'accord/ c'est bien/ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

85 E3 oui parce que euh: je veux beaucoup apprendre la langue français euh : plus grand parler bien français avec les autres euh: tout ça\

86 ENQ d'accord/ très bien/Est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

87 E3 un petit peu avec mon petit frère/

88 ENQ oui/c'est bien/ alors tu vas imaginer 1,2,3,4 dans ta tête est-ce que tu trouves que quand tu apprends maintenant le français en janvier tu es 1 : extrêmement peu motivé euh: 2 : motivé euh:3 : très motivé euh:4 : absolument motivé/

89 E3 motivé normal là je comprends un peu français après comprends beaucoup beaucoup/

90 ENQ d'accord/ Quelles sont les activités que tu aimes faire en cours de français ?/

91 E3 j'aime bien travailler, parler, écrire
92 ENQ d'accord/ comment te sens-tu quand tu apprends le français ?

93 E3 normal pas beaucoup stresse comme avant je parle normal

94 ENQ très bien/ Qu'est ce qui t'encourage à apprendre le français ? une personne te dis Meriem vas-y apprend le français ou quelque chose//

95 E3 encourage mon cœur/ moi-même pour ma famille/

96 ENQ d'accord// c'est bien// et Qu'est ce qui te décourage à apprendre le français ? une personne te dis Meriem français euh: non\
100 E3 personne.

98 ENQ d'accord/ qu'aurais-tu proposé pour rendre le cours de français encore plus motivant ? euh : plus amusant ?/

99 E3 poser des questions parler beaucoup\

100 ENQ d'accord/ Est-ce que la nouvelle méthode (ANL)// que tu fais avec monsieur

Berger pour apprendre le français te motive à travailler plus pour améliorer ton français ?/

101 E3 oui beaucoup parce nous parler beaucoup ensuite écrire et lire et moi maintenant comprend beaucoup grand mot en français\

102 ENQ d'accord/ c'est bien/ est-ce que tu aimes l'ambiance euh: la classe du cours de français maintenant ?/

103 E3 oui pas beaucoup de stress comprend mieux et parle beaucoup\

104 ENQ d'accord/ Est-ce que l'enseignant fait des activités en classe qui te motive à apprendre le français ?/

105 E3 euh:(...) oui un peu j'aime parle monsieur berger et nous répond à des questions, j'aime aussi amis parlent et moi pose les questions j'aime écrire après euh: c'est tout\

106 ENQ d'accord très bien/ Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

107 E3 pas tout un peu\

108 ENQ d'accord/ très bien// Est-ce que l'enseignant propos euh: faite des activités en relation avec ce qui se passe dans la vie ?/

109 E3 oui monsieur Berger fait école discussion famille voyage c'est bien\
110 ENQ d'accord très bien/ c'est fini// C'était très bien/ Merci beaucoup Meriem /
111 E3 Merci Lidia

1.4. Annexe 2.4 : Transcription de l'entretien avec Sarah (E4)

1 ENQ Bonjour Sarah/

2 E4 Bonjour\

3 ENQ Alors/ je te pose la première question quand tu es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/

4 E4 c'était compliqué parce que je connais pas copains et copines après ça va\

5 ENQ D'accord\ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh: Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

6 E4 c'était difficile par exemple le travail c'était facile pour moi\

7 ENQ D'accord\ est-ce que tes camarades de classe t'on bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

8 E4 oui/ c'était gentils et tout/

9 ENQ d'accord/est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/

10 E4 oui/

11 ENQ oui/ très bien/ connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

12 E4 oui un petit peu

13 ENQ oui/ d'accord/ depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français?/

14 E4 depuis(...) depuis petite

15 ENQ très bien/ donc quand t'est arrivé ici en France tu connaissais bien le français?/

16 E4 oui\

17 ENQ d'accord/ pourquoi tu apprends le français ?\ pour tes parents/ parce que t'as envie de t'intégrer de te faire des amis ici en France euh: de réussir à l'école/ travailler plus tard ?//

18 E4 parce que pour parler parce que je vis ici en France pour avoir des amis, travailler bien au collège\

19 ENQ très bien/ est-ce que tu aimes le français ?/

20 E4 oui un petit peu mais je préfère l'arabe\

21 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes apprendre le français ? /

22 E4 oui normal\

23 ENQ d'accord// très bien// quelles sont ta ou tes matières préférée au collège ?/

24 E4je préfère anglais et sport

25 ENQ d'accord/ quelles sont les matières que tu aimes le moins euh : que tu aimes pas ou euh :?:\

26 E4 c'est le math et l'art plastique et français je préfère parler l'arabe pace que je comprends pas français/

27 ENQ d'accord/ et pourquoi ?

28 E4 parce que j'aime pas les maths et l'art plastique j'aime pas dessiner

29 ENQ et euh : les math parce que c'est difficile ?\

que tu aimes le moins qu'est-ce que tu n'aimes pas au collège ?

30 E4 oui difficile avant par ce que je comprends pas le français euh: je comprends pas les questions\

31 ENQ d'accord/

32 E4 difficile un peu mais maintenant ça va\

33 ENQ d'accord/ est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A de monsieur Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/

34 E4 oui

35 ENQ d'accord/ lesquels?/

36 E4 les math l'anglais, l'art plastique et la musique\

37 ENQ très bien// d'accord/ et à la maison est-ce que quelqu'un t'aide avec les français et avec les devoirs ?/

38 E4 oui c'est mon père\

39 ENQ c'est ton papa ?/

40 E4 oui\

41 ENQ d'accord/alors est-ce que pour toi la

langue française est une langue difficile à apprendre ?/

42 E4 non pas difficile\ je fais comme en arabe il y des mots comme en arabe

43 ENQ d'accord c'est pas difficile ?

44 E4 non

45 ENQ Concernant tes difficultés en français, ces problèmes quand tu apprends le français peux-tu m'expliquer s'il s'agit de/ euh : De compréhension des textes étudiés?/ tu ne peux pas comprendre les textes euh : De compréhension des consignes ?/ quand on te pose les questions dans les exercices/(.) euh : Grammaire et l'orthographe ?/ euh : écrire en français ? ou Parler en français ?/ c'est quoi tes difficultés ?

46 E4 je ne comprends pas grammaire et orthographe facile euh: j'écris un peu mais avec Monsieur Berger on fait pas beaucoup ça je comprends beaucoup de choses euh: j'écris un peu c'est pas facile\

47 ENQ d'accord/ alors Tes difficultés en français raconte-moi si elles viennent principalement euh: Des professeurs?/ euh: qui parlent trop vite qui sont peu claire euh: De l'ambiance en classe avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup, ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((description de sentiment d'ennui))> euh: les supports distribué par le professeur/ euh: ça veut dire que dans les textes il y a pas de couleurs euh: images/ 48 E4 en fait les autres parlent beaucoup bavardage rigolage j'aime pas trop euh: parfois je comprends pas bien et les textes difficiles pour moi\ 49 ENQ d'accord// alors tes difficultés en français est-ce qu'elles viennent des professeurs que tu ne comprends pas quand il parle par exemple, de l'ambiance en classe t'as peur, les élèves pas gentils rigolent beaucoup, font beaucoup de bruit\ 48 E4 j'ai compris maintenant les autres

professeurs parlent beaucoup vite vite moi je ne comprends grand-chose mais avec monsieur Berger il parle doucement je comprends mieux et je suis le cours et je ne vois pas le temps passer\

49 ENQ d'accord/ très bien/ As-tu plaisir euh: tu aimes bien/ à comprendre les règles de grammaire et orthographe ?/

50 E4 oui j'aime beaucoup avec monsieur Berger
51 ENQ d'accord/ est-ce que tu penses qu'elles sont importantes pour toi dans le collège pour apprendre le français ?/

52 E4 oui\ je crois\

53 ENQ d'accord/ très bien/ est-ce que tu as envie d'apprendre plus de textes, de nouveaux livres en français ?/

54 E4 un peu (.)

55 ENQ d'accord/ on continue/: est-ce que tu aimes aller à l'école ?/

56 E4 oui j'aime beaucoup je déteste les vacances\

57 ENQ d'accord/ très bien// Est-ce que tu aimes ta classe ? euh : la classe de monsieur Ber E4oui\ classe de monsieur Berger on travaille beaucoup et c'est calme\

59 ENQ très bien/ Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/

60 E4 j'aime bien apprendre l'anglais et surtout le français, le foot le baskette aussi\

61 ENQ d'accord c'est bien ça/ et pourquoi ?

62 E4 c'est comme ça/

63 ENQ d'accord/ d'accord/ et qu'est tu aimes le moins faire à l'école ?/

64 E4 l'art plastique

65 ENQ art plastique pourquoi ?

66 E4 parce que je ne comprends pas ce qu'il dit/

67 ENQ d'accord/ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

68 E4 oui c'est toi madame Anna et Sarah un petit peu et monsieur Berger\

69 ENQ d'accord/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours. Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

70 E4 oui maintenant avec monsieur berger je comprends bien et dans les autres cours aussi\

71 ENQ d'accord/ c'est bien/ Est-ce que tu participes souvent en classe de français ou pas du tout ?/

72 E4 oui euh: qu'est-ce que ça veut dire participe ?

73 ENQ euh: tu lèves beaucoup la mains pour répondre\

74 E4 oui beaucoup

75 ENQ d'accord/ c'est bien/ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à euh: tu adores apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

76 E4 oui\ quand j'arrive pas à comprendre je

pose des questions à monsieur Berger

77 ENQ d'accord/ pourquoi ?/

78 E4 c'est comme ça/

79 ENQ d'accord/ très bien/Est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

80 E4 non je parle pas français je parle juste arabe

81 ENQ d'accord/ tu parles juste arabe tu t'entraînes pas ? /

82 E4 oui

83 ENQ d'accord/ alors tu vas imaginer 1,2,3,4 dans ta tête est-ce que tu trouves que quand tu apprends maintenant le français en janvier tu es 1 : pas du tout motivé euh: 2 : motivé euh:3 : très motivé euh:4 : absolument motivé/

84 E4 très motivé

85 ENQ d'accord/très bien/ Quelles sont les activités que tu aimes faire en cours de français ?/

86 E4 quand on parle à l'oral avec monsieur Berger parce que on parle beaucoup de nous et des autres/

87 ENQ d'accord/ très bien// comment te sens-tu quand tu apprends le français ?

88 E4 je me sens bien/

89 ENQ d'accord/ Qu'est ce qui t'encourage à apprendre le français ? une personne te dis Sarah vas-y apprend le français ou quelque chose//

90 E4 c'est ma maman/

91 ENQ ta maman très bien d'accord/ c'est bien// et Qu'est ce qui te décourage à apprendre le français ? une personne te dis Sarah français c'est pas bien/

92 E4 non c'est bien euh: personne\

93 ENQ très bien/ d'accord/ qu'aurais-tu proposé pour rendre le cours de français encore plus motivant ? euh : plus amusant ?/

94 E4 rien\

95 ENQ rien /d'accord// Est-ce que la nouvelle méthode (ANL) // que tu fais avec monsieur Berger pour apprendre le français te motive à travailler plus pour améliorer ton français ?/

96 E4 ouais on parle beaucoup j'aime beaucoup mieux que avant je m'ennui\

97 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes l'ambiance euh: la classe du cours de français maintenant ?/

98 E4 ouais tout le monde fait la même chose et je me sens bien quand je parle personne ne rigole sur moi on pose beaucoup de questions\

99 ENQ d'accord/ Est-ce que l'enseignant fait des activités en classe qui te motive à apprendre le français ?/

100 E4 ouais on écrit beaucoup on lit beaucoup on répond à beaucoup de questions

101 ENQ d'accord/ c'est bien/ Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

102 E4 ouais très bien dans les maths aussi\
103 ENQ d'accord/ Est-ce que l'enseignant
propose euh: faite des activités en relation
avec ce qui se passe dans la vie ?/
104 E4 euh:(...) oui de la famille, des amis,
de l'école, j'aime écouter les autres parler

eh: j'aime monsieur Berger parler de lui on
peut poser des questions à lui\
105 ENQ d'accord très bien/ c'est fini//
C'était très bien/ Merci beaucoup Sarah/
106 E4 Merci/

1.5. Annexe 2.5 : Transcription de l'entretien avec Noor (E5)

1 ENQ Bonjour Noor/

2 E5 Bonjour\

3 ENQ Alors/ la première question quand tu es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/

4 E5 oui c'était bien je rentre dans la classe de français euh : j'apprends le français c'est bien passé (.) je connais personne dans le collège\

5 ENQ D'accord\ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh: Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

6 E5 pour moi c'est difficile de lire et d'écrire en français pour moi c'est difficile\

7 ENQ D'accord\ est-ce que tes camarades de classe t'ont bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

8 E5 oui: très bien/

9 ENQ d'accord/est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/

10 E5 oui: très bien/

11 ENQ oui/ très bien/ connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

12 E5 non pas beaucoup

13 ENQ oui/ d'accord/ depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français?/

14 E5 depuis(...) un an

15 ENQ d'accord/ pourquoi tu apprends le français ?\ pour tes parents/ parce que t'as envie de t'intégrer de te faire des amis ici en France euh: de réussir à l'école/ travailler plus tard ?//

16 E5 parce que pour ma famille aider ma famille

17 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes le français ?/

18 E5 oui j'aime beaucoup le français\

- 19 ENQ très bien est-ce que tu aimes apprendre le français ? /
- 20 E5 oui j'aime beaucoup apprendre le français\
- 21 ENQ d'accord/ quelles sont ta ou tes matières préférée au collège ?/ qu'est-ce que tu aimes le plus au collège ?\
- 22 E5 j'aime plus de écriture, euh, j'aime l'art plastique\
- 23 ENQ d'accord// très bien// quelles sont les matières que tu aimes le moins euh : que tu aimes pas ?\
- 24 E5 j'aime moins le cours de euh: (.)cours de la salle de musique
- 25 ENQ d'accord/ est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A de monsieur Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/
- 26 E5 oui
- 27 ENQ d'accord/ lesquels ?
- 28 E5 je allé dans cours art plastique cours de musique salle de sport/
- 29 ENQ très bien// d'accord/ et à la maison est-ce que quelqu'un t'aide avec les français et avec les devoirs ?/
- 30 E5 non personne\
- 31 ENQ d'accord/ est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ?/
- 32 E5 oui très difficile écrire et lire
- 33 ENQ d'accord/ Concernant tes difficultés en français, ça va avec les difficultés ?/
- 34 E5 difficultés ?/
- 35 ENQ les problèmes en français/
- 36 E5 oui ça va euh: les difficultés/
- 37 ENQ oui les problèmes euh: ces problèmes quand tu apprends le français peux-tu m'expliquer s'il s'agit de/ euh : De compréhension des textes étudiés?/ tu ne peux pas comprendre les textes euh : De compréhension des consignes ?/ quand on te pose les questions dans les exercices/(.)ehu : Grammaire et l'orthographe ?/

38 E5 pour moi c'est lire les textes un peu difficile et écrire en français un peu difficile pour moi\

39 ENQ d'accord/ alors Tes difficultés en français raconte-moi si elles viennent principalement euh: Des professeurs?/ euh: qui parlent trop vite qui sont peu claire euh: De l'ambiance en classe avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup, ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((description de sentiment d'ennui))> euh: les supports distribué par le professeur/ euh: ça veut dire que dans les textes il y a pas de couleurs euh: images/ 40 E5 pour moi des amis qui parlent beaucoup vite euh: rigolent beaucoup euh: moi pas écouter bien professeur parle un peu vite comprend pas tout\

41 E5 d'accord/ alors As-tu plaisir euh: tu aimes bien/ à comprendre les règles de grammaire et orthographe ?/

42 E5 avec monsieur berger je comprends bien ça j'aime apprendre ça moi

43 ENQ d'accord/ d'accord/ est-ce que tu penses qu'elles sont importantes pour toi dans le collège pour apprendre le français ?/

44 E5 oui c'est très important pour moi, pour bien écrire et bien lire le français

45 ENQ d'accord/ est-ce que tu as envie d'apprendre plus de textes, de nouveaux livres en français ?/

46 E5 oui j'aime bien

47 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes aller à l'école ?/

48 E5 oui j'aime beaucoup aller à l'école

49 ENQ d'accord/ Est-ce que tu aimes ta classe ? euh : la classe de monsieur Berger ?/

50 E5 oui j'aime beaucoup monsieur Berger j'apprends beaucoup choses avec lui

51 ENQ d'accord/ très bien/ Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/

52 E5 moi j'aime plus écrire et lire

53 ENQ d'accord/pourquoi ?/

54 E5 parce que je fais pour ma famille

55 ENQ d'accord/ qu'est tu aimes le moins faire à l'école ?/

56 E5 j'aime pas la musique

57 ENQ d'accord/ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

58 E5 oui monsieur Berger

59 ENQ d'accord/ très bien// pourquoi es-tu en cours de français ?

60 E5 parce que euh: je veux apprendre le français pour ma famille

61 ENQ très bien/ d'accord/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours. Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

62 E5 oui je comprends un peu\

63 ENQ d'accord/ Est-ce que tu lèves la mains beaucoup en classe de français ou pas du tout ?/

64 E5 oui beaucoup avec monsieur Berger, je suis bien pas de stress\

65 ENQ c'est bien/ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à euh: tu adores apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

66 E5 oui j'aime beaucoup le français\

67 ENQ pourquoi ?/

68 E5 parce que j'ai aidé ma famille, ils ne comprend pas beaucoup le français\

69 ENQ d'accord/ est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

70 E5 oui avec mon petit frère\

71 ENQ d'accord/ alors tu vas imaginer 1,2,3,4 dans ta tête est-ce que tu trouves que quand tu apprends maintenant le français en janvier tu es 1 : pas du tout motivé euh: 2 : motivé euh: 3 : très motivé euh: 4 : absolument motivé/

72 E5 absolument motivé

73 ENQ absolument motivé ?/ d'accord/
d'accord/très bien/ Quelles sont les activités
que tu aimes faire en cours de français ?/

74 E5 j'aime parler surtout avec monsieur
Berger, parce que monsieur Berger écoute et
nous répond j'aime faire de écriture

75 ENQ d'accord/ comment te sens-tu quand tu
apprends le français ?

76 E5 je me sens normal pas beaucoup de stresse
avec monsieur Berger/

77 ENQ normal/ d'accord/ d'accord/ *Qu'est ce*
qui t'encourage à apprendre le français ? une
personne te dis Noor vas-y apprend le français
ou quelque chose//

78 E5 ma famille, mon frère aide beaucoup et
moi-même.

79 ENQ d'accord/c'est bien/ et *Qu'est ce qui*
te décourage à apprendre le français ? une
personne te dis Noor français euh: non

80 E5 les textes quand je ne comprends pas
ehu: je trouve mot difficile

81 ENQ d'accord/ qu'aurais-tu proposé pour
rendre le cours de français encore plus
motivant ? euh : plus amusant ?/
82 E5 beaucoup écrire, beaucoup lire\

83 ENQ d'accord/ Est-ce que la nouvelle
méthode (ANL) // que tu fais avec monsieur
Berger pour apprendre le français te motive à
travailler plus pour améliorer ton français ?/

84 E5 oui beaucoup, maintenant je comprends un
peu beaucoup avant moi comprend rien, parle
pas bien maintenant oui c'est bien\

85 ENQ d'accord / c'est bien/ est-ce que tu
aimes l'ambiance euh: la classe du cours de
français maintenant ?/

86 E5 oui beaucoup tout le monde pose
questions tout le monde parle moi je parle ça
va vite vite

87 ENQ très bien/ Est-ce que l'enseignant fait
des activités en classe qui te motive à
apprendre le français ?/ si oui comment ?

88 E5 oui très bien beaucoup activité, parler beaucoup comme au collège et avec amis

89 ENQ d'accord/ très bien// Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

90 E5 oui moi comprend un peu beaucoup français

91 ENQ très bien/ Est-ce que l'enseignant propos euh: faite des activités en relation avec ce qui se passe dans la vie ?/

92 E5 oui parler beaucoup collège, aimer pas aimer, les vacances c'est bien

93 ENQ très bien/ d'accord/ c'est fini// C'était très bien/ Merci beaucoup Noor /Merci beaucoup/

94 E5 MERCI\

1.6. Annexe 2.6 : Transcription de l'entretien avec Pedro (E6)

1 ENQ Bonjour Pedro/

2 E6 Bonjour\

3 ENQ Alors/ la première question quand tu es arrivé la première fois en classe comment cela s'est-il passé ?/

4 E6 oui c'était normal\

5 ENQ normal/ D'accord\ qu'est-ce qui t'as posé par exemple le plus problème ?\ euh:
Qu'est-ce qui était facile/ difficile pour toi au début en classe ?\

6 E6 écrire en français pas beaucoup d'amis

7 ENQ d'accord\ est-ce que tes camarades de classe t'on bien accueillie quand t'es arrivé la toute première fois ?

8 E6 quand j'ai arrivé personne parle avec moi

9 ENQ d'accord/ pourquoi ?/

10 E6 parce que je connais personne

11 ENQ d'accord/ est-ce que les professeurs en classe t'ont bien accueillie ?/
oui/ très bien/

12 E6 oui: professeurs très bien/

13 ENQ oui/ très bien connaissais-tu un peu le français avant de venir?/

14 E6 euh : j'ai euh : avant j'ai fait les cinquièmes euh : j'ai français euh : je comprends rien français avant\

15 ENQ d'accord/ depuis combien de temps est-ce que tu apprends le français?/

16 E6 (...) cinq mois\

17 ENQ cinq mois/ d'accord/ pourquoi tu apprends le français ?\ pour tes parents/
parce que t'as envie de t'intégrer de te faire des amis ici en France euh: de réussir à l'école/ travailler plus tard ?/

18 E6 parce que ma mère dit on va en France et c'est bon euh: parce que ma tante il vient un

an en français après elle dit à ma mère vient en français\

19 ENQ très bien/ donc tu veux apprendre le français pour qui ?/

20 E6 pour moi/ et pour ma maman aussi/

21 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes le français ?/

22 E6 oui/

23 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes apprendre le français ? /

très bien// quelles sont les matières que tu aimes le moins euh : que tu aimes pas ?\

24 E6 oui beaucoup/

25 ENQ oui/ quelles sont ta ou tes matières préférée au collège ?/ qu'est-ce que tu aimes le plus au collège ?\

26 E6 sport et (.) art plastique/

27 ENQ d'accord/ et quelles sont les matières que tu aimes le moins ?/

28 E6 les mathématiques

29 ENQ les mathématiques// d'accord/ est-ce que tu vas dans des cours en dehors de l'UPE2A de monsieur Berger ?/ tu vas dans d'autres cours ?/

30 E6 oui

31 ENQ lesquels ?/

32 E6 cinquième A

33 ENQ oui mais lesquels quels cours quelles matières ?/

d'accord/ Concernant tes difficultés en français, ça va avec les difficultés ?/

34 E6 mathématique et sport

35 ENQ et sport c'est tout ?/

36 E6 oui/

37 ENQ d'accord/ et à la maison est-ce que quelqu'un t'aide avec les français et avec les devoirs ?/

38 E6 j'ai pas besoin/

39 ENQ t'as pas besoin ?/ d'accord/ est-ce que pour toi la langue française est une langue difficile à apprendre ?/

40 E6 un peu\

41 ENQ d'accord/ si on parle de difficultés euh: difficile en français est-ce que tu peux m'expliquer De compréhension des textes/ tu ne peux pas comprendre les textes euh : De compréhension des consignes ? hum euh: les questions qui te posent les profs /(.) euh : Grammaire et l'orthographe ?/ ou bien d'écrire en français de parler en français?/ qu'est ce qui est le plus difficile c'est quoi tes difficultés ?/

42 E6 oui: euh: très difficile écrire et lire

43 ENQ écrire?/pas parler?/ d'accord/ alors Tes difficultés en français raconte-moi si elles viennent principalement euh: Des professeurs?/ euh: qui parlent trop vite qui sont peu claire euh: De l'ambiance en classe avec les autres élèves/ ils parlent beaucoup, ils ne sont pas motivés ils sont comme ça <((description de sentiment d'ennui))> euh: les

supports distribués par le professeur/ euh: ça veut dire que dans les textes il y a pas de couleurs euh: images/

44 E6 écrire euh: lire euh: comprend pas (.) je comprends pas tout en français (.) aussi ils parlent beaucoup et moi je parle rigole sur moi et professeur parle vite des fois moi je comprends pas tout\

45 ENQ des autres élèves pourquoi ?/

46 E6 ils parlent beaucoup et moi je parle rigole sur moi et professeur parle vite des fois moi je comprends pas tout\

47 ENQ d'accord/ est-ce que tu aimes aller à l'école ?/

48 E6 oui/

49 ENQ oui/ d'accord/ Est-ce que tu aimes ta classe ? euh : la classe de monsieur Berger ?/

50 E6 oui/

51 ENQ d'accord/ Qu'est-ce que tu aimes le plus apprendre ou faire à l'école ?/

52 E6 apprend

53 ENQ apprendre?/ apprendre quoi ?/

54 E6 apprendre français, faire sport, aller au cinéma\

55 ENQ d'accord/ c'est bien/ qu'est tu aimes le moins faire à l'école ?/

56 E6 j'aime pas faire mathématique

57 ENQ d'accord/ est-ce qu'il y a des adultes euh: comme moi grande personne sur qui tu peux compter pour t'aider quand tu as des problèmes ?/

58 E6 oui monsieur Berger

59 ENQ d'accord/ pourquoi tu es en cours de français ?/

60 E6 parce que je veux apprendre français je veux vivre ici avec maman

61 ENQ d'accord/ est-ce que tu comprends et tu arrives à suivre les cours. Par exemple en classe est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un ?/

62 E6 oui je comprends pas tout mais ça va/ euh: avec monsieur Berger comprend bien

maintenant/ je parle beaucoup avant euh: plus difficile\

63 ENQ d'accord/ Est-ce que tu lèves la mains beaucoup en classe de français ou pas du tout ?/

64 E6 oui parce que avec monsieur Berger rigole beaucoup/

65 ENQ c'est bien/ Est-ce que tu prends vraiment plaisir à euh: tu adores apprendre le français ? si, oui pourquoi ?\

66 E6 oui j'aime beaucoup

67 ENQ d'accord/ est-ce que tu t'entraînes à la maison à parler en français ?/

68 E6 oui avec maman et ma tante/

69 ENQ d'accord/ c'est bien/ alors tu vas imaginer 1,2,3,4 dans ta tête est-ce que tu trouves que quand tu apprends maintenant le français en janvier tu es 1 : pas du tout motivé euh: 2 : motivé euh:3 : très motivé euh:4 : absolument motivé/

70 E6 euh: motivé\

71 ENQ motivé/ c'est bien/ alors Quelles sont les activités que tu aimes faire en cours de français ?/

72 E6 j'aime parler j'aime écrire, écouter les autres parler\

73 ENQ d'accord/ comment te sens-tu quand tu apprends le français ?

74 E6 je me sens amusé/

75 ENQ d'accord/ *Qu'est ce qui t'encourage à apprendre le français ? une personne te dis Pedro vas-y apprend le français ou quelque chose//*

76 E6 ma maman monsieur berger/

78 ENQ d'accord c'est bien/ *Qu'est ce qui te décourage à apprendre le français ? une personne te dis Pedro vas-y apprend le français ou quelque chose//*

79 E6 personne euh: parfois quand je comprends pas/

80 ENQ d'accord/ qu'aurais-tu proposé pour rendre le cours de français encore plus motivant ? euh : plus amusant ?/

81 E6 j'aime quand parler beaucoup monsieur Berger moi et les élèves\

82 ENQ d'accord/ Est-ce que la nouvelle méthode (ANL) // que tu fais avec monsieur Berger pour apprendre le français te motive à travailler plus pour améliorer ton français ?/

83 E6 oui parce que parler beaucoup écrire facile et lire beaucoup ça bien\

84 ENQ est-ce que tu aimes l'ambiance euh: la classe du cours de français maintenant ?/

85 E6 oui pas stress moi avant je suis timide pas beaucoup parler maintenant si beaucoup écouter et beaucoup je pose questions et je rigole beaucoup avec les autres\

86 ENQ d'accord/ c'est bien/ est-ce que l'enseignant te motive pour apprendre le français ?

87 E6 oui/

89 ENQ d'accord/ comment ?/

90 E6 fait beaucoup exercices pose beaucoup questions parler beaucoup écrire beaucoup rigole beaucoup

91 ENQ d'accord c'est bien ça// très bien/ est-ce que l'enseignant fait des exercices en classe qui te motive pour apprendre le français ?/

92 E6 oui je fais beaucoup exercice avec monsieur Berger je lis beaucoup, j'écris avant moi pas écrire bien mais maintenant j'écris un peu\

93 ENQ d'accord/ c'est bien/ Est-ce que tu comprends mieux les leçons maintenant ?/

94 E6 oui un peu avant je comprends pas beaucoup maintenant c'est bien\

95 ENQ d'accord/ Est-ce que l'enseignant propose euh: faite des activités en relation avec ce qui se passe dans la vie ?/

96 E6 oui je parle beaucoup de vacances de moi les autres aussi parlent beaucoup comme tous les jours\

97 ENQ très bien/ d'accord/ c'est fini// C'était très bien/ Merci beaucoup Pedro /Merci beaucoup/

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Lidia Zitouni**

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **15 / 08 / 2021**

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex



RÉSUMÉ

Ce travail de recherche vise à étudier l'impact motivationnel d'un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, l'approche neurolinguistique, (L'ANL) sur les apprenants allophones scolarisés antérieurement, au sein d'une UPE2A à Nantes. L'ANL est une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage des langues étrangères/secondes qui s'appuie sur les travaux de recherche en neurosciences cognitives et en psychologies cognitives. C'est une méthode qui prend en compte à la fois les paramètres communicationnels, fonctionnels et émotionnels des apprenants dans leur processus acquisitionnel de la langue cible. L'objectif de cette recherche est de voir si la mise en place des différents principes pédagogiques qui découlent de l'ANL permet de susciter la motivation des apprenants à travers le choix pédagogique, la valorisation de l'estime de soi, et le climat de classe sécurisant. Un ensemble de facteurs qui proposent d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ.

ABSTRACT

This research work aims to study the motivational impact of a new paradigm of teaching and learning a second language, the neurolinguistic approach, (L'ANL) on allophone learners previously educated, within a UPE2A in Nantes. The ANL is a new method of teaching and learning foreign languages/second languages based on research in cognitive neuroscience and cognitive psychologies. It is a method that takes into account both the communicational, functional and emotional parameters of the learners in their acquisition of the target language. The objective of this research is to see whether the implementation of the different pedagogical principles that derive from the ANL allows to stimulate the motivation of the learners through the pedagogical choice, the valorization of the self-esteem, and the climate of class securing. A set of factors that propose to provide elements of response to our initial problem.

Mots-clés : ANL, motivation, allophone, cognition, neurosciences, estime de soi, climat de classe

Keywords : ANL, motivation, allophone, cognition, neurosciences, self-esteem, class climat