

2024-2025

Mémoire du Master 2 *Didactique des langues, politiques linguistiques, technologies éducatives*

Parcours FLAM (Formation en Langues des Adultes et Mobilités)

MEMOIRE

Mobiliser les émotions des migrants comme ressource pédagogique dans l'apprentissage du FLI

par LE TURC Clémentine

Sous la direction de Mme Ulma Dominique

Jury

Mme Ulma Dominique

Mme Guedat-Bittighoffer Delphine

Présenté et soutenu publiquement en septembre 2025

AVERTISSEMENT

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Bien que la « *partie 1 : Les émotions des migrants à travers le prisme de la société et des parcours migratoires* » s'appuie sur de la littérature scientifique, certaines opinions exprimées relèvent d'un parti pris personnel et traduisent un point de vue subjectif qui n'engage que l'auteur de ce mémoire.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Engagement à signer et à joindre à tous les rapports, dossiers, mémoires ou thèses

Je, soussignée Le Turc Clémentine

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publié sur toutes formes de support, numérique ou papier, 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 mémoire.

signé par l'étudiante le 21 / 08 / 2025

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

REMERCIEMENTS

« La reconnaissance est la mémoire du cœur » (Andersen, s.d.).

Ce mémoire a été un moment intense de ma vie, comme pour beaucoup de mes collègues de promo. Sa rédaction a aussi été marquée par des rencontres qui laissent une empreinte et participent à ma construction professionnelle.

C'est pourquoi je tiens, en premier, à exprimer ma gratitude et à remercier Madame Ulma, ma tutrice de mémoire. Son soutien, sa patience, sa pédagogie et ses nombreux conseils m'ont permis de construire ce mémoire et de repousser mes limites, tout en gardant le cap malgré un chemin parsemé de hauts et de bas. Cela a été un vrai plaisir de travailler, réfléchir et construire ce mémoire avec vous.

Ce mémoire est l'aboutissement d'une formation de deux années de master, qui en reflète, je l'espère, la qualité de l'enseignement reçu. Un grand merci, en plus de Madame Ulma, aux autres enseignants du master FLE : Madame Guedat-Bittighoffer, Madame Touzeau, Madame Rousseau Gadet, Monsieur Feussi, ainsi que les intervenants dont Monsieur Mbida en M1 et Madame Clavreul en M2. Cette formation est d'une grande qualité, professionnalisante et réellement formatrice. Nous avons reçu un enseignement dans un cadre empreint d'une telle bienveillance et avec une telle passion pour vos métiers que cela en est communicatif. Le désir de reproduire ce que j'ai vécu dans mon propre enseignement est quelque chose qui me tient à cœur. Ces deux années m'ont permis de repousser mes limites et de me construire professionnellement. Ce qui inévitablement nous pousse aussi à nous faire grandir à un niveau plus personnel. Vous avez créé un master avec une âme et une vraie identité unique : merci !

Cette formation n'aurait pas été complète sans l'expérience du terrain à travers les stages. Un grand merci à Monsieur Miara, le directeur d'une association d'aide aux migrants, ainsi qu'à Madame Beduneau, à Madame Moreau et à toute l'équipe de l'association, que ce soit celle du centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) et celle du service des mineurs non accompagnés (MNA) et les jeunes majeurs non accompagnés

(JMNA) de m'avoir accueillie. Merci aussi à Madame Caillaud qui m'a acceptée dans son UPE2A collège en M1. C'était mon premier contact avec le public migrant. J'ai pu y apercevoir la réalité du métier, sa beauté et par moments son injustice. Ces deux stages ont réellement été complémentaires à plusieurs niveaux et m'ont permis de mieux comprendre en quoi consiste le métier d'enseignante auprès de migrants et ce que cela implique. À ces remerciements, je souhaiterais en ajouter un à tous ces jeunes migrants et adultes migrants qui ont croisé ma route.

Un grand merci aux témoins bénévoles et aux témoins enseignantes qui ont gentiment accepté de répondre à mes questions avec sincérité et dans la bonne humeur. Leur témoignage a permis à ce mémoire d'avoir une dimension plus proche de la réalité du terrain, ce que je n'aurais pas pu avoir sans eux.

Un merci tout particulier à mon collègue de promo Yann Mur-Baucheron. Sans lui cette aventure aurait été bien différente. J'ai beaucoup appris avec lui via nos dossiers, nos travaux de groupes et nos longues heures à débattre. Ton perfectionnisme, ta patience et ta pédagogie m'ont motivée à me dépasser.

Un dernier merci à ma famille pour m'avoir soutenue dans mes études qui ont pu paraître à leurs yeux interminables. Une page se tourne et je suis plus qu'impatiente d'entamer le début d'un prochain chapitre de ma vie professionnelle.

LISTE DES ABREVIATIONS

ASE	Aide sociale à l'enfance
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CAPSAIS	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires
CHRS	Centre d'hébergement et de réinsertion sociale
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIR	Contrat d'intégration républicain
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
DILA	Direction de l'information légale et administrative
FLI	Français langue d'intégration
FLS	Français langue de scolarisation
JMNA	Jeune majeur non accompagné
M1 DDL	Master 1 didactique des langues
MNA	Mineur non accompagné
OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration
OIM	Organisation internationale pour les migrants
ONU	Organisation des Nations Unies
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
TISF	Technicien de l'intervention sociale et familiale
TSPT	Trouble de stress post-traumatique
UE	Union européenne
UNICEF	United nation international children's emergency fund
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

SOMMAIRE

Avertissement	2
Engagement de non plagiat	3
Remerciements.....	4
Liste des abréviations	6
Sommaire	7
Introduction	9
Partie 1 : Les émotions des migrants à travers le prisme de la société et des parcours migratoires	11
1. Migration et société : une migr'ambiance.....	11
1.1 La migration est-elle un phénomène inéluctable ?	11
1.2 Un climat défavorable aux migrants ?.....	18
Partie 2 : Les émotions des migrants.....	23
2. Récolte de témoignages	23
2.1 Modalités de création du guide d'entretien	23
2.2 Présentation des témoins	27
2.3 Modalité d'entretien.....	31
3. Les émotions et la pédagogie.....	32
3.1 Concepts-clés.....	32
3.2 Les émotions à travers les champs épistémologiques	36
4. Le paysage émotionnel des migrants.....	40
4.1 Conflit de loyauté.....	40
4.2 Dénier	41
4.3 Trouble du stress post traumatique.....	43
4.4 Résilience	44
4.5 Des êtres humains	45

Partie 3 : Pistes de réflexion pour mobiliser les émotions des apprenants	47
5. Pistes de réflexion.....	47
5.1 FLI : Fraternité Liberté Inclusion.....	47
5.2 Formation aux émotions et rôle de l'enseignant	49
5.3 L'enseignant : un métier qui englobe plusieurs métiers	57
5.4 Travailler avec les émotions en salle de classe	60
Conclusion	66
Bibliographie	68
Sitographie	78
Table des illustrations	79
Table des tableaux	80
Annexe.....	81
Annexe 1 [Guide d'entretien]	82
Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)]	85
Annexe 3 [Modèle de demande d'autorisation d'enregistrement]	87
Annexe 4 [Norme transcription Convention ICOR 2013]	89
Annexe 5 [transcription entretien Alice (bénévole)]	93
Annexe 6 [transcription Fanny (FLE)]	94
Annexe 7 [transcription Karine (FLE)].....	98
Annexe 8 [transcription Virginie (FLE)]	102
Annexe 9 [transcription Hugo (bénévole)]	105
Annexe 10 Exemple d'une hiérarchie pour un entraînement de désensibilisation	106
Table des matières	107
Abstract	109
Résumé.....	109

INTRODUCTION

« Il fallait pouvoir parfois accepter l'injustice » (Migrant MNA, 2025¹) Ce sont les paroles d'un jeune migrant MNA qui ont été dites pendant un de mes cours dans une association d'aide aux migrants. Il parlait de son intégration dans la société française. Avant de rentrer dans le vif du sujet, je souhaite partager comment l'idée de ce sujet de mémoire m'est venue.

En parallèle de ma licence d'anglais, j'ai travaillé deux ans dans un collège auprès d'élèves provenant de classes ordinaires et de classes de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) comme professeure d'anglais en préprofessionnalisation. Que ce soit en classe ordinaire ou en SEGPA la violence était omniprésente, qu'elle soit verbale ou physique. Par la suite, dans le cadre de mon master 1 didactique des langues (M1 DDL), j'ai choisi d'effectuer un stage au sein d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) collège. Bien que ce soit un public différent, j'ai pu voir que malgré tout, les apprenants francophones et allophones partageaient des similitudes. Dans cette UPE2A, certains élèves rencontraient des difficultés à communiquer autrement que par des démonstrations d'agressivité, ce qui impactait le climat de travail.

Ces stages liés à l'enseignement m'ont permis de remarquer que les émotions négatives telles que l'agressivité ou l'irritation, mais aussi les émotions positives comme la joie, voire la fierté, ont un impact non négligeable sur le climat de classe, la qualité de l'enseignement et l'investissement des élèves. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresse au thème des émotions et de leur influence sur l'enseignement, plus particulièrement auprès du public migrant qui suit des cours de français langue d'intégration (FLI). C'est un public qui est fragilisé émotionnellement par son parcours de vie complexe. Ses émotions semblent plus à même d'interférer négativement ou positivement, avec l'apprentissage de la langue française. C'est aussi un public que j'ai à cœur de continuer à découvrir et à soutenir dans mon futur professionnel.

¹ Parole rapportée d'un jeune migrant lors de mon stage de M2 Pro-FLAM.

Ces observations m'ont permis de m'interroger sur la question qui sera le fil rouge de cet écrit : de quelles manières les émotions des apprenants migrants en contexte français langue d'intégration (FLI) peuvent-elles être utilisées comme levier pédagogique ? Ce questionnement s'inscrit à la rencontre de plusieurs disciplines. La première partie s'inscrit dans le champ de la sociologie et de la sociodidactique, qui s'intéresse à la manière de transmettre des savoirs (Baillat, 1997), permet de mieux comprendre le public migrant et de lui offrir un enseignement adéquat. Tandis que la partie sur les émotions est traitée par le biais de la psychologie, des neurosciences et de la pédagogie. Enfin, la rencontre de ces deux sujets dans le contexte de l'enseignement sera abordée sous l'angle de la pédagogie. Cette dernière s'axe sur la mise en pratique de l'enseignement et des relations enseignant-apprenants ainsi qu'élèves-élèves (Baillat, 1997). La question de recherche aborde le côté enseignant et le côté des apprenants de la relation pédagogique. Cette relation évoque le triangle pédagogique de Houssaye (1986) qui schématise les relations entre l'enseignant, les apprenants et les savoirs. Les apprenants adoptent des stratégies d'apprentissage pour maîtriser les savoirs, tandis que l'enseignant didactise ces savoirs pour les rendre accessibles aux apprenants. Enfin, l'enseignant et les apprenants entretiennent une relation pédagogique où l'enseignant forme les apprenants, mais aussi vice-versa (Meirieu, cité dans Giardon, s.d.).

Pour pouvoir proposer des pistes de réflexion, il m'a semblé pertinent de m'appuyer sur le recueil de témoignages d'enseignants et de personnes qui travaillent avec le public migrant, en complément de mes lectures et de mes propres expériences professionnelles.

Le mémoire est divisé en trois parties reflétant les trois grands axes que suppose la question de recherche. C'est pourquoi dans un premier temps, je fais un constat de la situation migratoire et de ce que cela implique d'être migrant dans nos sociétés actuelles. Dans un deuxième temps, je présente les témoins qui ont permis de nourrir ce mémoire, puis je m'attarde sur ce qu'est une émotion, pour enfin aborder le paysage émotionnel des migrants. En dernière partie, je présente des pistes de réflexion pour tenter de répondre à la problématique initialement posée.

PARTIE 1 : LES EMOTIONS DES MIGRANTS A TRAVERS LE PRISME DE LA SOCIETE ET DES PARCOURS MIGRATOIRES

Cette première partie propose une contextualisation en essayant de comprendre l'origine de la complexité des émotions qui habitent les migrants. Vivre ou subir un parcours migratoire laisse des traces chez l'humain, que seuls ceux l'ayant vécu peuvent prétendre comprendre. Ces traces, qu'elles soient positives et/ou négatives, ne laissent pas indemne. Dans le parcours de vie des migrants, survient un moment où toutes ces épreuves et ces expériences auront besoin d'être exprimées, entendues et prises en considération dans une société qui se cherche et qui est marquée par la complexité.

Dans cette première partie, je tente de mettre en évidence les différents facteurs qui sont à l'origine des émotions des migrants. En somme, pourquoi les migrants ressentent-ils autant d'émotions intenses et complexes ?

1. **MIGRATION ET SOCIETE : UNE MIGR'AMBIANCE**

1.1 **La migration est-elle un phénomène inéluctable ?**

1.1.1 **Migration : définir les concepts clés**

Avant de m'intéresser à l'histoire de la migration et à ses différents facteurs, il semble important de clarifier certains concepts. Depuis ces dernières années, en France comme dans le monde, l'un des sujets omniprésents dans notre société est celui de l'immigration. L'organisation internationale pour les migrations (OIM) définit l'**immigration** ainsi : « Du point de vue du pays d'arrivée, fait de se rendre dans un pays autre que celui de sa nationalité ou de sa résidence habituelle, de sorte que le pays de destination devient effectivement le nouveau pays de résidence habituelle. » (section I, n.d.). En 2015, le mot **migrant** a été fortement utilisé à cause d'importantes crises migratoires, notamment avec la guerre en Syrie. Depuis

le terme migrant est utilisé à profusion, car il a la particularité d'englober plusieurs catégories bien distinctes, comme le précise sa définition :

« terme générique non défini dans le droit international qui, reflétant l'usage commun, désigne toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale. Il englobe un certain nombre de catégories juridiques de personnes bien déterminées, comme les travailleurs migrants ; les personnes dont les types de déplacement particuliers sont juridiquement définis, comme les migrants objets d'un trafic illicite ; ainsi que celles dont le statut et les formes de déplacement ne sont pas expressément définis par le droit international, comme les étudiants internationaux. » (OIM, n.d., section M).

Comme l'atteste la définition ci-dessus, le terme migrant regroupe différentes appellations. D'une part, il y a les migrants volontaires ou choisis. Ce sont ceux qui ont délibérément décidé de quitter leur pays et qui ont eu le temps de planifier leur départ ainsi que leur arrivée, tels que les étudiants internationaux. D'autre part, il y a les migrants forcés qui quittent leur pays par contrainte. Ils peuvent être réfugiés, car ils fuient des conflits armés, des persécutions, des famines, des épidémies, etc. Ils peuvent aussi avoir été forcés de quitter leur pays pour devenir esclaves. Encore aujourd'hui, certaines personnes sont contraintes de quitter leur terre pour aller travailler dans d'autres pays. Par exemple, un grand nombre de Népalais et d'Indiens sont venus au Qatar pour participer à la construction du stade de foot pour accueillir la Coupe du monde 2022. Les conditions de travail étaient inhumaines (Amnesty, s.d.). C'est de l'esclavage moderne. Les réfugiés climatiques à cause des catastrophes naturelles et du changement climatique (OIM, n.d.) sont aussi des migrants forcés. Bien que la confusion soit souvent présente dans les médias, dans les discours politiques et dans l'usage courant, il semble important de bien distinguer le migrant du réfugié. Le réfugié est un migrant, mais tous les migrants ne sont pas réfugiés (Réfugiés migrants, 2017). La Convention de 1951 définit le **réfugié** ainsi :

« Personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection

de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » (OIM, n.d., section R).

Le mot réfugié est reconnu au niveau international et sa définition est encadrée par la législation internationale. Cela a pour conséquence qu'un réfugié est reconnu et protégé par la loi au niveau international et national, alors qu'un migrant dépend uniquement des lois nationales car il n'est pas reconnu internationalement (Edwards, 2016). En 2015, la chaîne de télévision du Qatar Al Jazeera décide de remplacer le mot équivalent en français de « migrant » par celui de réfugié. Ce choix a été accueilli positivement par certains, car selon eux, il permet de reconnaître la souffrance que les réfugiés vivent (Grimaldi, 2019). Cela amène à s'interroger sur le sens des mots utilisés.

Le terme *migrant* est de la même famille que le verbe *migrer* et que le substantif *migration*. Ils induisent tous l'action de se mouvoir d'un lieu à un autre. Le mot *migrer* vient du latin *migrare* qui signifie « passage d'un lieu à un autre » (Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL], s.d., § 1). Cela rend son usage intéressant, car en l'utilisant les personnes se concentrent sur le fait de se déplacer, mais pas sur les raisons ni sur l'objectif de ce déplacement. Contrairement au terme *réfugié*, souvent utilisé comme synonyme, qui met l'accent sur l'objectif de son déplacement : trouver un refuge. *Se réfugier* vient du latin *refugere*, qui signifie reculer en fuyant, se réfugier (Académie française, 2025). Ainsi, il apporte une indication sur comment la personne se déplace : en fuyant. Cela sous-entend un départ contraint et un parcours migratoire souvent traumatique. En choisissant délibérément de ne pas préciser la nature de la migration, nous omettons de préciser la raison du départ ou les conditions du départ. Le choix du mot n'influencerait-il pas la manière dont les migrants sont perçus dans la société ?

Un autre terme, en plus de migrant et de réfugié, est utilisé couramment : celui d'**expatrié**. Le mot expatrié n'est pas officiellement défini par des organismes comme l'OIM. Un expatrié est, selon l'Académie française, une « personne qui, spontanément ou sous la contrainte, a quitté sa patrie. »

(Académie française, 2025, section E). En somme, un expatrié est un migrant. À la différence du mot migrant, qui est chargé négativement, dire que l'on est expatrié est perçu positivement, comme le souligne un extrait du livre *Chéri(e), on s'expatrie ! Guide de survie à l'usage des couples aventuriers* : « L'expatriation est un enrichissement extraordinaire en matière de culture et de valeurs, un chemin accéléré pour découvrir les autres, son conjoint et soi-même » (Carnot, cité dans Torondel, 2018). Pour autant, il n'existe pas de guide de survie pour être migrant, ou de livre valorisant le fait d'être migrant.

Ces deux termes s'opposent dans leur utilisation à travers l'image de la personne que nous mettons derrière ces mots. Dans l'imaginaire collectif, le migrant est une personne d'origine « africaine, arabe, de confession musulmane, pauvre, jeune, "ensauvagé[e]", -et potentiellement sympathisant[e] de Daesh » (Wyttenbach, 2024, p. 8). À contrario, l'image de l'expatrié est celle d'un Européen, ou d'une personne issue d'un pays riche du Nord, cultivée, généralement de confession catholique ou chrétienne et qui n'a aucun lien avec Daesh. Lorsque le choix est fait d'utiliser le mot expatrié plutôt que celui de migrant : « Cela démontre que le facteur principal qui détermine l'utilisation de ces mots est lié à la richesse économique du pays natal et à la hiérarchisation des ethnies humaines et non pas aux projets de la personne en question. » (Suchonova, 2019, §6). Ces propos amènent à se questionner sur le fait de qualifier les Français ou les Japonais d'expatriés mais d'utiliser le mot migrant pour des Algériens ou des Afghans : est-ce que ce ne serait pas une autre forme de racisme et de xénophobie qui se cacherait derrière ces mots ? Le fait que cela implique une hiérarchisation où les Blancs sont en haut, ne serait-ce pas une forme de colonisation moderne pour permettre aux pays riches de continuer à avoir l'ascendant sur les pays pauvres à travers le pouvoir des mots.

Pour conclure, le choix des mots n'est pas anodin et démontre en partie la vision que porte la personne qui les utilise sur une personne qui migre. Il permet de comprendre comment elle catégorise les migrants et la manière dont elle peut en valoriser plus que d'autres.

Maintenant que certains concepts ont été établis, nous allons revenir en arrière pour tenter de comprendre les phénomènes migratoires depuis le XVI^e siècle, date où la migration s'est intensifiée, et quels sont les facteurs migratoires qui favorisent la migration.

1.1.2 Histoire et facteurs migratoires

« L'immigration fait partie de l'histoire du monde et elle s'est accélérée depuis la fin du XX^e siècle. » (Wihtol De Wenden, 2024, p. 5). Wihtol de Wenden nous rappelle que les habitudes migratoires ont évolué. Malgré tout, les facteurs migratoires restent sensiblement les mêmes encore aujourd'hui. Ce n'est qu'à partir du XVI^e siècle que le mot migration est officiellement utilisé, pourtant les premières migrations humaines remonteraient à plus de 2 millions d'années. Les Homo erectus sont les premiers de notre espèce à quitter les terres d'Afrique pour s'installer en Eurasie (Larané, 2024). Puis, durant la période de l'Antiquité et du Moyen Âge, il y a toujours eu des mouvements migratoires modérés pour des raisons principalement économiques et religieuses (Larané, 2024). Ce n'est réellement qu'au XVI^e siècle que les migrations s'intensifient avec l'intensification des voyages transcontinentaux qui ont été rendus possibles par la découverte de nouveaux continents. Avec entre autres Christophe Colomb qui a participé à ouvrir la voie vers l'Ouest en découvrant l'Amérique en 1492.

L'une des premières causes de migrations qui persiste à travers les siècles est celle de la **religion**. Le XVII^e siècle était marqué par de fortes migrations religieuses. Par exemple, les huguenots en 1685 ont été persécutés par Louis XIV qui a signé l'édit de Fontainebleau. Ils sont partis s'installer dans les pays voisins, les Antilles et en Afrique australe (musée de l'Histoire de l'immigration, s.d.). Depuis de nombreuses décennies et encore actuellement, des populations chrétiennes migrent pour fuir les persécutions religieuses dans 13 pays selon le rapport « Persécutés et oubliés » de l'Aide à l'Eglise en Détresse. Ce sont des pays tels que la Syrie, le Soudan, l'Inde, l'Afghanistan, etc. (Knobel, 2024). De même des populations musulmanes sont persécutées dans des pays tels que la Birmanie, la Chine, l'Inde, l'Arabie

Saoudite, etc. (Renard, 2017). Pour fuir les discriminations, les violences et les pressions sociales des populations se voient obligées de migrer dans d'autres pays pour survivre.

Le second facteur, qui est celui de la migration **économique**, est étroitement lié à celui de la **politique**. Au XIX^e siècle, tandis que des personnalités comme Marie Curie migrent en France volontairement pour le droit d'étudier et s'y installent pour travailler, d'autres migrent pour fuir la famine et tenter d'améliorer leur qualité de vie. La forte pauvreté de certains pays cause des migrations économiques comme au Népal ou en Libye. Entre 1845 et 1852 a lieu la Grande Famine des pommes de terre, aussi appelée la Grande Famine irlandaise. Les Irlandais fuient la pauvreté, la dénutrition et les maladies en migrant vers les États-Unis, le Canada, la Grande-Bretagne et l'Australie (Vaughan, 2016). Les années 1900 sont aussi marquées par la crise de l'agriculture, ainsi que la censure politique en Allemagne, qui a provoqué la migration économique de nombreux artisans, paysans et hommes politiques venus y chercher un avenir meilleur dans d'autres pays (Dewitte, 2005). À cela s'ajoutent les populations qui fuient les dictatures telles que celle en Afghanistan (Guedj, 2021), le régime franquiste ou encore la dictature totalitaire hitlérienne.

Le facteur **colonial et l'esclavagisme** intensifient la migration au XVII^e avec la traite transatlantique qui se développe à travers le commerce triangulaire et la traite en droiture (Nofi², 2024). Les populations africaines et de certaines îles, comme Madagascar, sont victimes du commerce d'esclaves. Elles sont amenées de force en Europe ou en Amérique, devenant des migrants sous la contrainte. Tandis que les populations des pays colonisateurs, comme le Japon avec la Corée et Mandchourie ou encore la France avec les pays du Maghreb, migrent volontairement dans les pays colonisés, alors que les pays colonisateurs viennent chercher leur main-d'œuvre dans les pays colonisés (Bouamama, 2021). Ces mêmes colonies se rebellent, provoquant des guerres d'indépendance comme celle de l'Inde envers les Britanniques ou la

² Nofi, 2024 : ressource en ligne consacrée à l'histoire africaine, caribéenne et afro-américaine. <https://www.nofi.media/2024/11/traite-negriere/92035>

guerre d'Indochine avec les colons français (Le Guern, 2023). Sans oublier certaines nations qui vivaient sous la dictature et qui se révoltèrent comme les Espagnols avec le régime franquiste. Les **guerres** deviennent ainsi un facteur de migration comme le montre l'Histoire. La Deuxième Guerre mondiale a provoqué la migration forcée de nombreuses populations discriminées sous le régime hitlérien. À une autre échelle de nombreuses guerres persistent encore de nos jours. On peut évoquer les guerres entre pays voisins telles que l'Éthiopie et l'Érythrée (Musila, 2015), ou encore plus actuel la guerre à Gaza entre l'Israël et le Hamas qui a débuté en 2023. Ces guerres provoquent des mouvements migratoires pour fuir la guerre ainsi que la dictature et la volonté de retrouver leur famille.

Enfin le dernier facteur est **climatique**. C'est un facteur de migration qui s'accroît vers la fin du XX^e siècle. La migration climatique est causée entre autres par l'industrialisation de nombreux pays durant le XIX^e siècle, les températures qui augmentent et qui provoquent la montée des eaux tout en accentuant les catastrophes naturelles. Les îles et les côtes sont les premières touchées. Ces populations viennent trouver refuge dans les terres (Banque Mondiale³, 2021).

Au total, l'organisation des Nations unies (ONU) comptabilise « 287 millions de migrants internationaux contre 120 millions à la fin du XX^e siècle » (citée dans Wihtol De Wenden, 2024, p.7). Ce sont majoritairement des migrations transcontinentales. Les migrations internationales sont moins tentées, car plus dangereuses et plus coûteuses. Depuis 2014, le « projet migrants disparus » de l'OIM (2025) recense le nombre de migrants décédés. Au 10 août 2025, le site a recensé 3 210 décès et disparitions. Depuis 2014, cela représente 76 524 décès connus.

Parmi toutes les routes migratoires empruntées dans le monde, qu'elles soient terrestres ou maritimes, la route de la Méditerranée centrale détient

³ Banque Mondiale, 2021 : Institution financière internationale qui lutte contre la pauvreté et promeut le développement économique <https://www.banquemondiales.org/fr/news/press-release/2021/09/13/climate-change-could-force-216-million-people-to-migrate-within-their-own-countries-by-2050>

le funeste record d'être la plus meurtrière au XXI^e siècle. Ibrahim Sountara est un migrant qui a fui la Côte d'Ivoire. Comme de nombreux migrants, il a choisi la voie de la mer pour venir en Europe : « (...) C'est ainsi que la Méditerranée devenait une mer boueuse de cadavres » (Sountara, cité dans Cleret, 2018, § 4). La noyade détient le record d'être la première cause de décès avec plus de 42 000 noyés à ce jour (OIM, 2025). Les migrants choisissant la voie terrestre ne sont pas hors de danger non plus comme en témoigne un migrant ivoirien qui parle de son passage en Libye avant de rejoindre l'Europe : « Tu es venu pour travailler, mais tu ne peux pas sortir au risque de te faire kidnapper » (Soumahoro cité dans « Pour rien au monde, je ne le referai », 2018⁴).

L'histoire démontre que les migrations ont toujours eu lieu et qu'elles se sont intensifiées à travers les siècles avec la découverte de nouvelles terres, l'évolution des formes gouvernementales et la mondialisation. L'histoire peut en témoigner, migrer semble être une caractéristique qui fait partie de l'être humain. Bien qu'en apparence les migrations peuvent sembler être choisies, nous pouvons voir que la grande majorité des migrations est due à des facteurs externes qui obligent des populations à faire des choix drastiques pour sauver leur vie.

Dans la partie suivante, je propose un tour d'horizon sur les politiques migratoires en France. Sont-elles en adéquation avec les réalités du terrain ?

1.2 Un climat défavorable aux migrants ?

1.2.1 Politiques migratoires en France

Tout comme l'environnement, le sujet de l'immigration est devenu incontournable (Wihtol De Wenden, 2024). La migration est un sujet polémique, alimenté par les discours politiques et les médias. Pourtant, celle-ci est un phénomène inévitable comme vu précédemment. Elle suscite des débats aux positions tranchées, bien qu'il soit nécessaire de continuer à

⁴ Article rédigé par la Tribune de Genève sans nom d'auteur <https://www.tdg.ch/un-migrant-pour-rien-au-monde-je-ne-le-referai-549980930198>

proposer des solutions. Cette division naît en partie du fait que les populations des pays d'accueil se sentent menacées par les migrants. Ce sentiment de menace est nourri par la peur de l'inconnu, par la peur de perdre leur identité nationale et personnelle, par la peur de voir leur qualité de vie diminuer et d'assister à l'appauvrissement des classes moyennes. La théorie du grand remplacement vient aussi alimenter ces peurs. Ainsi, les migrants deviennent les boucs émissaires des maux dont souffrent nos sociétés et sont victimes de racisme et de xénophobie. Quotidiennement, nous sommes exposés à travers nos radios, nos télévisions et nos réseaux sociaux à une vision négative du migrant et de la migration. Cette vision est alimentée par les différentes discussions, que ce soit dans les sphères politiques, sociales ou professionnelles où le terme migrant est devenu en partie un outil d'instrumentalisation et de stigmatisation.

Dans les pays d'accueil, les associations, les institutions et certains organismes se mobilisent pour aider les migrants. Selon un article publié par le centre national de la recherche scientifique (CNRS) rédigé par Musacchio (2018) la migration a un impact positif sur l'économie d'un pays. Albis a pu remarquer que grâce aux migrants le PIB des pays d'accueil augmente tandis que le chômage baisse (cité dans Musacchio, 2018). À contrario, les politiques gouvernementales renforcent les politiques migratoires pour accueillir moins de migrants, en présentant le discours inverse sans source fiable.

En France, les politiques migratoires s'alignent sur celles de l'Union européenne (UE) via la Convention de Genève du 28 juillet 1951. L'une des lois européennes appliquées est le règlement de Dublin. Un migrant doit faire sa demande d'asile dans le premier pays européen qui a pris ses empreintes et par lequel il est entré en Europe (Torondel, 2018). Comme Torondel l'explique, ce règlement peut se montrer illogique dans son application. Il oblige les migrants à faire leur demande d'asile dans un pays qui dès le début ne les acceptera pas et où ils n'ont pas forcément pour projet de s'installer. Un autre point est soulevé par Torondel (2018), le fait qu'un pays expulse presque autant qu'il reçoit de demandeurs d'asile. Cela se transforme en un jeu de ping pong entre les pays européens où le bilan est sensiblement le même que s'ils avaient accepté les premières demandes.

En 2006, Sarkozy fait adopter la loi du 24 juillet sur l'immigration choisie. Cette loi vient renforcer les critères pour avoir accès au regroupement familial et instaure la carte compétences et talents (Vie publique⁵, 2023). La commission nationale des compétences et des talents filtre les migrants en ne laissant passer que les personnes qui ont un talent ou qui sont reconnues comme travailleurs qualifiés. Cela renforce l'idée des bons et des mauvais migrants tout en soulignant le fait que les migrants doivent être un plus dans la société pour être reconnus.

En 2018, une nouvelle loi est promulguée « pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une réintégration réussie » (Vie publique, 2018, § 1). Cette loi a pour objectif de réduire le temps des traitements des demandes d'asile tout en facilitant leurs renvois à la frontière. Une autre loi a été promulguée le 26 janvier 2024 qui vient renforcer les critères d'éligibilité à certains documents. Cette dernière a été renforcée récemment le 1er avril 2025 ce qui augmente le niveau de maîtrise du français pour faire des demandes de papiers. Pour obtenir le titre de séjour, les migrants devront au minimum avoir un niveau A2 en français qui sera valable quatre ans et qui sera remis via le contrat d'intégration républicain (CIR). Quant à la carte résident, dorénavant il sera nécessaire d'avoir au moins le niveau B1 en français. Cette loi vient défavoriser les analphabètes, les illettrés ou toute personne qui a besoin de temps pour maîtriser une langue et un alphabet qui sont très éloignés de leur langue première et/ou seconde (Vie publique, 2024). Cette loi est renforcée en 2025. Les cours de français dispensés par l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) ne seront plus en présentiel à partir de juillet 2025. A l'exception des niveaux A1.1 et des analphabètes qui ont besoin de 600 h, les autres migrants devront apprendre le français via une plateforme numérique en autonomie. Le temps de la transition, les cours sont supprimés en juillet et en août 2025 (Philips, 2025). Cette nouvelle mesure pose question. Une partie des migrants ne sait pas

⁵ Vie publique appartient à la direction de l'information légale et administrative (DILA) tout comme Légifrance ou Service-public.fr. Les décisions politiques (lois, rapports, statistiques, etc.) y sont publiées pour que les citoyens y aient accès. <https://www.vie-publique.fr/discours-dans-lactualite/291619-les-politiques-de-limmigration-depuis-1974-dans-les-discours>

utiliser le numérique, on parle d'illectronisme ou d'illettrisme numérique. C'est une compétence qui s'apprend. Le fait de rendre l'apprentissage virtuel, le rend moins accessible et complexifie encore plus les démarches pour obtenir les papiers. De plus, il peut favoriser l'isolement et rendre plus difficile l'inclusion. Enfin, peut-on remplacer l'enseignant par une plateforme numérique / IA ?

Les politiques migratoires en France se durcissent. Cela a pour effet de diminuer les chances d'obtention des papiers ainsi que d'alimenter une image négative du migrant. En France, comment sont perçus les migrants ? Est-ce que l'opinion publique et les médias partagent la même vision que les dirigeants politiques ?

1.2.2 Manque de volonté ?

Vatz-Laroussi (2025) souligne que les discours politiques desservent l'image des migrants et viennent conforter les propos tenus par les médias. Ces derniers relayent les discours politiques et font état de la situation des migrants en privilégiant certains codes qui viennent influencer les lecteurs. Par exemple, ils préfèrent parler en termes de volume non défini et de quantité « il en faut plus, il en faut moins, il faut limiter » (Vatz-Laaroussi, 2025, § 5), ou encore utiliser des mots comme « masses, de groupes indistincts » (ibid., § 6) pour aborder le sujet. Par ailleurs, les photos accompagnant les articles renforcent ces messages. Les médias adoptent également une posture binaire en distinguant les bons migrants et les mauvais migrants (Grimaldi, 2019, § 17), qui sont caractérisés, selon Vatz-Laroussi, en suivant certains critères : « on définit les bons et les mauvais immigrants selon leur langue, leur statut, les besoins qu'ils comblent, etc. » (2025, § 11). Il est alors plus valorisant d'être un migrant docteur américain qui parle espagnol ou anglais. À l'inverse, il est perçu comme dévalorisant d'être un migrant qui parle arabe et qui vient d'un pays d'Afrique. Les statistiques montrent que la migration africaine dans le monde avoisine les 14 %, contre 41 % de la migration provenant des pays d'Asie. En France, 48 % des migrants sont d'origine africaine (Insee, 2024).

Tous ces facteurs influencent et incitent les populations à catégoriser et connoter négativement les migrants en les déshumanisant (Vatz-Laaroussi, 2025). Par ailleurs, cela a aussi pour effet que la population surestime le nombre réel de migrants dans le pays d'accueil (Instituts convergences migrations, cités dans Wyttenbach, 2024).

Amnesty International, dans son rapport du 4 octobre 2016, dénonce le manque de volonté des pays riches à accueillir les migrants. Selon leur enquête la Turquie, l'Iran, le Pakistan, le Liban, la Jordanie, le Tchad, l'Éthiopie, le Kenya, l'Ouganda et la République Démocratique du Congo sont les dix pays qui accueilleraient à eux seuls 56 % des réfugiés (Amnesty International, 2016). Le monde actuel semble avoir du mal à ouvrir ses frontières. Les discours dépeignent majoritairement un tableau obscur qui influence l'opinion publique. Malgré tout, certains médias tentent de renverser la tendance en parlant positivement des migrants ce qui permet d'apporter une vision plus positive et loin des stéréotypes. Ce sont majoritairement des médias issus de la presse locale ou régionale qui relatent des témoignages de migrants ou leur contribution à la communauté (Vatz-Laroussi, 2025). Il existe aussi des médias tels que France Médias Monde, financé par le gouvernement, qui lutte contre les fausses informations sur son site Info migrants et qui conseille les migrants dans leurs démarches à travers des témoignages (France Médias Monde, s.d.).

Pour conclure sur cette première partie, nous avons pu voir que la migration est un phénomène qui a toujours existé et qui est causé par de nombreux facteurs. Migrer dans la majorité des cas n'est pas un choix, mais une obligation pour pouvoir survivre et fuir un pays où les conditions de vie sont inhumaines. Les causes des départs sont très souvent traumatisantes, auxquelles viennent s'ajouter un parcours migratoire traumatique et des conditions d'accueil de la part des pays d'accueil difficiles. Tout cela mène les migrants à devoir gérer des émotions intenses issues de leurs expériences.

Pour mieux comprendre ce que sont les émotions et quelles émotions les migrants sont susceptibles de vivre, c'est dans cette deuxième partie que je fais un tour d'horizon sur leur paysage émotionnel.

PARTIE 2 : LES EMOTIONS DES MIGRANTS

Rimé (2009) constate que : « (...) les émotions non partagées sont un fardeau, à la manière dont un secret peut être un fardeau s'il demeure incommuniqué ou incommunicable » (Rimé, cité dans Vermot, 2017, § 9). C'est alors que les émotions peuvent devenir pour les migrants un outil de communication qui s'exprime entre autres dans les salles de classe, telles que les cours de FLI. En France, l'aide à l'intégration des migrants passe en partie par l'enseignement du français en contexte FLI. L'apprentissage du français devient une contrainte nécessaire pour vivre dans un pays où la langue officielle est omniprésente à tous les niveaux : administratif, quotidien, travail, etc. Les cours de FLI sont aussi des lieux où les émotions peuvent entrer en conflit avec l'apprentissage du français.

Cette deuxième partie s'appuie sur des témoignages que j'ai récoltés dans le cadre de ce mémoire. J'ai réalisé sept entretiens : trois avec des bénévoles qui enseignent le français à des migrants mineurs non accompagnés (MNA) dans une association d'aide aux migrants, et quatre avec des enseignantes de FLE. Grâce à ces témoignages, je peux illustrer et mettre en relation ce que dit la recherche avec la réalité du terrain.

Dans cette seconde partie, je commence par expliquer les modalités de création du guide d'entretien ainsi que le déroulement des entretiens. Puis, je fais un point sur les concepts-clés liés aux émotions avant d'aborder plus particulièrement le paysage émotionnel des migrants.

2. RECOLTE DE TEMOIGNAGES

2.1 Modalités de création du guide d'entretien

2.1.1 L'objectif

Le guide d'entretien (Annexe 1 [Guide d'entretien], p. 82) a été conçu avec pour objectif principal de recueillir des informations pour comprendre comment les enseignants et les bénévoles perçoivent les émotions de leurs apprenants, s'ils s'en saisissent et de quelle manière.

Passer par des entretiens me permet de mettre en relation ce que dit la recherche avec une réalité de terrain qui n'est pas unique. C'est pourquoi j'ai souhaité m'entretenir à la fois avec des enseignantes de FLE et avec des bénévoles qui enseignent le français dans des associations d'aide aux migrants. Je présente les témoins et leur parcours plus en détail au 2.2 (p. 27).

Deux des bénévoles peuvent être considérés novices car ils ont un à trois ans d'expérience dans le FLE sans formation en tant que bénévoles (Huberman, 1989). En tant que novices, les bénévoles sont amenés à travailler en tâtonnement, leur répertoire pédagogique est pauvre. Seul l'un d'entre eux était professeur des écoles une bonne partie de sa carrière avant de partir à la retraite. Il fait du bénévolat depuis quatre ans, il est alors considéré comme confirmé par rapport à l'enseignement du FLE mais chevronné pour ce qui est de l'enseignement hors FLE. D'après Huberman (1989) une personne dite confirmée est dans une phase de stabilisation et de consolidation de son répertoire pédagogique.

Quant aux enseignantes, elles sont considérées comme confirmées car elles ont entre quatre à six ans d'expérience dans le FLE. Sauf Karine qui a sept ans d'expérience et est donc considérée comme chevronnée. En plus de leur expérience dans le FLE, elles ont toutes été enseignantes pendant au moins 25 ans ce qui fait d'elles des professionnelles chevronnées (Huberman, 1989).

Il me semble important de confronter les différents points de vue des deux principaux acteurs qui enseignent aux migrants. D'un côté, nous retrouvons les enseignantes formées au FLE qui sont chevronnées. De l'autre côté, il y a les bénévoles novices, pour la plupart, qui n'ont pas de formation FLE et pas nécessairement de lien avec l'enseignement. Ceci représente une réalité de terrain qui me questionne sur les compétences nécessaires à avoir pour enseigner le FLE. Est-ce que les rôles des bénévoles et des enseignants sont similaires ? se complètent-ils ? ou sont-ils opposés ?

2.1.2 Les thématiques

Le guide d'entretien est divisé en cinq grandes thématiques :

- La première, « Présentation de la personne », permet aux personnes de se présenter en quelques mots et d'expliquer leur lien avec l'enseignement et avec les migrants. Cette partie m'a permis de mettre en confiance l'interviewé et d'amorcer le sujet.
- La seconde partie, intitulée « les émotions des apprenants », s'intéresse aux capacités des témoins à reconnaître des émotions et s'ils sont confrontés régulièrement à des apprenants qui ont du mal à réguler leurs émotions.
- A l'inverse, la troisième thématique s'intéresse à comment eux, en tant que professionnels, gèrent les émotions en classe. Ces questions me permettent de comprendre quel positionnement ils adoptent face aux émotions.
- La quatrième thématique abordée concerne « Les dispositifs mis en place ». Cette dernière sera traitée dans la partie trois de ce mémoire, parce qu'elle correspond aux moyens mis en œuvre pour soutenir les enseignants et les bénévoles face aux émotions des apprenants.

J'ai choisi de finir l'entretien avec une partie intitulée « Mots de conclusion » pour laisser la parole libre aux personnes. Pour certains entretiens cela a eu pour effet d'aborder des sujets auxquels je n'avais pas pensé en amont lors de la création du guide d'entretien, mais aussi lors de l'écriture de ce mémoire. Par exemple, Leïla explique à ce moment-là que c'est en apprenant à gérer ses propres émotions en effectuant un travail sur elle et avec les années qu'elle s'est sentie en capacité d'accueillir les émotions dans sa salle de classe (Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)], p. 85).

((37 min 36))

LEI

[non j'ai pas suivi] de formations bah c'est plus un travail sur soi de se dire bon: faut quand même un peu se protéger: et puis euh alors après on va pas se mentir on ne l'a jamais complètement je veux dire quand on rentre à la maison et que on sait que tel élève dit telle chose ou a vécu: on:: ça reste ça reste compliqué mais en tout cas de pas: euh de se protéger un peu et de pas craquer devant l'élève ou devant le groupe c'est plus professionnel

2.1.3 La forme

Les questions sont principalement ouvertes. Cependant, certaines questions étaient fermées pour leur laisser le choix de répondre « oui » ou « non » sans qu'ils soient influencés. J'ai complété les questions fermées avec deux autres ouvertes pour ouvrir le dialogue et leur permettre de justifier leur première réponse à l'aide d'éléments d'identification. Par exemple, à la question « Est-ce qu'il y a des moments en particulier où les apprenants vont se montrer plus émotifs que d'autres ? » j'ai rédigé deux autres questions qui prennent en compte les deux possibilités de réponses : « Si oui : A quoi voyez-vous qu'à certains moments ils sont plus émotifs ? Si non : Qu'est-ce qui vous fait dire que les apprenants ne se montrent pas plus émotifs à certains moments ? » (Annexe 1 [Guide d'entretien], p. 82).

Le questionnaire avait été créé uniquement pour des enseignants. Puis je me suis rendu compte que de nombreux migrants apprenaient le français avec des bénévoles dans des associations. Je me suis alors dit qu'il serait pertinent de mettre en parallèle un professionnel de l'enseignement du FLE et un bénévole qui n'avait pas de formation en FLE. Cela m'a amenée à me demander si la pédagogie, l'empathie et la gestion des émotions sont des compétences professionnelles. Si c'est le cas, Les bénévoles peuvent-ils les acquérir ? Comment s'acquièrent-elles ? Est-ce qu'il suffit d'échanger avec des professionnels ? Faut-il obligatoirement suivre une formation ? Est-il possible de se former seul, en autodidacte ? ou alors les années d'expériences comme bénévoles sont-elles suffisantes à leur faire acquérir ces compétences professionnelles ? Des pistes de réflexion sont proposées *en mobiliser les émotions des apprenants* (p. 47).

Le guide d'entretien n'étant pas à l'origine destiné aux bénévoles, j'ai dû l'adapter pour qu'il leur corresponde aussi. Par exemple, pour la partie sur les dispositifs, je leur ai demandé si l'association leur permettait de se former à l'enseignement, mais aussi à la gestion des émotions.

Au fur et à mesure des entretiens, je me suis sentie de plus en plus à l'aise dans cet exercice. Cela m'a permis de poser des questions imprévues et de m'adapter aux paroles des personnes tout en gardant l'entretien fluide et naturel.

2.1.4 Type d'entretien

Tous les entretiens étaient semi-directifs. L'entretien semi-directif m'a semblé le plus pertinent, car il permet aux témoins de se livrer dans un cadre sécurisant, à la fois en les guidant et en leur offrant la possibilité de parler sans les influencer. Le fait d'avoir une série de questions qui anticipait en prévoyant des relances aux diverses réponses permet aussi de rendre fluide et naturel l'entretien. Malgré le guide d'entretien, j'ai quand même dû m'adapter à leurs réponses en leur posant des questions imprévues pour conserver le ton de la conversation. Cependant, c'était aussi pour approfondir certains points qu'ils abordaient et auxquels je n'avais pas nécessairement pensé en amont. L'entretien semi-directif demande aussi à l'enquêteur de se montrer actif dans l'échange, tout en montrant de l'empathie pour permettre au témoin de se livrer, comme le précise Duchesne : « Son rôle alors est de manifester qu'il écoute, qu'il comprend et qu'il voudrait comprendre mieux encore ce que son interlocuteur exprime et ressent. » (2000, p. 24). Je n'ai pas pris de notes pendant l'entretien, car avec leur autorisation je les ai enregistrés (Annexe 3 [Modèle de demande d'autorisation d'enregistrement], p. 87). Cependant, à la fin de l'entretien si des réflexions ou des remarques me venaient, que ce soit sur l'attitude ou l'échange en lui-même, je les écrivais.

2.2 Présentation des témoins

J'ai réalisé les entretiens un peu plus tard que ce que j'avais planifié. J'avais certaines personnes en tête avec qui je souhaitais faire les entretiens, mais malheureusement elles n'ont pas répondu positivement à mes sollicitations. Tandis que pour ceux qui m'ont répondu, les aléas de la vie ont fait que nous avons dû repousser l'entretien. C'est pourquoi, tous les entretiens se sont déroulés entre avril et juin. Finalement, trois bénévoles et quatre enseignantes FLE ont accepté de témoigner pour partager leurs expériences et leur vision des émotions en salle de classe.

Dans un premier temps, je présente les bénévoles. Puis, je présenterai les enseignantes. Pour conserver leur anonymat, j'ai choisi des prénoms d'emprunt, tout en respectant leur genre.

Les premiers témoins présentés sont devenus bénévoles dans une association d'aide aux migrants après avoir entendu un ami leur parler de l'association. Sauf Alice qui s'y est intéressée à la suite d'un article de journal qui faisait un appel à bénévoles. J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec trois bénévoles :

Alice est une femme dans la soixantaine retraitée depuis deux ans. Avant, elle travaillait à la mairie et était la directrice du service éducation. Elle a commencé comme bénévole dans une association d'aide aux migrants, il y a un peu moins d'un an. C'est la première fois qu'elle enseigne et qu'elle travaille avec un public migrant.

Hugo est un homme septuagénaire à la retraite. Durant ses 40 ans d'exercice, il a été professeur des écoles et a enseigné du CP au CM2 puis il a été directeur d'école primaire. Il a été témoin d'une migration, celle de son gendre qui est camerounais. Son gendre est venu en France pour ses études et y est resté. Sa migration a été choisie et sa famille l'a soutenu dans cette démarche. Hugo n'a jamais enseigné à des migrants avant de devenir bénévole dans une association d'aide aux migrants où il enseigne depuis quatre ans.

Georges est un ancien commerçant actuellement retraité. Il n'a jamais enseigné et n'a jamais eu de lien direct avec des migrants avant de devenir bénévole dans une association d'aide aux migrants, il y a un peu plus d'un an.

Voici maintenant une courte présentation des quatre enseignantes qui ont accepté de témoigner. Elles partagent un point commun, qui est qu'avant de devenir enseignantes de FLE, elles exerçaient en classe ordinaire pour la plupart comme professeurs de Lettres.

Leïla, âgée d'une quarantaine d'années, est professeur de Lettres dans un lycée dans une métropole. Son lycée a mis en place une UPE2A où elle intervient neuf heures par semaine. Elle a deux fois trois heures avec les débutants et trois heures avec les A2/B1. Avant d'enseigner en UPE2A, elle enseignait le français langue de scolarisation (FLS) dans son lycée.

Fanny est aussi âgée d'une quarantaine d'années. Elle était professeur de Lettres Classiques pendant 20 ans avant de changer. Durant les dernières années, elle donnait des cours de FLS. Depuis quatre ans, elle est professeur

de FLE et coordinatrice du bassin de sa ville. Elle enseigne dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire (REP) dans une métropole.

Virginie, âgée d'une cinquantaine d'années, a été pendant plus de 30 ans professeur de Lettres Modernes. Depuis trois ans, elle est titulaire sur zone de remplacement. C'est la référente FLS d'une métropole et elle réalise des bilans de positionnement au centre d'information et d'orientation (CIO) des migrants allophones. Depuis trois ans, elle enseigne comme professeur de FLE dans un collège REP d'une autre ville où elle fait un long remplacement.

Karine est âgée d'une cinquantaine d'années et a passé 32 ans dans l'enseignement. Elle a été enseignante en classe ordinaire, puis enseignante spécialisée pour l'aide pédagogique anciennement le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS), renommé en 2017 en certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). En 2017, elle a repris ses études pour faire un Master FLE à l'université d'Angers. C'est en 2018 qu'elle devient enseignante itinérante sur le bassin de sa métropole en FLS. Elle enseigne de la maternelle au primaire. Pendant un moment, elle réalisait les bilans au CIO de MNA de niveau collège et lycée. Elle n'a pas de classe fixe. C'est elle qui se déplace dans les écoles où se trouvent les enfants allophones. C'est pourquoi elle les voit au minimum une fois par semaine. Elle a donné pendant un temps des cours dans une UPE2A fixe tous les matins à des allophones de la grande section au CM2, à la suite de l'arrivée massive des Ukrainiens en France.

Pour plus de clarté, à la page suivante se trouve un tableau qui rassemble les informations importantes liées aux témoins :

Prénom	Profession / activité actuelle	Ancienneté (FLE)	Ancienne profession
Alice	Bénévole retraitée	Novice (Moins d'un an)	Mairie : service éducation
Hugo	Bénévole retraité	Confirmé (Quatre ans)	Professeur des écoles puis directeur Pendant 40 ans
Georges	Bénévole retraité	Novice (Un peu plus d'un an)	Commerçant
Leïla	Enseignante FLE Lycée et professeur de lettres	Novice (Au moins deux ans)	Un peu de FLS avant de faire du FLE et professeure de Lettres
Fanny	Enseignante FLE UPE2A collège	Confirmée (Quatre ans)	Professeure de Lettres Classiques Pendant 20 ans
Virginie	Enseignante FLE UPE2A collège	Confirmée (Trois ans)	Professeure de Lettres Modernes Pendant 30 ans
Karine	Enseignante FLE itinérante primaire	Chevronnée (Sept ans)	Enseignante classe ordinaire puis spécialisée pour l'aide pédagogique Pendant 32 ans

Tableau 1 : Récapitulatif informations clés des témoins

2.3 Modalité d'entretien

Les sept entretiens se sont déroulés plus ou moins dans les mêmes conditions. En ce qui concerne les lieux, j'ai rencontré les bénévoles dans l'association d'aide aux migrants. Je me suis entretenue dans un café avec Leïla. Quant à Karine, nous nous sommes donné rendez-vous dans une des écoles où elle intervient. Enfin, Fanny et Virginie m'ont invitée chez elles. Chaque entretien était susceptible d'être impacté par des biais qui viennent parasiter l'analyse des témoignages. J'avais conscience de certains biais tels que celui de l'effet de halo ou encore de l'autorité que j'ai ressentie chez Alice. Il existe aussi entre autres le biais de récence, le biais d'ancrage ainsi que le biais de conformité (Kahneman & Tversky, cités dans Viguier, 2002).

Pour ce qui est des enseignantes, je n'ai pas senti que l'environnement exerçait une influence sur l'entretien. C'était soit des lieux neutres, soit des lieux qu'elles connaissaient. J'ai senti un peu plus de retenue de la part des bénévoles, parce que les professionnels de l'association travaillaient dans la pièce juste à côté de la nôtre. Cependant, c'était le choix des bénévoles de faire l'entretien dans ces lieux parce qu'ils voulaient le faire à la suite de leurs cours avec les migrants pour ne pas avoir à se redéplacer à un autre moment. J'ai tout à fait compris leur choix et je me suis adaptée.

Chaque entretien s'est déroulé en face à face avec uniquement le témoin et moi. Sauf pour Fanny : ses enfants étaient présents au début de l'entretien, ce qui a perturbé la mise en route. Nous avons dû faire des pauses deux ou trois fois pour qu'elle s'occupe de ses enfants.

Les entretiens se sont étalés de fin mai à début juin et ont duré de 20 à 30 minutes pour les bénévoles et de 40 minutes à 1 heure avec les enseignantes. Sur le guide d'entretien, j'ai écrit que l'entretien durait 30 minutes. Cependant, en fonction de la personne, bénévole ou enseignante, l'entretien a duré plus ou moins entre 25 minutes et 45 minutes.

J'ai transcrit partiellement les entretiens en utilisant la convention ICOR (Annexe 4 [Norme transcription Convention ICOR 2013], p. 8989) car elle me semblait plus ergonomique et facile à prendre en main. D'autant plus que nous l'avons déjà utilisée dans le cadre du master FLE.

3. LES EMOTIONS ET LA PEDAGOGIE

3.1 Concepts-clés

« Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. À ce moment-là, il semble que plus personne ne sache. » (Fehr et Russell, cité dans Tcherkassof, 2024, 4 min 20). L'émotion est aussi complexe à définir qu'elle l'est par moment à verbaliser. Les témoignages que j'ai pu récolter viennent appuyer ces propos. Les témoins bénévoles, mais aussi certaines enseignantes, ont eu besoin que je clarifie le terme émotion. Elles avaient leur propre définition du terme émotion et ne savaient pas si leur définition correspondait au sujet de l'entretien. Pour exemple, voici un échange que j'ai pu avoir avec la bénévole Alice après que je lui ai posé la première question en lien avec les émotions au début de l'entretien (Annexe 5 [transcription entretien Alice (bénévole)], p. 93) :

((10 min 15))

CLEM est-ce que vous avez remarqué des émotions chez euh vos apprenants qui s'expriment le plus quand vous êtes en cours/

ALI alors des émotions/ ça c'est pareil ça me parle beaucoup parce qu'on a beaucoup travaillé sur la gestion des émotions avec les petits-enfants mais bon quand même resitue moi émotion parce que moi émotions primaires c'est euh je pleure

En plus de ne pas être évidente à définir l'émotion est souvent confondue avec la notion d'humeur, de sentiment et d'affect. C'est pourquoi, il semble important de définir ces différents termes afin de mieux comprendre ce qu'est une émotion et comment elle fonctionne.

A l'inverse des émotions, les **sentiments** « n'entraînent [...] pas nécessairement de réponses physiologiques ou comportementales-expressives, mais génèrent des pensées, des cognitions et une certaine prise de conscience du ressenti. » (Gobin *et al.*, 2021, p. 23). Un sentiment est subjectif et renvoie à la pensée plus qu'à une réponse physiologique. Leur intensité peut être moins forte que celle ressentie sous l'effet d'une émotion et le sentiment dure beaucoup plus dans le temps (Cosnier, 2015). Pour Damasio, il serait plus juste de « réserver le terme *sentiment* à l'expérience

mentale et privée d'une émotion, et d'utiliser au contraire le terme *émotion* pour désigner l'ensemble de réponses qui, pour bon nombre d'entre elles, sont publiquement observables. » (2002, cité dans Goldbeter-Merinfeld, 2002, § 6). C'est pourquoi Damasio catégorise les sentiments comme étant du domaine privé et les émotions du domaine public.

Quant à l'**humeur**, au premier abord elle semble plus complexe à dissocier de l'émotion car elles sont très ressemblantes. D'après certains chercheurs, l'humeur est en arrière-plan et serait identifiable à l'aide de quatre critères : la durée, le déclencheur, la fréquence et l'intensité. (Gobin *et al.*, 2021). Les recherches ont montré que « les émotions sont coûteuses en énergie physique et mentale (...). De ce fait, les émotions doivent être brèves pour ne pas épuiser les ressources de l'individu. » (Gobin *et al.*, 2021, p. 23). C'est pourquoi l'émotion est fugace et ne dure que quelques secondes ou quelques minutes. Filliozat (1997) explique qu'une émotion est constituée de trois étapes, lors de ces courtes secondes, qui sont : « charge, tension, décharge. (...) Des hormones sont libérées. Le corps se met en tension, en mobilisation énergétique pour agir ou pour fuir. La décharge est la phase d'expression qui permet au corps de revenir à son équilibre de base (Filliozat, citée dans Pharand & Moreau, 2021, p. 31). A l'inverse, l'humeur demande moins d'énergie comparée à une émotion. Par conséquent, elle peut durer quelques jours, quelques semaines, etc. (Sander, 2023). Le deuxième critère de différenciation est le déclencheur. Il est plus facile d'identifier l'élément déclencheur d'une émotion que d'une humeur, car l'émotion survient souvent durant, ou après, cet élément déclencheur. Alors que l'on peut se réveiller de mauvaise humeur le matin sans savoir pourquoi. En ce qui concerne la fréquence, il a aussi été démontré que nous ressentons plus fréquemment des humeurs que des émotions au cours de notre vie. Enfin, une humeur serait ressentie plus intensément qu'une émotion car l'humeur est plus subjective. Tout comme le sentiment, l'humeur se manifeste peu au niveau physiologique contrairement à l'émotion (Ekman & Davidson, 1994 ; Fridja, 1986 ; Lazarus, 1991 ; Watson & Clark, 2000, cité dans Gobin, 2021). Gobin *et al.* (2021) proposent de définir l'humeur ainsi : « L'humeur serait une impression diffuse, un arrière-fond latent qui donnerait une coloration à ce

que nous vivons (p.ex., nous nous sentons moroses depuis que nous nous sommes levés et nous voyons les choses en noir toute la journée). » (p. 24).

Il reste une dernière notion à aborder avant de tenter de définir l'émotion. C'est la notion d'**affect** qui englobe les sentiments ainsi que l'humeur tout en prenant en compte les relations. L'affect influence directement l'apprentissage. Cuq définit l'affect comme suit :

« L'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments. L'affectivité est relationnelle (entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc.) et contribue au fonctionnement de toute situation de communication et en particulier celle de la classe : un ensemble d'apprenants devient un groupe dès lors que ses membres ont un objectif et un vécu communs et qu'ils entretiennent des liens affectifs. Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance. » (Cuq, 2003, p. 16).

Freud va plus loin en expliquant que l'affect se traduit par la « quantité d'énergie pulsionnelle » et « peut, de façon plus large, englober aussi l'humeur » (cité dans Gobin et al., 2021, p. 23).

Avant de faire un point sur les différents concepts, revenons sur le terme **affectivité**, que Cuq utilise dans sa définition. Affect et affectivité sont deux concepts qui peuvent porter à confusion. D'après le dictionnaire de l'Académie française (2025) l'affectivité est « l'ensemble des états affectifs, des sentiments, des émotions et des passions d'un individu. » (§ 1). En d'autres termes, alors que l'affect est ponctuel et résulte de la manifestation d'un état émotionnel, l'affectivité est la « capacité propre à chaque individu d'éprouver des émotions et des sentiments. » (§ 2).

A la page suivante, je propose une carte mentale qui synthétise les concepts principaux sélectionnés pour construire le cadre théorique. Cette synthèse permet de présenter ces concepts-clés vus en amont et de les positionner par rapport à l'émotion qui est l'un des thèmes de ce mémoire. Pour réaliser la carte mentale, j'ai retenu uniquement les points principaux et ce qui me semblait pertinent pour établir le cadre conceptuel.

La carte mentale représente les liens entre les différents concepts. L'affectivité englobant tous les autres concepts est ainsi placée en haut et en dehors du cadre. À l'intérieur du cadre, se trouve sur la première ligne l'affect, qui lui-même englobe les sentiments, les émotions et les humeurs. Ces trois derniers concepts sont mis au même niveau avec l'émotion au centre, car l'émotion influe sur les sentiments et les humeurs.

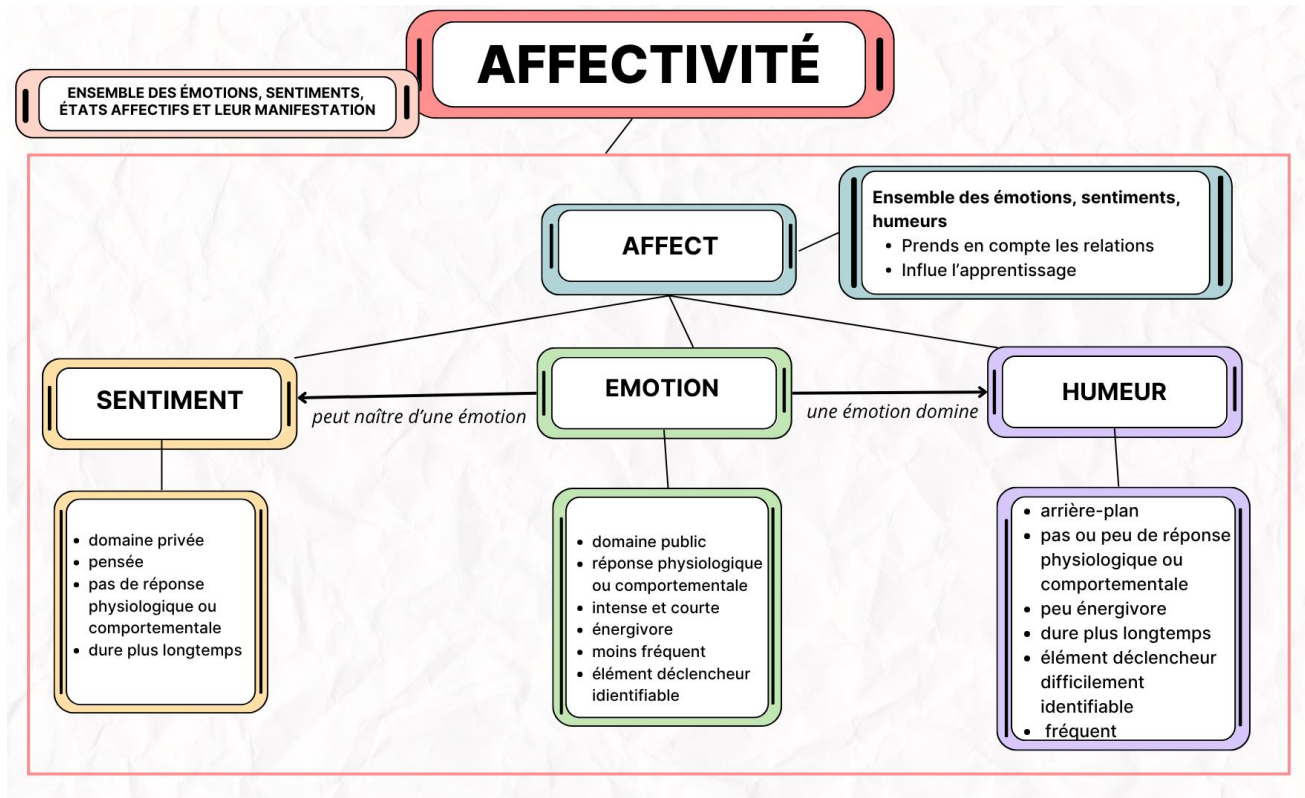


Schéma 1 : Carte mentale représentant les relations entre les différents concepts-clés liés au concept de l'émotion

Maintenant que les différents concepts liés aux émotions ont été clairement établis, nous allons maintenant voir comment le monde de la recherche définit le concept de l'émotion.

3.2 Les émotions à travers les champs épistémologiques

3.2.1 Les émotions : un domaine vaste et ancien

Depuis de nombreux siècles, le domaine de l'émotion a été lié à la **philosophie**. De grands philosophes comme Aristote et Descartes s'y sont intéressés. Leurs travaux sont encore utilisés de nos jours. Aristote est l'un des premiers à avoir proposé une définition de l'émotion :

« les émotions sont toutes ces choses (1) à cause desquelles les gens changent et évoluent dans leurs jugements (2) et qu'accompagnent douleur et plaisir, par exemple la colère, la pitié, la terreur, et d'autres choses du même ordre ainsi que leurs contraires » (Aristote, circa 330 / 2018, p. 61).

Quant à Descartes, il apporte sa propre perception en utilisant le terme passion pour parler des émotions. En parallèle de la philosophie, la **littérature** s'en est aussi emparée, en particulier à travers le mouvement littéraire romantique. De grands poètes et écrivains comme Lamartine ou encore Victor Hugo ont utilisé l'émotion dans leurs œuvres. La philosophie et la littérature n'étant pas mes domaines, je ne m'étendrai pas sur ces champs.

3.2.2 Le champ de la psychologie

C'est au XIXe siècle que la **psychologie** s'empare réellement des émotions. Ainsi encore de nos jours, deux théories subsistent dans le milieu de la psychanalyse. La première théorie de Bowlby (s. d.) dit que l'émotion « est reconnue comme un élément significatif du développement psychique » (Mellier, p. 87). Cette théorie s'appuie sur les travaux de Darwin qui s'inscrivent dans le mouvement évolutionniste. Pour lui : « l'expression des émotions a évolué et (...) est adaptative. Les émotions sont un processus qui prépare à l'action, mais qui a aussi une importante fonction de communication et d'adaptation. » (cité dans Turbiaux, 2009, § 10). Ainsi l'émotion serait biologique, universelle et adaptative.

La deuxième théorie, portée par Lacan, s'inspire des travaux de Freud qui met de côté l'aspect évolutionniste, pour mettre en lumière l'aspect organique de l'émotion. Freud dit des émotions qu'elles sont « dépendant(es) de

l'organique », pulsionnelles et se manifestent à la suite de stimuli externes sous la forme de « décharges intérieures » (cité dans Léandri et Suarez-Labat, 2022, § 8). Lacan ajoute à la vision de Freud le fait que l'émotion soit structurée par le langage. À cela il ajoute la dimension de l'inconscient de Klein et Bion (cités dans Mellier, 2004).

Sander, dont les travaux sont à la croisée de la psychologie cognitive et expérimentale, des sciences affectives et des neurosciences, détermine que l'émotion se construit à l'aide de cinq composantes qui sont :

« 1) l'évaluation cognitive (p. ex., interpréter le commentaire d'une enseignante ou d'un enseignant comme un compliment) ; 2) l'expression (p. ex., produire un sourire) ; 3) la réponse du système nerveux périphérique (p. ex., avoir une augmentation de sa fréquence cardiaque) ; 4) la tendance à l'action (p. ex., vouloir s'approcher de la personne qui nous complimente) ; et 5) le ressenti (p. ex., ressentir de la fierté). » (2023, p.3).

Il déclare que les émotions sont déclenchées par la subjectivité des personnes (2024, 14 min 25). Sander fait un test où il ne montre que la moitié d'une image puis il demande au public quelle émotion leur évoque l'image. Il refait la même chose mais avec l'image complète cette fois-ci. Dans les deux cas, le public donne une réponse différente, car ils interprètent la situation différemment. À l'origine, c'est une expérience menée par Koulechov (1920) dans les années 1920 qui a permis de mettre en lumière le concept de biais cognitif généré par le choix du plan au cinéma. Il a montré le visage d'un acteur neutre qu'il a fait suivre par une image, puis de nouveau il montre le visage neutre. Les images montrées qui suivaient le visage neutre étaient : un cercueil, une femme allongée sur un canapé et une assiette de soupe. Les spectateurs interprétaient différemment le visage neutre de l'acteur selon l'image qui suivait. Par exemple, le visage de l'homme suivi de l'assiette de soupe leur faisait penser que l'acteur exprimait la sensation de faim. Sander (2024) explique qu'une émotion se décrypte en contexte. Le cerveau a besoin d'un ensemble de données pour qu'il puisse analyser et mettre un mot sur l'émotion. Les émotions sont aussi en lien avec nos motivations et notre vécu. C'est pourquoi une personne ne ressentira pas la même émotion qu'une autre dans une situation similaire. Cela s'explique par le fait que nous n'avons pas les mêmes intérêts, les mêmes valeurs, les mêmes besoins (Sander, 2024).

Cela rejoint la théorie de Feldman Barret (2017) que j'aborde au point 3.2.4 (p. 3838) de cette partie.

3.2.3 L'émotion du point de vue des neurosciences

Les avancées scientifiques, médicales ainsi que les innovations technologiques qui n'ont cessé de croître depuis le XX^e siècle ont permis de développer les travaux sur l'émotion dans le domaine des **neurosciences**.

Damasio définit l'émotion comme étant « une réaction temporaire caractérisée par la rupture soudaine de l'homéostasie affective (équilibre interne) » (cité dans Goigou, 2023, p. 2). Autrement dit, l'émotion est un phénomène physique qui se déclenche à la suite d'un stimulus. Cette réaction fait réagir le cerveau par le biais de réponses chimiques et neuronales. Par la suite, cette réaction influence l'état du corps (Damasio, 1994). Par ailleurs, ses travaux (2006) ont permis de démontrer que les émotions jouent un rôle dans la prise de décision. L'émotion et la raison interagissent et ne sont pas indépendantes.

À la croisée entre les neurosciences et la psychologie, Feldman Barrett adopte une approche constructiviste et dit des émotions que ce sont « des états mentaux construits et que l'expérience émotionnelle est un acte de catégorisation, guidé par une connaissance incarnée de ces émotions » (cité dans Bertoux, 2020, § 3). Elle ajoute que ce ne sont « pas uniquement les caractéristiques physiologiques qui distinguent les émotions, mais également leurs frontières conceptuelles. (...) les émotions sont ainsi liées aux associations que nous faisons par le langage » (ibid., §3).

3.2.4 Théorie des émotions construites

Depuis de nombreuses années, un débat persiste au sein des chercheurs pour établir les émotions de base. Descartes (1649) déclare que l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse sont les six émotions de base. La sélection d'Ekman est différente mais se base aussi sur six émotions primaires qui sont la colère, la peur, le dégoût, la surprise, la tristesse et le bonheur (Ekman & Friesen, 1975). Ces six émotions constitueraient la base

qui permettrait de ressentir des émotions secondaires. Les émotions qui sont considérées comme secondaires sont par exemple la honte, la méfiance, la culpabilité, etc. (Lecomte, 2027).

De nos jours cette théorie est remise en question par entre autres Scherer (1993), Feldman Barrett (2017, 2018) et Gendron (2018). Leurs travaux contredisent la théorie des émotions de base. Feldman Barrett (2017) propose de la remplacer par la théorie des émotions construites. Cette théorie se base sur le fait que les émotions ne seraient pas universelles ou innées comme le déclarait Darwin. À l'inverse, le cerveau prédit et anticipe en s'appuyant sur notre vécu, nos expériences, le contexte et l'évènement. Ainsi une réaction physique telle que l'augmentation du rythme cardiaque peut être analysée comme de la peur, de la tristesse ou même de la colère selon le contexte (Gendron & Feldman Barrett, 2018). Leurs recherches ont également démontré que le langage joue un rôle important dans la construction de l'émotion car il participe à la prédiction en conceptualisant l'émotion à travers le langage (Gendron & Feldman Barrett, 2018).

3.2.5 L'émotion dans le champ de la pédagogie

Les avancées en neurosciences ont permis d'intégrer la dimension émotionnelle au champ de la **pédagogie** où l'émotion a une place centrale. De nombreux chercheurs s'en sont saisi tels que Meirieu qui déclare que « [n]ous sommes confrontés à la double nécessité de tenir l'émotion à distance et de ne pas en nier l'existence ni comme obstacle ni comme vecteur des apprentissages et du développement » (2018, p. 1). Pour Meirieu, l'école doit reconnaître et apprendre à travailler avec les émotions. L'enseignant doit avoir la capacité de créer un environnement où les émotions des élèves peuvent être utilisées favorablement dans l'apprentissage (ibid.).

La recherche a montré que les émotions influencent l'apprentissage et permettent de développer des compétences émotionnelles (Gendron & Feldman Barrett, 2018). Par exemple, l'émotion joue un rôle dans de nombreux processus cognitifs tels que l'attention (Sander, 2023), la mémoire (Feldman Barrett, 2017), la prise de décision (Damasio, 2006) et régule les interactions sociales (Gobin et *al.*, 2021). Les émotions facilitent l'encodage

des informations autant dans la mémoire explicite qu'implicite, ainsi que dans les phases de consolidation et de rappel (Lévine & Pizarro, cités dans Sander, 2023, § 6).

La recherche dans le domaine de la pédagogie a fait émerger beaucoup de concepts. Il serait impossible de tous les citer mais la *mobiliser les émotions des apprenants* (p. 47) permettra d'évoquer certains concepts, tout en les mettant en lien avec les témoignages et les pistes de réflexion.

4. LE PAYSAGE EMOTIONNEL DES MIGRANTS

4.1 Conflit de loyauté

Les migrants souffrent en majorité de troubles psychiques liés à leur parcours migratoire mais aussi à leurs conditions de vie en France. L'une des premières émotions auxquelles les migrants doivent faire face est le deuil sous toutes ses formes : « migrer, c'est bien sûr laisser derrière soi de la famille, des amis, un métier, un statut social, la terre des ancêtres vivants et morts. Cela implique donc des renoncements, de la nostalgie, et parfois des deuils inacceptables » (Baubet et Moro, 2009, p. 51).

Un concept partagé avec les enfants placés par l'aide sociale à l'enfance (ASE) est le conflit de loyauté. Beaucoup de migrants y sont confrontés. Boszormenyi-Nagy (1972) a travaillé sur la loyauté familiale. Cette loyauté peut se trouver en conflit quand la personne éprouve une dissonance émotionnelle lorsque sa loyauté parentale, et tout ce que cela implique, est remise en cause (cité dans Ducommun-Nagy, 2013). Dans le cas des migrants, ce conflit de loyauté implique un conflit parental, culturel mais aussi langagier. Tout cela est remis en question quand, pour s'insérer dans leur pays d'accueil, ils doivent apprendre et accepter une nouvelle culture, une nouvelle langue, et pour certains une nouvelle figure d'autorité dans leur vie. En parallèle, ils doivent trouver la nouvelle place qu'ont leur culture, leur famille et leur langue dans le pays d'accueil. J'ai pu rencontrer ce phénomène chez des MNA qui vivaient dans un collectif avec des moniteurs-éducateurs 24 h / 24. Un jeune mineur, qui avait dû quitter brutalement son pays, s'est retrouvé placé par l'ASE dans un collectif avec 13 autres mineurs migrants.

C'était un jeune de 14 ans qui du jour au lendemain se voit forcé de venir en France sans sa famille. Il entrait systématiquement en conflit avec les moniteurs-éducateurs et il passait ses journées dehors, revenant tard malgré les règles du collectif. Les moniteurs-éducateurs justifiaient son comportement par le fait qu'il vivait un conflit de loyauté. Dans son nouveau cercle social, les professionnels représentent l'autorité et par extension, la figure parentale. Emotionnellement, il ne semblait pas prêt à ce qu'un autre adulte prenne cette place. Le conflit de loyauté affecte aussi l'apprentissage comme l'a remarqué Leïla avec certains de ses élèves. Elle prend l'exemple des Ukrainiens qui se voyaient confrontés à des blocages dans l'apprentissage du français. Ces blocages se sont renforcés par le fait qu'ils pensaient être en France que temporairement et par la peur d'oublier leur langue (Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)], p. 87).

((23 min 08))

LEI euh parce que: euh (.) parce que c'est compliqué des élèves par exemple qui ont pas envie d'être ici: qui n'ont pas envie d'apprendre le français (.) je pense justement les Ukrainiens qui étaient là au départ: qui pensaient être là en transition (.) qui se disaient: on va être là quelques mois puis on s'en va (.) il y avait clairement des blocages et pas l'envie/ d'apprendre (.) voilà il y a (.) je pense chez certains élèves une sorte de conflit de loyauté c'est-à-dire si j'apprends une nouvelle langue: j'oublie la mienne

En plus des deuils et du conflit de loyauté, certains migrants se voient confrontés au déni de leur situation.

4.2 Déni

Pour certains, le déni commence à leur arrivée dans les pays d'accueil, car les migrants se trouvent confrontés à la réalité qui n'est pas celle qui leur a été vendue avant leur départ. Le pays d'accueil est souvent idéalisé (Baubet & Saglio-Yatsimirsky, 2021). Cette idéalisation se confronte entre autres à la réalité administrative, à l'opinion publique et aux politiques migratoires ajoutant un traumatisme pour certains (ibid.).

Dans les classes de FLE, certains migrants expriment leur mal-être en se murant dans un silence, en refusant d'utiliser la langue du pays d'accueil ou alors en adoptant un comportement agressif voire antipathique envers leur pays d'accueil ou leur pays d'origine. Cela a été le cas de Fanny avec un de ses collégiens en UPE2A lors d'une activité orale sur « j'aime / je n'aime pas ». Le jeune en question avait déclaré « je déteste la France », ce qui avait rendu perplexes ses camarades qui lui ont répondu qu'il avait confondu « détester » avec « aimer ». Le jeune garçon avait confirmé que c'était bien ce qu'il voulait dire, ce qui a suscité de l'incompréhension de la part de ses camarades. L'enseignante a réagi en expliquant qu'il avait le droit de dire ce qu'il pensait et qu'il n'avait pas forcément choisi de venir en France. Le fait d'avoir validé sa parole, et de ne pas l'avoir jugé pour cela, a agi comme un déclic sur le collégien. A la suite de cela, il s'est plus impliqué dans l'apprentissage du français et son comportement agressif s'est atténué. La transcription de l'extrait complet est disponible à l'Annexe 6 [transcription Fanny (FLE)] (p. 94).

((23 min 50))

FAN on faisait un petit jeu: à l'oral sur j'ai:me je n'aime pas ou j'aime je déteste tu vois toutes les: j'aime j'aime beaucoup je déteste et donc lui il est tombé sur je déteste donc il a dit je déteste/ la France (.) les autres ils l'ont regardé ils ont dit non mais tu t'es trompé alors ils lui ont retraduit déteste et tout/ il a dit oui oui je déteste la France et du coup: j'ai dit bah (.) il a droit enfin: c'est peut-être qu'il est pas content d'être en France et les autres en fait ne comprenaient pas parce qu'ils ne voyaient pas les choses de la même manière/ peut-être qu'il n'a pas choisi/ de venir en France et que là il trouve que c'était mieux avant donc il peut dire ça (.) et en fait le fait que j'ai dit ça (.) bah après il a mieux travaillé j' pense qu'il- il a: senti qu'il était accepté comme ça avec cette colère là (.) et du coup i:l il s'investit quand même mieux depuis puisqu'avant c'était vraiment fermé et puis alors qu'il a du potentiel comme les autres il voulait pas faire (.) donc euh après il est toujours: encore hein (.) c'est pas/ toujours facile et- et donc ces élèves-là qui sont vraiment enfermés/ parce que je ne sais ce qu'était la question si la question c'était comment je fais/

4.3 Trouble du stress post traumatique

Les études ont montré que les MNA sont sujets à « la dépression, l'anxiété, la somatisation et [les] problèmes de comportements » (Bean *et al.*, 2007a ; Hodes *et al.*, 2008 ; Wiese et Burhorst, 2007, cités dans Yahyaoui, 2023, § 3) à la suite de traumatismes. D'autres études ont démontré que les filles « développent plus de problèmes émotionnels que les garçons » (Derluyn *et al.*, cités dans Yahyaoui, 2023, § 3). Les MNA sont plus sensibles au stress lié au quotidien, telle que l'école et le travail. « Des difficultés d'adaptation, une perte de culture, un manque de soutien (...) sont (...) associés à des symptômes de stress post-traumatique. » (Carswell *et al.*, cité dans Yahyaoui, 2023, § 3). Une grande partie souffre de dépression, d'anxiété et de syndrome psychotraumatique qui englobe les traumatismes complexes (maltraitements, tortures, blessures, viols, humiliations, etc.) (Baubet & Saglio-Yatzimirsky, 2021).

Le trouble du stress post traumatique (TSPT) est provoqué lorsqu'une personne a vécu ou a été témoin d'un ou de plusieurs événements traumatisants qui ont été source de terreur, d'impuissance ou de peur. Ce sont des événements directs comme les guerres, les agressions sexuelles, les catastrophes naturelles mais aussi des événements indirects tels qu'être menacé de mort, avoir été témoin de blessures graves... qui sont à l'origine de ce stress post-traumatique (Barnill, 2023). De nos jours, les avancées technologiques permettent de constater que le TSPT laisse des séquelles physiques et visibles sur le cerveau (Gong, cité dans Mayol, 2016).

Yahyaoui (2023) évoque le fait que les MNA voient leurs traumatismes décuplés à cause de leur parcours migratoire chaotique, mais aussi en se confrontant à la langue, la culture et l'administration du pays d'accueil. Il précise que chaque jeune est unique par son parcours de vie, leurs expériences de vie, leurs parcours migration et leurs installations en France, c'est pourquoi ils ne répondent pas de la même manière aux événements traumatiques vécus.

Les syndromes du TSPT se divisent en quatre catégories distinctes. Le premier est l'intrusion, le fait que l'événement soit revécu de manière répétée et incontrôlable. Il réapparaît entre autres dans les cauchemars. Il semble que cela a été le cas d'un jeune migrant dans la classe de Fanny qui n'arrivait

plus à dormir, alors il somnolait en cours pour compenser le manque de sommeil (Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)], p.85) :

((12 min 05))

LEI moi j'ai un élève qui a des gros gros problèmes de sommeil/ syrien: y a des traumatismes/ et quand je voi- je vois bien (.) il arri:ve il est très fatigué: il s'endort presque sur sa table (.) dès qu'il est arrivé: il a su me dire: madame/ je ne dors pas la nuit/ je pense beaucoup donc je ne dors pas\ donc je suis fatigué (.) avec le téléphone (.) assez facilement (.) mais euh c'est assez rare (.) quand même qu'ils gardent les choses pour eux qu'ils ne disent rien

Le second syndrome est le comportement d'évitement adopté par la personne pour éviter toute situation qui peut rappeler l'évènement traumatique. Le troisième correspond aux effets négatifs sur les pensées et l'humeur, menant parfois à la dépression. Enfin, le dernier est « l'altération de la vigilance et des réactions » (Barnill, 2023). Je n'ai pas d'exemple car ni mes témoins, ni moi-même n'avons été témoins de migrants exprimant ces trois derniers troubles. Si c'était le cas nous n'avons pas la certitude que cela soit en lien avec un trauma.

4.4 Résilience

Malgré un paysage émotionnel assez négatif jusque-là, il semble important de mettre en avant la grande résilience dont font preuve une grande majorité de migrants. La résilience est une théorie qui, en psychologie, est définie par Cyrulnik ainsi :

« Comment reprendre un développement après une agonie psychique ? (...) On était en train de vivre. On vit un évènement qu'on ne peut pas penser, impensable. On est chaos debout. On est en agonie psychique. On ne peut pas l'affronter et puis qu'est-ce qu'on fait ? On reste prisonnier du passé. C'est ce qu'on appelle le syndrome psycho traumatique, ou alors on se débat et on se remet à vivre le moins mal possible. » (2015, 0 min 50)

La théorie de la résilience prend en considération que le trauma dépersonnalise la personne, mais ne la détruit pas. La personne continue à vivre maîtrisant « l'art de naviguer entre les torrents » (ibid.).

Le concept de la résilience est à ne pas confondre avec le coping : « dans la synchronie, j'affronte le malheur » (14 min 34), alors que la résilience c'est « qu'est-ce que je vais faire de l'horreur que j'ai vue ? » (14 min 55). La résilience se place dans la diachronie, dans le récit personnel.

Tout comme les traumatismes, la résilience a un impact visible sur le cerveau. Cyrulnik (2015) a travaillé avec un docteur de Tel Aviv en Israël qui a suivi 170 femmes enceintes qui ont accouché de 170 bébés dans un contexte de guerre chronique depuis plusieurs générations. Chaque bébé, sans exception, est né avec une atrophie cérébrale. Cette atrophie s'est montrée réversible sous la condition que très tôt une niche affective soit créée autour de la mère et de son bébé. Celle-ci a pour effet de permettre aux neurones de « se remettre en place et [aux] bébés [de] rattraper leur retard. » (ibid., 33 min 16). Sans cette niche affective le cerveau de l'enfant est court-circuité. Alors, dès lors qu'ils ressentent une émotion, ils ne savent pas l'exprimer verbalement, la socialisation et les rituels d'interaction sont « brisés par la guerre ou la précarité sociale » (34 min 03). En grandissant, ils souffrent alors du trouble de la personnalité antisociale. Zimmerman (2023) le définit ainsi : « Le trouble de la personnalité antisociale se caractérise par un motif persistant de mépris pour les conséquences et les droits des autres ».

4.5 Des êtres humains

Pour finir, je souhaite m'attarder sur un dernier point. Pendant les entretiens, que ce soient les enseignantes ou les bénévoles, tous ont fait part d'un même constat : les élèves migrants sont des êtres humains comme nous. Malgré leurs parcours de vie et ce qu'ils traversent, ils ressentent les mêmes émotions que les non migrants. Ce sont d'ailleurs ces émotions-là qui ont tendance à prédominer en classe, que ce soit avec les bénévoles ou les enseignantes. Ils vont être tristes car ils ont eu une peine de cœur. Ils vont être joyeux car ils se sont faits de nouveaux amis. Ils sont en colère et expriment une injustice en entrant dans la classe, parce qu'ils ont reçu une mauvaise note (Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)], p. 85).

((09 min 03))

LEI après bah finalement il va y avoir des émotions qui sont comme tous les autres (.) c'est-à-dire: ça c'est surtout ça au lycée: mais: euh des histoires de cœur:: donc on arrive on est tri:ste euh (.) oui tout ce qui est la vie sociale en fait (.) sur: (.) l'amour et l'amitié

À travers cette deuxième partie, j'ai pu présenter les témoins et commencer à partager leurs expériences. Nous avons aussi vu les relations entre les différents concepts liés à l'émotion, ce qui permet de mieux comprendre leur fonctionnement et indirectement de comprendre les émotions des migrants. Le fait de prendre conscience des mécanismes et de pouvoir identifier les émotions que les migrants sont les plus susceptibles de ressentir peut aider les enseignants et les bénévoles à leur proposer un enseignement qui réponds à leurs besoins en prenant en compte leur état émotionnel.

Maintenant que le cadre théorique et le cadre conceptuel sont clairement posés, je présente dans la troisième partie des pistes de réflexion en essayant de répondre à la problématique initialement posée qui est pour rappel : de quelles manières les émotions des apprenants migrants en contexte FLI peuvent-elles être utilisées comme levier pédagogique ?

PARTIE 3 : PISTES DE REFLEXION POUR MOBILISER LES EMOTIONS DES APPRENANTS

Dans cette troisième et dernière partie, je m'appuie sur les témoignages recueillis, sur ma propre expérience ainsi que sur la littérature scientifique pour proposer des pistes de réflexion sur comment mobiliser les émotions des apprenants migrants dans leur apprentissage du français. Pour pouvoir les mobiliser il est aussi nécessaire de réfléchir à que faire des émotions dans la salle de classe. Quelle(s) place(s) l'enseignant et les apprenants doivent-ils leur donner ? Comment les enseignants doivent-ils les gérer ? Quels sont les rôles des enseignants face aux émotions ? et celui des bénévoles ainsi que des autres acteurs ? Enfin, les émotions sont-elles des compétences professionnelles ? Pour tenter de répondre à ces nombreuses interrogations, je me place du point de vue des apprenants mais aussi de celui des enseignants et des différents acteurs qui participent d'une manière ou d'une autre à l'apprentissage du français

Je commence par faire un état des lieux de ce qui existe avec le FLI. Je n'ai pas encore eu l'occasion d'en parler, alors que c'est une vraie aide pour l'apprentissage du français à destination des migrants. Puis, je m'intéresse aux enseignants dans leur salle de classe mais aussi à l'extérieur, ainsi qu'à leur dynamique relationnelle avec d'autres acteurs. Enfin, je finis par proposer des actions concrètes pour mobiliser les émotions dans le but de favoriser l'apprentissage du français langue étrangère.

5. PISTES DE REFLEXION

5.1 FLI : Fraternité Liberté Inclusion

Pour commencer je souhaite m'attarder sur le français langue d'intégration (FLI) qui est un projet national portant comme message qu'il faut que la société s'investisse dans l'inclusion des migrants dans la société. Il existe un débat autour de l'utilisation du concept de *l'inclusion* et de *l'intégration*, j'ai pris le parti de ne pas l'aborder ici, par manque de place et

pour ne pas dévier du sujet initial. Le Référentiel FLI a été créé par le ministère de l'Intérieur, élaboré par des experts tels que Adami et coordonné par Vicher (Référentiel FLI, 2011). Contrairement au FLE qui s'adresse à un large public aux besoins divers et varié. Le FLI s'adresse à un public migrant désireux de s'installer en France sur le long terme. L'apprentissage du français est donc une nécessité. Le FLI amène le migrant à être plurilingue, son objectif n'étant pas de supprimer sa L1 et/ou ses LS. Il doit permettre aux migrants de maîtriser le français pour un usage quotidien, c'est ce qui le différencie du FLE (ibid.). « Petit à petit, je me suis rendu à l'évidence : si je voulais m'intégrer rapidement, il me fallait apprendre le français car c'était là la clé qui ouvrait toutes les portes : le travail, les amis, et la vie de façon générale. » (Nawras, cité dans France Terre d'Asile, s.d., § 2). Le Référentiel soutient aussi les organismes et les structures d'aide aux migrants en délivrant le label « qualité FLI » s'ils remplissent certains critères. Ce label est valide pendant trois ans avec la possibilité de le renouveler.

Cependant, c'est aussi un moyen de contrôle, comme le montrent les lois citées dans la première partie 1.2.1 (p. 18), dont la dernière datant du 1^{er} avril 2025, qui augmente les niveaux de maîtrise de la langue française pour obtenir les divers papiers.

De ma propre expérience j'ai pu remarquer que malgré le fait que le Référentiel FLI existe depuis 2011, il ne semble pas être totalement ancré dans la conscience collective. Il semblerait qu'en 2025 tous les professionnels qui travaillent avec des migrants ne connaissent pas le terme FLI et ce que cela implique. J'ai pris conscience de ce fait lors de mon stage de M2 dans une association d'aide aux migrants où travaillent des éducateurs spécialisés, des moniteurs-éducateurs, des techniciennes de l'intervention sociale et familiale (TISF) ainsi que des bénévoles. Quand j'utilisais le terme FLI pour parler de l'enseignement du français aux migrants, ils m'ont tous demandé ce que c'était et la différence avec le FLE, car c'est ce dernier terme qu'ils employaient au quotidien. Ils ont reconnu avoir peu de connaissances sur le sujet, car cela ne faisait pas partie de leur expertise professionnelle. Cependant, ils avaient conscience que les cours dispensés par les TISF, les bénévoles et parfois les éducateurs-spécialisés ne correspondaient pas aux besoins réels de leurs jeunes et de leurs adultes.

Il semble important de continuer à sensibiliser à l'enseignement du FLI pour que plus de structures, travaillant dans le social, puissent proposer un accompagnement plus proche des besoins réels des migrants.

Maintenant que le FLI a été succinctement présenté, les dernières pages de ce mémoire sont consacrées aux pistes de réflexion. La première étant un sujet que j'ai déjà commencé à évoquer lors de la présentation du recueil des témoignages : les émotions sont-elles des compétences professionnelles ? Si oui, qu'est-ce que cela implique ?

5.2 Formation aux émotions et rôle de l'enseignant

5.2.1 Emotion : compétences professionnelles ?

Dans la deuxième partie je m'interrogeais sur le fait de savoir si les émotions étaient des compétences professionnelles. Lafranchise, Lafortune & Rousseau (2011) ont montré que c'était bien le cas. Ils la définissent ainsi : « un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances mobilisées dans l'action pour faire face à des situations interpersonnelles qui suscitent des émotions » (cités dans Pharand & Moreau, 2021, p. 32). Ainsi le professionnel doit maîtriser les « cinq dimensions » de Mikolajczak & Bausseron (2012) qui sont l'« identification » de l'émotion, sa « compréhension », son « expression », sa « régulation » et son « utilisation » (cité dans Parent et *al.*, 2012, p. 6). La maîtrise de ces compétences professionnelles prend en compte deux aspects distincts. Le fait de pouvoir appliquer ces cinq dimensions envers soi-même et envers autrui.

Ces compétences sont elles-mêmes divisées en trois niveaux de maîtrise :

- La première est le niveau des « connaissances (implicites et explicites) » (p. 6), c'est « un savoir-redire déclaratif » (p. 6). Autrement dit, la capacité de changer sa perception négative d'une situation en positif, après que celle-ci est terminée. Par exemple, lors de mon stage en M2, un élève n'avait pas voulu écrire une courte présentation sur lui-même. J'ai d'abord insisté en essayant de trouver une autre manière d'aborder l'exercice. Puis j'ai fini par le laisser tranquille en voyant qu'il s'énervait et qu'il n'était pas réceptif. De plus, je ne pouvais pas passer le reste de l'heure à le convaincre

alors que les autres apprenants me sollicitaient en même temps. À la fin de l'heure, j'ai ramassé les feuilles et j'ai pu constater que l'élève avait écrit quelques mots. J'ai été surprise de voir que malgré l'échange, il avait fait un effort d'écriture.

- Le niveau deux est celui des « habiletés » (p. 6). C'est « un savoir-agir décontextualisé » (p. 6). Les apprenants, à travers un jeu de rôle par exemple, sont mis dans une situation qui génère des émotions négatives. À l'issue de l'expérience, ils prennent du recul pour analyser la situation vécue et en tirer des conclusions positives.

- Le dernier niveau correspond aux « dispositions en contexte » (p. 6). C'est le « savoir-agir situé » (p. 6). Pour illustrer ce niveau, voici l'exemple de Karine qui recommande aux familles de consulter un psychologue lorsqu'elle voit que l'enfant a besoin d'un professionnel et qu'il a une maîtrise suffisante en français pour s'exprimer (Annexe 7 [transcription Karine (FLE)], p. 98).

((40 min 33))

KAR bon après moi les parents qui sont sur xxx que j'ai depuis trois: ans je leur dis tu- tu vas voir tu vas aller voir tel psy parce que je pense que ton gamin il en a besoin en ce moment (.) voilà (.) c'est un peu\ c'est pas de la prescription/ que je fais mais je les connais suffisamment et en trois ans il y a beaucoup de confiance qui c'est qui nous lie ((extrait coupé)) là maintenant le psy pourrait faire du bien qu'il a le langage le bagage lexical pour s'exprimer

Ces compétences professionnelles impliquent que l'enseignant soit lui-même apte à réguler, percevoir et comprendre ses propres émotions pour pouvoir agir professionnellement envers les émotions de ses apprenants. Ce qui n'avait pas été le cas de Leïla par exemple. Au début de sa carrière comme enseignante de FLS, elle n'avait pas su comment réagir lorsqu'un de ses apprenants s'est confié à elle pour la première fois (Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)], p. 85).

((36 min 22))

LEI parce que: les premiers élèves que j'ai eus avec des parcours compliqués c'était (.) difficile/ (.) pour moi de prendre le recul nécessaire et de pas être envahie aussi par les émotions

parce que moi je me souviens du premier élève qui m'a raconté: son parcours: de migrant: euh son frère qui était décédé au moment de la traversée: il avait été esclave avant en- en Arabie saoudite tout ça ((forte expiration)) j- je suis sortie d- de (.) j'avais presque envie de lui dire non mais tais-toi ne me raconte pas et en même temps il avait envie de parler donc je ne pouvais pas non plus l'écouter et que quand je suis partie j'ai fondu en larmes parce que: c'était beaucoup pour moi (.)

C'est avec les années d'expérience qu'elle a acquis ces compétences :

((36 min 02))

LEI non honnêtement pas particulièrement euh (.) moi je sais juste qu'en tant qu'enseignante en upe2a j'ai appris à gérer MES propres émotions (.)

A travers les témoignages des bénévoles, je n'ai pas perçu d'éléments mettant en avant la maîtrise des compétences professionnelles. Par exemple, Alice adopte une posture d'évitement des émotions. Elle ne se sent pas apte à gérer des débordements en classe. Au contraire, Virginie, enseignante en UPE2A, semble avoir acquis ces compétences professionnelles. Cela transparaît dans la manière dont elle aborde le sujet des émotions. (Annexe 8 [transcription Virginie (FLE)], p. 102) :

((16 min 44))

VIR j'essaye de pas réagir trop: trop à chaud quoi euh (.) parce que sinon les émotions: des élèves nous débordent enfin: nous:: envahissent aussi et l'objectif c'est pas que moi je me mette à (.) ressentir la même frustration ou la même colère ou la tristesse ou je ne sais pas quoi je- je peux avoir de l'empathie mais euh mon empathie elle doit: quand même garder une certaine: enfin je dois garder de la distance vis-à-vis des élèves alors je discute beaucoup avec les élèves mais je ne suis pas du tout dans le côté maternage

Il est aussi intéressant de se demander si la personnalité est un facteur dans la gestion et la mobilisation des émotions. A travers mes stages, mais aussi grâce aux témoignages, j'ai pu percevoir différentes personnalités qui étaient plus ou moins à l'aise avec les émotions. Parmi les enseignantes en UPE2A, Leïla et Fanny semblent être à l'aise pour identifier les émotions chez leurs

apprenants et aller vers eux. Tandis que Virginie partage (Annexe 8 [transcription Virginie (FLE)], p. 102) :

((08 min 20))

VIR ((extrait coupé)) je trouve que dans le feu de l'action dans la classe ben on est plus concentré finalement sur les connaissances à faire passer ((extrait coupé)) après je ne suis pas non plus une spécialiste: je ne suis pas non plus hyper forte pour: pour lire les émotions enfin je veux dire:: (.) il y a des choses qu'on voit sur le visage mais il y a des choses qu'on ne voit pas en fait (.) et j'suis pas forcément perspicace on va dire (.) je ne suis pas une psychologue quoi/ donc bon: il y a des choses qui me passent parfois complètement à côté et on dit: mais t'as pas remarqué/ non j'ai pas remarqué mais bon comme on me le dit je vais être plus attentive

Cependant, cela ne l'a pas empêchée de développer des compétences professionnelles. Elle ajoute que l'empathie est importante, mais ce n'est pas à confondre avec du maternage. Dans ce dernier, la dimension professionnelle disparaît.

Cette partie a permis de voir que les années d'expérience jouent aussi un rôle dans la distanciation émotionnelle et l'attitude à adopter en fonction des situations. Les enseignants s'appuient sur leur(s) formation(s) et la littérature scientifique pour développer leurs compétences professionnelles. De leur côté les bénévoles, qui n'ont pas de réelle formation, doivent compter sur leurs expériences passées en lien avec l'enseignement, s'ils en ont, ou alors s'entraider. Finalement, ils ne développent pas nécessairement ces compétences professionnelles.

Maintenant que nous avons prouvé que ce sont bien des compétences professionnelles, je me pose la question suivante : est-ce le rôle de l'enseignant d'éduquer émotionnellement les apprenants migrants ?

5.2.2 Entre instruction et éducation

L'enseignant a pour mission principale d'instruire mais aussi d'éduquer (Kordjani & Laurens, 2013). Instruire consiste à transmettre des savoirs, tandis qu'éduquer c'est « de donner, aux enfants, les savoir-être et les

savoir-faire utiles à la vie sociale. » (Kordjani & Laurens, 2013, p. 11). L'éducation commence dans la sphère familiale, l'école accompagne et rappelle les règles. Cela reflète les propos de Karine (Annexe 7 [transcription Karine (FLE)], p.98) :

((34 min 43))

KAR c'est beaucoup trop binaire/ moi je pense que les émotions sont TOUtes bonnes la colère peut être tout à fait positive après c'est toujours la même chose: il faut l'accompagner (.) du verbal (.) qu'elle ne reste pas à l'état d'émotion (.) ça c'est notre boulot aussi\ alors c'est notre boulot plus large hein qui est celui de l'Education oui et pas forcément de l'Instruction (.) mais on a des enfants aujourd'hui de toute façon qu'on est obligé d'éduquer ça c'est l'évolution de la société

Dans le cas des apprenants migrants allophones, la situation est plus complexe. Tous n'ont pas de famille, comme les MNA et les JMNA, ou alors la culture est très éloignée et donc le rapport à l'éducation est aussi différent. Fanny a évoqué lors de l'entretien que les jeunes doivent apprendre à faire la part des choses, l'extrait est disponible à l' (14 min 40, p. 94). Ils doivent apprendre à gérer leurs émotions, mais aussi à identifier si c'est le bon moment pour les laisser s'exprimer. Savoir les réguler fait partie de la construction des enfants et des adolescents. L'adolescence est une période où ils sont vulnérables émotionnellement et qui « permet d'atteindre une maturation psychique et une certaine autonomie » (CHU Besançon, 2021, § 2⁶)

Les enseignantes éduquent émotionnellement à travers leur pratique en classe. Par exemple, en délimitant des temps où il faut travailler et des temps où il est possible de s'exprimer. Les témoins enseignantes établissent comme règle que les temps en collectif sont dédiés au groupe et à la transmission de savoirs. Tandis que les temps individuels peuvent être le moment où elles

⁶ L'article a été rédigé par la rédaction du CHU Média info qui est écrit des articles à destination des professionnels de la santé, du grand public et des médias : <https://www.chu-media.info/article/uune-etude-pour-comprendre-les-emotions-des-ados/>

vont aller vers l'apprenant pour échanger si ce dernier le souhaite. C'est ce que nous rappelle Fanny (Annexe 6 [transcription Fanny (FLE)], p. 94).

((26 min 30))

FAN ça dépend le contexte car parfois aussi c'est pas le moment/ bah y a des: (.) tu vois si- on est au moment de: dans une entrée dans un- dans un chapitre ou une thématique et puis qu'un moment il faut que tout le monde soit ensemble à: lire un tex:te ou ensemble à regarder une image et à la décrire ou je ne sais pas quoi (.) non là je ne peux pas je peux le- le- le gamin qui est muré dans son silence bah je vais- je le mets de côté et puis celui qui est tout agité tout énervé bah y va dans le couloir puis il attend (.) parce que à un moment donné il faut qu'on fasse classe quoi (.) et donc (.) donc ça dépend du- du contexte mais quand il y a quand même suffisamment- pa'ce que moi je les ai quand même en général soit deux soit trois heures de rang donc sur les deux ou trois heures il y a bien un moment où je vais pouvoir aller vers l'élève et puis essayer de- de d'accueillir du coup les émotions

À l'instruction et à l'éducation s'ajoute une autre casquette du métier d'enseignant : celle d'accueillir la parole de jeunes en souffrance. Jusqu'où peut aller cette multiplicité des rôles de l'enseignant ?

5.2.3 Toute personne est-elle capable de recevoir la parole ?

J'ai déjà évoqué le triangle de Houssaye (1986) dans l' (p. 9), de ce triangle une relation cachée qui lie les apprenants à l'enseignant a été mise en lumière par Cuisinier & Pons (2012) : c'est la dimension affective. Entre l'enseignant et les apprenants une relation affective, aussi appelée le lien psycho-affectif, se forme (Fortin, Plante & Bradley, 2011 ; Virat, 2014, cités dans Espinoza, 2016). Cette relation est favorable à l'apprentissage (ibid.), en contrepartie une vulnérabilité émotionnelle chez l'apprenant peut prendre place (Dat, 2011). Cette dernière peut aussi se confondre avec la vulnérabilité liée à l'apprentissage d'une langue étrangère. « Apprendre une langue étrangère est particulièrement déstabilisant et place l'apprenant dans une situation de grande vulnérabilité » (Arnold, citée dans Guedat-Bittighoffer &

Nocus, 2023, § 2). Ceci amène les apprenants à se confier à l'enseignant. C'est ce qu'a vécu Leïla avec le jeune qui témoigne de la dureté de son parcours migratoire (cf. 5.2.1 , p. 49).

L'enseignant n'est d'ailleurs pas le seul concerné. Les apprenants peuvent aussi se confier aux bénévoles dans les associations d'aide aux migrants. Les bénévoles avec qui je me suis entretenue ont confié qu'ils ne connaissaient rien de l'histoire des apprenants migrants et qu'ils ne cherchaient pas à en savoir plus. Si un jeune vient se confier, Hugo explique qu'il le redirige vers un interlocuteur plus à même de recevoir sa parole tel que les éducateurs spécialisés dans le cas des MNA (Annexe 9 [transcription Hugo (bénévole)], p. 104).

((25 min 05))

HUG je sais pas (.) avec- avec les- les collègues bénévoles la- la seule chose (.) le seul levier qu'on a c'est de: dire: bah écoute ton référent ta référente qui est-ce/ et puis on veut bien lui en parler tu vois avec elle hein nous on veut bien aller (.) avec toi ou leur en parler avant mais- mais voilà (.) j'ai envie de dire notre mission nous el- elle est vraiment dans le- le domaine de l'apprentissage (.) au niveau des émotions qui dépassent- les émotions là vont dépasser notre cadre de mission (.) on est pas là pour ça quoi ((extrait coupé)) on n'a pas à rentrer aussi dans la vie privée (.) dans la vie émotionnelle de ces jeunes-là on n'est pas formés pour ça on nous a pas recruté pour ça donc voilà on- on en reste voilà nous on peut t'aider à trouver la bonne personne (.) mais on ne peut pas t'aider (.) à résoudre le problème

Lors de son témoignage sur ce sujet, Alice fait une remarque pertinente (Annexe 5 [transcription entretien Alice (bénévole)], p. 93) :

((40 min 31))

ALI on n'est pas là pour ça/ on n'est pas éducateur on n'est pas psychologue (.) mais ça fait partie- enfin on sait bien qu'on est avec des jeu/nes qui ont: choisi: pour des raisons diverses et variées qu'on ne connaît pas de venir en France (.) et que c'est pas facile et que ça peut être des drames- qu'il y a des drames humains derrière et que donc ça peut faire partie de: la relation qu'on peut avoir avec eux (.) soit en groupe soit- soit individuellement

Elle fait écho à la partie sur le traumatisme (cf. 4.3 , p. 43). Pour rappel, un traumatisme n'a pas besoin d'être vécu. Recevoir la parole d'une personne qui a vécu un traumatisme est suffisant pour créer un traumatisme chez la personne qui la reçoit. C'est pourquoi, il est fortement déconseillé aux personnes non formées de recevoir la parole de personnes traumatisées, car ils n'ont pas la formation pour se protéger. Les bénévoles, tout comme les enseignants, ne sont pas formés. Cependant, ils peuvent se retrouver dans des situations où, humainement, il est difficile de dire à une personne en détresse qu'ils ne sont pas aptes à l'écouter (Annexe 8 [transcription Virginie (FLE)], p. 102).

((36 min 53))

VIR je voyais bien que ça allait pas du tout: et en fait je lui ai dit bah reste à la fin du cours elle s'est mise à pleurer à pleurer enfin elle a pleuré pendant une heure((extrait coupé)) là je sentais que c'était- que ça me dépassait complètement enfin que c'était: il aurait fallu qu'un professionnel enfin quelqu'un qui l'écoute (.) et moi je ne voulais pas être: ((extrait coupé)) finalement elle va chez une orthophoniste maintenant et en fait: je me dis (.) bon peut-être qu'elle aurait besoin d'une psychologue mais au moins elle va chez une orthophoniste (.) et peut-être que le fait d'aller chez l'orthophoniste elle va parler de choses: mais j'étais contente de passer le relais à quelqu'un (.) parce que parce que: bah parce que ça me dépasse/ mais je ne l'aurais pas fait pendant un cours

Comme nous l'avons vu, l'enseignant n'est pas toujours le bon interlocuteur. Certaines actions et certaines demandes dépassent ses fonctions. Un enseignant qui enseigne à des migrants a conscience que l'aspect humain et émotionnel sera plus présent dans sa salle de classe qu'avec des étudiants étrangers par exemple. Cependant, l'enseignant ne peut pas être à la fois enseignant, psychologue, assistante sociale, etc. Chacun a son rôle à jouer et a été formé pour. C'est pourquoi dans la partie suivante, je me questionne sur les atouts de la pluridisciplinarité dans l'enseignement du FLI.

5.3 L'enseignant : un métier qui englobe plusieurs métiers

5.3.1 Travailler en collaboration avec des psychologues...

Le psychologue semble être l'une des personnes avec qui l'enseignant pourrait vouloir collaborer quand ses apprenants sont des migrants. Cependant, ce n'est pas aussi simple car l'allophone doit maîtriser suffisamment le français pour pouvoir mettre des mots sur son vécu et son mal être. La personne migrante doit aussi être d'accord pour voir un psychologue, car dans toutes les cultures ce n'est pas forcément bien perçu. Dans leur article Womersley & Kloetzer (2018) se sont appuyés sur les témoignages de professionnelles de santé tels que des médecins et des psychologues. Un médiateur culturel y partage que des migrants associent les troubles mentaux à de la magie : « Parfois, ils disent, vous savez, hum, magie, comme un sort, genre quelqu'un m'a fait de la sorcellerie et ils veulent détruire ma vie ou ils veulent faire ça, parce qu'ils ne m'aiment pas, alors ils jettent un sort sur moi (...) » (Womersley & Kloetzer, 2018, p. 38).

Des psychologues de l'Éducation nationale travaillent dans des écoles primaires, des collèges et des lycées à temps partiel. Leur mission est centrée sur l'orientation, la prévention et l'écoute. Ils ont une grande charge de travail ne leur permettant pas de suivre des élèves qui présentent des troubles. C'est pourquoi, quand cela est nécessaire, ils les redirigent vers des psychologues extérieurs. On peut voir qu'il est difficile de solliciter les psychologues présents dans les établissements, ce qui appuie les témoignages des enseignantes que ce soit en primaire, au collège ou au lycée.

Les psychologues sont une aide précieuse comme nous avons pu le constater lorsque la guerre en Ukraine a éclaté et que des Ukrainiens réfugiés sont venus en France. Une cellule de crise a été mise en place par les académies. Les enseignantes en UPE2A devaient communiquer des listes de noms d'élèves traumatisés. Cela a été le cas de Karine qui a expliqué que les Ukrainiens qu'elle avait en cours étaient suivis en parallèle par des psychologues. Cet accompagnement a permis aux Ukrainiens d'accepter que leur situation ne soit plus temporaire et qu'ils allaient rester en France plus

longtemps que prévu. Cela a eu pour effet qu'ils se sont ouverts à l'apprentissage du français pendant les cours. Karine a vraiment perçu une différence dans l'investissement et dans la maîtrise de la langue française. L'extrait est disponible à l'Annexe 7 [transcription Karine (FLE)], 39 min 40, p. 98).

Lors de mon stage de M2 dans une association d'aide aux migrants, une psychologue était présente. Elle jouait un rôle central pour certains jeunes MNA et JMNA. Ils demandaient spontanément à aller la voir quand ils en ressentaient le besoin. Pour d'autres, cela leur était imposé par les éducateurs et l'ASE. Je pouvais m'appuyer sur la psychologue lorsque j'en ressentais le besoin. Par exemple, si je voyais un jeune qui se comportait inhabituellement ou qui était un peu trop agressif ou dépressif par rapport à son comportement habituel, je pouvais aller la voir pour faire un signalement. À l'inverse, la psychologue peut aussi alerter sur certains jeunes qui sont plus sensibles en ce moment et qui risquent de ne pas être émotionnellement capables de s'investir dans les cours. Ces informations permettent à l'enseignant d'adapter ou non son comportement vis-à-vis de l'élève.

En plus du psychologue, collaborer avec des professionnels du social pourrait s'avérer être d'une grande aide dans la communication avec certains jeunes.

5.3.2 ... et des travailleurs du social

Le prochain professionnel est issu une fois de plus de mon expérience de stage de M2. J'ai travaillé en étroite collaboration avec les éducateurs spécialisés, des moniteurs-éducateurs et des TISF. Je l'ai vécu comme un atout, ce qui rejoint le témoignage des bénévoles qui pouvaient passer le relais aux éducateurs spécialisés quand cela dépassait leurs compétences.

Du point de vue de l'enseignant, travailler avec des acteurs du social permet aussi de croiser les champs d'expertise. Lors de ce même stage, j'ai aussi étroitement collaboré avec les TISF qui accompagnaient les jeunes MNA et JMNA dans tous les aspects du quotidien (cuisine, travail, ménage, etc). Cette interdisciplinarité permet de proposer des cours qui sont pertinents et cohérents avec la réalité que vivent les migrants. Les professionnels du social apportent les notions ainsi que la réalité de leur besoin réel et l'enseignant

peut s'en saisir pour les didactiser. L'enseignant peut aussi cibler les vrais besoins de ses apprenants selon ce qu'ils travaillent avec leur éducateur (recherches de travail, scolaires, rendez-vous avec un dentiste, etc...). Par exemple, un jeune juste après le cours avait un entretien d'embauche, alors avec la TISF nous avons travaillé ce sujet à travers des simulations.

Que ce soit en association ou en UPE2A, cette collaboration permet aussi à l'enseignant de connaître la situation de ses apprenants. Ceci peut faciliter l'« identification » de l'émotion, sa « compréhension », gérer son « expression », et contrôler sa « régulation » ainsi que son « utilisation » (cité dans Parent *et al.*, 2012, p. 6).

Lors de mon stage de M1 en UPE2A collège, un jeune MNA (13 ans) vivait en colocation dans un appartement sans adulte. Il rentrait souvent en conflit avec d'autres jeunes, ne supportait pas l'autorité que représentait l'enseignante, il s'investissait peu en classe et ne parlait principalement que dans sa L1. L'enseignante a eu plusieurs rendez-vous avec son éducateur pour essayer d'identifier, dans un premier temps, le ou les origines du problème. Puis, une fois identifiée, ils ont essayé de trouver des solutions. Ils avaient fini par déterminer qu'il était encore très jeune et qu'il avait besoin d'un adulte pour le cadrer. Son logement en colocation sans présence adulte semblait être à l'origine de son comportement. L'éducateur a donc fait les démarches pour qu'il intègre un collectif avec 13 autres jeunes MNA et des moniteurs-éducateurs présents 24 h sur 24. Au bout de quelques mois, ce jeune s'était métamorphosé. Il parlait un français niveau B1, il était ouvert, et souriant.

Tout de même, Fanny témoigne que travailler avec les éducateurs n'est pas toujours facile, car elle a rarement le même interlocuteur. C'est en faisant mon stage de M2 avec les éducateurs que je me suis rendu compte que leurs emplois du temps ne les rendent pas toujours disponibles. Ils travaillent en 2x8 et sont souvent absents du bureau car ils doivent aller à la préfecture, à l'OFII, etc...

Il existe de nombreux autres acteurs avec lesquels l'enseignant peut collaborer pour permettre aux apprenants migrants de trouver une stabilité

matérielle et affective. Dans la suite de cette partie, j'essaie de répondre à la question suivante : Comment travailler avec les émotions en classe ?

5.4 Travailler avec les émotions en salle de classe

5.4.1 Clarifier les attentes et les objectifs

Glowacka (2012) a étudié la place et l'impact d'une communication claire sur les objectifs d'apprentissage. Cela joue un rôle sur l'autonomie des apprenants, mais aussi sur leur investissement et leur motivation. De plus, cela donne du sens à ce qu'ils sont en train de faire. Karine partage cette démarche. Elle insiste sur le fait qu'il est important de clarifier les attentes de l'enseignant envers ses apprenants au niveau pédagogique et de rendre atteignables les objectifs. C'est pourquoi elle coconstruit ses séances avec ses apprenants selon leurs besoins et leurs demandes. Elle fait preuve d'une grande adaptabilité et ne suit pas nécessairement ce qu'elle avait prévu tant que les objectifs sont les mêmes. Elle fonctionne de la même manière avec les attentes scolaires en France. Quand un nouvel élève intègre sa classe, elle pose le cadre pour leur montrer qu'il peut être différent de ce qu'il connaît, mais ce cadre se veut rassurant et bienveillant. La transcription des extraits complets est consultable à l'Annexe 7 [transcription Karine (FLE)] (p. 97).

((04 min 24))

KAR ils ne connaissent pas les codes sociaux/ de l'école encore donc faut leur apprendre il y a tout un tas de peurs autour de ça et: il faut lever les lièvres comme on dit faut- faut pouvoir expliciter auprès d'eux que nous on attend par exemple j'ai des enfants afghans: je leur ai dit: ici on ne vous frappera jamais (.) si vous re- si vous ne réussissez pas ici/ vous avez le droit de poser des questions ici vous pouvez interrompre le maître en levant le doigt pour dire que vous n'avez pas compris ça sera pas mal perçu par l'enseignant

Dans le même esprit, elle rencontre aussi les parents après le bilan de positionnement pour leur expliquer les attendus de l'école en France en s'arrêtant sur la laïcité. Les parents jouent un rôle dans l'apprentissage de leurs enfants. Cela leur permet aussi d'entrer dans la démarche d'inclusion du pays d'accueil (ibid.).

((5 min 16))

KAR c'est vrai que lorsque je rencontre les parents, une fois que le bilan a été fait (.) le bilan de positionnement (.) je leur explique/ et ça on est aidé sur eduscol euh je leur explique les: les attendus: de l'école euh française/ et notamment la fameuse notion aussi de laïcité qu'il faut retravailler et bien/ expliquer.

Une fois que les attentes et les objectifs sont clairement identifiés, l'apprenant sait où il va. Cependant, cela ne l'empêche pas d'appréhender certaines situations. C'est pourquoi, dans le point suivant, j'explore le rôle des émotions positives dans l'apprentissage du FLE.

5.4.2 Générer des émotions positives

Le prochain sujet a émergé d'après une idée de Fanny qui à un moment donné a décidé de s'appuyer sur les émotions potentielles pour générer des émotions positives et rattacher ses apprenants aux cours car elle sentait qu'elle les perdait. L'extrait complet est consultable à l'Annexe 6 [transcription Fanny (FLE)] (p. 94).

((16 min 10))

FAN ah oui et euh au contraire en fait des fois (.) je sens: qu'il serait bien: d'utiliser les émotions positives potentielles ((extrait coupé)) je pense que c'est important aussi (.) de- (.) d'être soutenu en fait par des paroles des appréciations positives des- des paroles d'encouragement

CLEM c'est quelque chose que tu fais verbalement ou à l'écrit/

FAN les deux (.) par exemple s'ils ont lu leur texte puis que je mets très/ bien lu à côté bah ça fait plaisir/ et: du coup on voit bien on sent que c'est- ça motive

Cette idée s'appuie sur la théorie « expansion et construction » de Fredrickson (2002) qui défend l'idée que les émotions positives ont la particularité d'*élargir* momentanément le mental, ce qui permet de *construire* nos ressources personnelles (intellectuelles et physiques), qui sont nos compétences et nos aptitudes. Selon la théorie, chaque émotion joue un rôle bien distinct. Les émotions positives *élargissent* le champ d'action et les

« stratégie(s) pour affronter les difficultés » (Burns & *al.*, 2008 ; Fredrickson & Joiner, 2002, cités dans Reed & *al.*, 2017, p. 7), tandis que les émotions négatives *restreignent* « le répertoire pensée-action » (ibid.). Les émotions positives contribuent à développer la résilience, à cultiver des pensées positives, à établir des liens sociaux et une estime de soi positive (Fredrickson, citée dans MacIntyre & Gregersen, s.d.). La recherche a montré que s'appuyer sur les émotions positives favorise l'apprentissage, car les apprenants s'engagent affectivement. Cet engagement est source de motivation intrinsèque (Bolitho & *al.*, cités dans MacIntyre & Gregersen, s.d.).

L'enseignant peut susciter des émotions positives soit en réunissant certaines conditions pour les provoquer, soit en travaillant sur la cognition qui modifie le schéma émotionnel (MacIntyre & Gregersen, s.d.). Ce dernier se compose de trois étapes. La première est la construction d'un tableau de hiérarchisation. Cette activité consiste à désensibiliser l'apprenant aux événements lui provoquant des émotions négatives. Pour cela, l'enseignant propose aux apprenants d'établir une liste de moments et de les hiérarchiser du moins au plus anxiogène Annexe 10 Exemple d'une hiérarchie pour un entraînement de désensibilisation, p. 106). Cette activité repose sur la faculté du cerveau à ne pas distinguer une situation projetée d'une situation réelle. Ainsi une situation qu'ils s'imaginent anxiogène va le devenir et au contraire s'ils s'imaginent qu'ils sont à l'aise, ils vont finir par l'être progressivement. Ce phénomène semble aussi s'appuyer sur le concept de la prophétie autoréalisatrice, aussi appelée l'effet Pygmalion (résultat positif) ou Golem (résultat négatif) en pédagogie (Merton & Thomas, cités dans Trouillard & Sarrazin, 2003). La deuxième étape est l'entraînement à la relaxation et la dernière correspond à des séances de désensibilisation.

Solliciter les émotions positives peut se faire en s'appuyant sur la créativité et l'imagination des apprenants. « The imagination is powerful, in part, because of the emotions that can be activated by imagining future states.⁷ » (MacIntyre, 2016, p. 193). C'est ce que font plusieurs enseignantes, comme Fanny et Karine, qui utilisent les dessins pour aider à la verbalisation. Par

⁷ Traduction : « L'imagination est puissante, en partie, grâce aux émotions qui peuvent être activées en imaginant des scénarios futurs »

exemple, Karine fait dessiner aux apprenants des bonshommes bâton représentant leur famille. Ce dessin permet à l'apprenant d'acquérir du vocabulaire et permet à l'enseignante d'avoir une vision globale sur leur cellule familiale. La famille peut être un sujet difficile à aborder pour certains. Ainsi, l'enseignante a une base de discussion qui facilite le dialogue (Annexe 7 [transcription Karine (FLE)], p. 97).

((15 min 19))

KAR ça c'est quand on commence à avoir un minimum de verbal de compréhension sinon ça passe par le dessin aussi (.) il y a beaucoup de choses qui passent- les émotions passent par le dessin mais le dessin quand- quand un enfant n'a pas les mots eh ben où ça se traduit par son corps soit par son énervement physique soit par des tics langagiers soit par des tics physiques (.) et dans le dessin on- on peut découvrir plein de choses sans vouloir faire le dessin du bonhomme mais moi j'utilise beaucoup le dessin du bonhomme des psys hein qui est côté c'est un dessin- les dessins de la famille je demande toujours de dessiner la famille (.) et quand je m'aperçois que souvent ils sont absents de leur famille ou qu'il manque des gens (.) ça permet aussi de- c'est une base de discussion a ouais mais là c'est qui/ ah c'est ta grand-mère/ ah ouais/ voilà en fait ça permet de discuter avec quelque chose à la base qui est proposé par l'enfant(.) et souvent le dessin est révélateur de beaucoup de choses

Karine s'appuie aussi sur l'expression du corps, le théâtre, les tics langagiers et physiques pour permettre aux apprenants de s'ouvrir à l'apprentissage du français. Quand on aborde les émotions, il faut être prêt à les accueillir. Les apprenants de Karine avaient travaillé en collaboration avec une classe ordinaire de primaire sur la thématique « Si tu étais à leur place, qu'est-ce que tu ferais ? ». Cette collaboration a suscité de vives émotions chez les apprenants allophones (ibid., p. 98).

((07 min 34))

KAR ((extrait coupé) là là il y a eu beaucoup de pleurs il a fallu que: que je les reprenne un par un qui viennent se déverser (.) qui viennent dire que ça remuait des choses entre eux au fond eux (.) et donc après j'ai repris les choses avec les mamans/ en expliquant que ça- la question philosophique avait

suscité des pleurs des questionnements et puis des angoisses (.) et on en a reparlé comme ça ils ont fait des dessins aussi mais ça ça a été le moment le plus\– le plus marquant alors que la question n'était pas posée (.) toi qu'est-ce que tu ressens/ c'était (.) la question c'était QUE peut ressentir quelqu'un qui (.) c'est se mettre à la place des autres

Travailler avec les émotions positives s'inscrit dans une démarche pédagogique qui utilise les émotions des apprenants comme levier pédagogique. Dans le même esprit, je souhaite conclure cette partie en abordant la pédagogie institutionnelle qui propose une vision différente.

5.4.3 Pédagogie institutionnelle

Les migrants allophones ne sont pas en immersion mais en « submersion » (Dabène, 2004 ; Pochard, 2002 ; Puren, 2004 ; Guedat-Bittighoffer, 2014, 2015, cités dans Guedat-Bittighoffer, 2025). L'immersion linguistique est une méthode d'apprentissage où l'apprenant est placé dans un environnement où la langue cible est omniprésente. La nuance est que celle-ci est adaptée au niveau et à l'avancée des apprenants (Guedat-Bittighoffer, 2025). Dans le cas d'un migrant allophone qui apprend la langue cible dans le pays d'accueil, il n'est pas en immersion. La société n'adapte pas son niveau de langue pour les intégrer et les inclure, c'est à la personne migrante de s'adapter. Marsollier (cité dans Véran, 2023) a démontré que des apprenants sont victimes de l'anesthésie des émotions. Les apprenants, pour se protéger, mettent en place des stratégies telles que ne pas exprimer leurs émotions. Les élèves sont contraints de cacher leurs affects et de porter des masques sociaux. Ce phénomène résonne avec la maltraitance émotionnelle en contexte scolaire (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018, 2021, 2024, citées dans Guedat-Bittighoffer, 2025), ce qu'appelle Marsollier aussi « la violence pédagogique ordinaire » (cité dans Véran, 2023, § 4). Cette maltraitance se vit dans le fait d'obliger les élèves à rester assis plusieurs heures d'affilée, faire des évaluations surprises, ou encore, entretenir la compétition entre les pairs (ibid.). Oury (1960) a proposé un courant pédagogique qui s'oppose à la pédagogie traditionnelle : la pédagogie institutionnelle. Cette dernière associe le champ de la pédagogie à celui de la

psychothérapie, selon Michaud (cité dans Dubois, 2019). Dans la pédagogie institutionnelle, la classe est coopérative et la hiérarchie enseignant – apprenants n'est plus verticale. Elle repose sur plusieurs critères dont le premier correspond aux « 4 L » (Pain, 2003, p. 170) : « Ces lieux, ces limites et ces lois, balisent, permettent, autorisent, fondent le quatrième : le langage » (ibid, p. 171). Le deuxième critère concerne les règles partagées. Les élèves participent à l'élaboration des règles et veillent à leur respect. Cela les responsabilise et donne du sens à leur application. Le troisième critère est le partage de la parole avec la création d'espaces institutionnels qui permettent d'ouvrir le dialogue. Ces conseils (d'école, de maison, de classe, etc) sont constitués de l'équipe éducative, des représentants d'élèves et au besoin de parents d'élèves (ibid.). Ils ont pour objectif de réguler la vie en communauté et, au besoin, résoudre les problèmes. Le partage de la parole, de l'espace et l'établissement des règles partagées y sont primordiaux, car cette pédagogie se veut démocratique et coopérative (ibid.).

Par cette approche, les émotions des apprenants sont aussi prises en considération, grâce à la création de différents espaces et à l'instauration d'un système de parole partagée.

Cette troisième partie a permis de mettre en valeur l'importance de la mobilisation des émotions dans l'apprentissage, mais aussi pour l'enseignant de développer des compétences professionnelles. Face à la diversité et à la complexité de son métier, l'enseignant doit savoir quand passer le relais si la situation dépasse ses champs de compétences. Toutefois, cela ne l'empêche pas de valoriser et de s'appuyer sur les émotions potentielles, telles que les émotions positives, pour favoriser l'expression de chacun et accompagner l'éducation des apprenants émotionnellement.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire est de proposer des pistes de réflexion à la problématique suivante : de quelles manières les émotions des apprenants migrants en contexte français langue d'intégration (FLI) peuvent-elles être utilisées comme levier pédagogique ?

La première partie montre que le climat politique et sociétal actuel n'est pas en faveur de l'accueil des migrants. Cela se répercute dans les conditions d'accueil, les politiques migratoires mais aussi l'enseignement qui leur est proposé en France.

C'est pourquoi la deuxième partie, permet de mettre en évidence que les émotions des migrants sont le résultat d'un parcours migratoire souvent chaotique. Mais aussi que le pays d'accueil y joue un rôle en entretenant et en créant de nouveaux traumatismes, à cause d'une prise en charge non adaptée, où l'humain est peu présent.

La troisième partie établit un lien entre l'enseignement du français et les émotions des migrants qui montre qu'il est possible de mobiliser les émotions des apprenants migrants pour favoriser l'apprentissage.

Pour cela, il est important que l'enseignant soit formé à la gestion des émotions pour lui permettre de savoir comment les utiliser à bon escient, notamment avec les émotions positives. Mais rappelons-le : c'est aussi pour se protéger, car les enseignants ne sont pas des psychologues et les confidences d'un apprenant peuvent créer un traumatisme chez l'enseignant. Toutefois, ce dernier fait bien plus que simplement transmettre des savoirs. Il est, qu'il le veuille ou non, en première ligne car il passe beaucoup de temps avec les apprenants migrants et un lien psycho-affectif se met en place.

L'enseignant joue aussi un rôle dans l'éducation, d'où l'importance de créer des espaces de parole et un espace où les apprenants sont acteurs de leur apprentissage pour les responsabiliser comme le propose la pédagogie institutionnelle. Cela rejoint le témoignage de Karine (Annexe 7 [transcription Karine (FLE)], p. 98) :

((37 min 46))

KAR on n'est pas: l'école de Jules Ferry on forme tous des petits robots des futurs petits ouvriers pour l'état français pas du tout/(.) on est là pour accompagner des- des êtres dans leur- dans leur développement dans les adultes qui seront plus tard ici on leur apprend pas à gérer leurs émotions aujourd'hui

Enseigner le français, c'est aussi prendre en compte l'apprenant migrant dans son intégralité : « Il nous faut donc des approches globales prenant en compte l'interdépendance du corps et de l'esprit, de l'émotionnel et du cognitif » (OCDE, 2008, p. 9), afin de favoriser l'apprentissage, sans oublier que l'enseignant n'est pas seul. Si la situation dépasse ses champs de compétences, il doit savoir quand passer le relais.

BIBLIOGRAPHIE

Académie française (2025). *Affectivité. Dictionnaire de l'Académie française*. (9^e ed). Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A0709>

Amnesty International. (2016). *Tackling the global refugee crisis: From shirking to sharing responsibility*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.amnesty.ch/fr/themes/asile-et-migrations/docs/2016/egoisme-des-pays-riches/rapport-en-anglais_tackling-the-global-refugee-crisis.pdf

Amnesty International. (s.d.). *Qatar 2022*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.amnesty.fr/campagnes/qatar-2022-coupe-du-monde-football-ramenez-la-coupe-a-la-raison>

Aristote. (2008). *La rhétorique* (circa 330 / 2008). Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/-384_-322,_Aristoteles,_Rhetorique,_FR.pdf

Baillat, G. (1997). Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie. *Recherche & Formation*, 25(1), 85–96. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1431>

Banque Mondiale (2021, 13 septembre). *D'ici à 2050, le changement climatique risque de contraindre 216 millions de personnes à migrer à l'intérieur de leur pays*. Banque Mondiale. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2021/09/13/climate-change-could-force-216-million-people-to-migrate-within-their-own-countries-by-2050>

Barnhill, J. W. (2023, 18 mai). *Trouble de stress post-traumatique (TSPT) [Fiche d'information]*. *Manuels MSD Pour Le Grand Public*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.msdmanuals.com/fr/accueil/troubles->

mentaux/anxi%C3%A9t%C3%A9-et-troubles-li%C3%A9s-au-stress/trouble-de-stress-post-traumatique-tspt

Baubet, T., Saglio-Yatzimirsky, M.-C. (2021, mars). Migrants et santé : soigner les blessures invisibles et indicibles. Dossier Migrants en situation de vulnérabilité et santé. La Santé Action. N°455.

Bertoux, M. (2020). La construction des émotions. *Revue De Neuropsychologie*, 12(4), 327-328. Consulté le 23 juin 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0603>

Bouffard, L. (2019). [Compte rendu du livre *How emotions are made. The secret life of the brain* de L. F. Barrett, 2017]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 40(1), 153. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1064926ar>

Bouamama, S. (2025, 6 février). Colonisation et immigration. *CADTM*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.cadtm.org/Colonisation-et-immigration>

CHU Média Info (2021). *Une étude pour comprendre les émotions des ados*. CHU-média.info. Consulté le 21 août 2025 à l'adresse <https://www.chu-media.info/article/uune-etude-pour-comprendre-les-emotions-des-ados/>

Cleret, A. (2018, 12 septembre). TMOIGNAGE à Rennes, le migrant raconte son « rêve brisé » dans un livre. *Ouest France*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.ouest-france.fr/monde/migrants/temoignage-rennes-le-migrant-raconte-son-reve-brise-dans-un-livre-5931813>

CNRTL (s.d). Migrer. *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/etymologie/migrer>

Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Icar. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Damasio, A., Blanc, M. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob.

Darwin, C. (1890). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. (2e éd.). C. Reinwald et Cie, Librairies-éditeurs. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1890_ExpressionFrench_F1186.pdf

Descartes. (1649). *Les passions de l'âme*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/les_passions_de_l_ame.pdf

Dewitte, P. (2005). 1830-1848. Les bannis de l'Allemagne. *Hommes & Migrations*, 1257(1), 29–33. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/homig.2005.4862>

Duchesne, S. (2000). *Pratique de l'entretien dit "non-directif."* PUF. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://extra.u-picardie.fr/outilscurapp/medias/revues/44/sophie_duchesne.pdf 4a0bdf34aef10/sophie_duchesne.pdf

Ducommun-Nagy, C. (2013). Comprendre les loyautés familiales à travers l'œuvre d'Ivan Boszormenyi-Nagy. *Enfances & Psy*, n° 56(3), 15–25. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/ep.056.0015>

Dubois, A. (2019). *Chapitre I. Des histoires de la pédagogie institutionnelle*. SHS Cairn.info. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://shs-cairn-info.buadistant.univ-angers.fr/histoires-de-la-pedagogie-institutionnelle--9791034604609-page-27?lang=fr>

Edward, A. (2016). Point de vue du HCR : « Réfugié » ou « migrant » – Quel est le mot juste?. *HCR*. <https://www.unhcr.org/fr/actualites/point-de-vue-du-hcr-refugie-ou-migrant-quel-est-le-mot-juste>

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice Hall. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://archive.org/details/unmaskingfacequi0000ekma/page/1/mode/1up>

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches En Éducation*, 26. Consulté le 18 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

France Terre d'Asile (s.d.). *Témoignage de Nawras*. France Terre D'asile. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.france-terre-asile.org/temoignages-duos-de-demain/temoignage-de-nawras>

Gendron, M., Barrett, L. F., Bury, L. (2018). La perception des émotions. *Sensibilités*, N° 5(2), 70–83. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/sensi.005.0070>

Giardon, A. (s.d.). *Triangle pédagogique*. Clefs Pour Aider À Apprendre. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CpA-14.pdf>

Głowacka, B. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues. In *Synergies Pologne*. n° 9 (pp. 121–141). Consulté le 16 août 2025 à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/glowacka.pdf>

Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A., Stefaniak, N. (2021). *Emotions et apprentissage*. Dunod.

Goigou, A. (2023). *L'expression émotionnelle des migrants et son interprétation par les professionnels de santé* [Mémoire de master, Université de Bordeaux]. Dumas. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04495986v1/file/DU_MST_2023_Goigou.pdf

Goldbeter-Merinfeld, É. (2002). La question des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n°29(2), 7–12. <https://doi.org/10.3917/ctf.029.0007>

Grimaldi, C. (2019). « Migrant » et « réfugié » dans des corpus de presse et des banques de données terminologiques : instabilité des dénominations dans les pratiques langagières. *Revue Italienne d'études Française*, 9. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rief.3157>

Guedat-Bittighoffer, D., & Nocus, I. (2023). Effets de l'ANL sur la sécurisation affective et émotionnelle des élèves allophones au sein de deux dispositifs spécifiques d'accueil au collège en France. *Lidil*, (68). <https://doi.org/10.4000/lidil.12199>

Guedj, L. (2021, 16 août). Afghanistan : 10 dates clés pour comprendre la montée en puissance des talibans. *France Inter*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.radiofrance.fr/franceinter/afghanistan-10-dates-cles-pour-comprendre-la-montee-en-puissance-des-talibans-5771980>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante, *Revue française de pédagogie*, 86. 5-16. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

InfoMigrants (s.d.). France Médias Monde. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.francemediasmonde.com/fr/nos-medias/infomigrants/>

INSEE. (2024, août). *En 2023, 3,5 millions d'immigrés nés en Afrique vivent en France* [Base de données]. INSEE. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8237722>

Knobel, M. (2024, 4 novembre). La persécution des chrétiens continue de s'aggraver dans le monde. *Revue Des Deux Mondes*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/la-persecution-des-chretiens-continue-de-saggraver-dans-le-monde/>

Kordjani, M., & Laurens, J.-P. (2013). Instruire ou éduquer. *Débat et des idéaux*. 16. Consulté le 21 août 2025 à l'adresse <https://www.montpellier3m.fr/sites/default/files/mag/pdf/20131003/p10-11.pdf>

Larané, A. (2024, 18 octobre). Migrations d'hier et d'aujourd'hui : Soyez féconds, remplissez la terre et soumettez-la. *Herodote.net*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.herodote.net/Soyez-feconds-remplissez-la-terre-et-soumettez-la-synthese-2599.php>

Léandri, M-L., Suarez-Labet, H. (2022). *L'émotion*. Puf.

Lecomte, J. (2017). *30 grandes notions de psychologies*. (2e éd). Dunod. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://shs.cairn.info/30-grandes-notions-de-la-psychologie--9782100763474-page-31?lang=fr#>

Le Guern, C. (2023, 13 avril). Indépendance de l'Inde : fin de l'Inde britannique en 1947. *L'internaute*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2859684-independance-de-l-inde-la-fin-de-l-inde-britannique-en-1947/>

MacIntyre, P., Gregersen, T. (s.d.). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (2), 193–213, Consulté le 21 août 2025 à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135856.pdf>

Mayol, P. (2016). L'impact d'un stress post-traumatique étudié par IRM. Thema Radiologie. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.thema-radiologie.fr/actualites/1367/limpact-dun-stress-post-traumatique-etudie-par-irm.html>

Mellier, D. (2004). Émotion, développement et psychanalyse quelques remarques à partir d'une clinique intersubjective de la séparation du nourrisson. *Bulletin De Psychologie*, 57(469), 87–93. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15307>

Meirieu, P. (2018). Education et émotion(s) (Régis Guyon, Interviewer). Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf

Migrants Project. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://missingmigrants.iom.int/fr/donnees>

Musacchio, S. (2018, 20 juin). De l'effet bénéfique des migrations sur l'économie. *CNRS Le Journal*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://lejournel.cnrs.fr/articles/de-leffet-benefique-des-migrations-sur-leconomie>

Musée de l'histoire de l'immigration. (s.d.). La France d'Ancien Régime, terre d'accueil, terre d'exil. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.histoire-immigration.fr/exposition-permanente/1685>

Musila, C. (2015). Ethiopie-Erythrée : le contentieux transfrontalier. *Irénées*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-1042_fr.html

Nofi (2024, 20 novembre). Chronologie de la traite négrière transatlantique. *Nofi Media*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.nofi.media/2024/11/traite-negriere/92035>

OCDE. (2008). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Conférence internationale OCDE/CERI. Consulté le 24 août 2025 à l'adresse [https://www.psychanalyse.com/pdf/COMPRENDRE%20LE%20CERVEAU%20-%20NAISSANCE%20D%20UNE%20SCIENCE%20DE%20LAPPRENTISSAGE%20-%20EXTRAIT%20\(15%20Pages%20-%204,3%20Mo\).pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/COMPRENDRE%20LE%20CERVEAU%20-%20NAISSANCE%20D%20UNE%20SCIENCE%20DE%20LAPPRENTISSAGE%20-%20EXTRAIT%20(15%20Pages%20-%204,3%20Mo).pdf)

Organisation International pour les migrants. (n.d.). Termes clés de la migration. *Organisation International pour les migrants*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>

Parent, F., Jouquan, J., Kerkhove, L., Jaffrelot, M., & De Ketele, J. (2012). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé. *Pédagogie Médicale*, 13(3), 183–201. Consulté le 16 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.1051/pmed/2012019>

Pain, J. (2003). La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. *Chimères*, 49(1), 159–178. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/chime.2003.1262>

Pharand, J., & Moreau, A. C. (2021). *La littératie émotionnelle : lire et comprendre les émotions pour mieux vivre*. Psychologie préventive. (50). Consulté le 16 août 2025 à l'adresse <https://sroh.org/images/stories/psy-prev/pp-no50/la-litteratie-emotionnelle lire-et-comprendre-les-emotions-pour-mieux-vivre-pp-no50.pdf>

Philips, R. (2025, 1 juillet). L'Ofii remplace ses cours de français par une plateforme numérique, les associations dénoncent "une dégradation du service public". *InfoMigrants*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.infomigrants.net/fr/post/65492/lofii-remplace-ses-cours-de->

français-par-une-plateforme-numérique-les-associations-dénoncent-une-dégradation-du-service-public

Projet des Migrants Disparus. (2025, 12 mars). *Données Décès sur les routes migratoires enregistrés depuis 2014* [Base de données]. Missing

Reed, B., Hu, S., Tugade, M. M. & Bouffard, L. (2017). Émotions positives et résilience : effets des émotions positives sur le bien-être physique et psychologique. *Revue Québécoise De Psychologie*, 38(2), 5–19. Consulté le 22 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1040768ar>

Réfugiés et migrants. (2017, 4 octobre). Définitions. *Réfugiés et migrants*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://refugeesmigrants.un.org/fr/d%C3%A9finitions>

Renard, C. (2017, 24 octobre). Rohingyas, Ouïghours : la carte des musulmans persécutés dans le monde. *France Culture*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.radiofrance.fr/franceculture/rohingyas-ouighours-la-carte-des-musulmans-persecutes-dans-le-monde-1709849>

Sander, D. (2023). Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires ? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 13 [en ligne]. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://ojs.szh.ch/revue/article/download/1269/1493?inline=1>

Suchonova, D. (2019). Retour en France d'expatriés français : approche sociolinguistique et interculturelle des changements identitaires par le contact de nouvelles cultures et langues. *Cahiers Internationaux De Sociolinguistique*, 15(1), 147–165. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/cisl.1901.0147>

Turbiaux, M. (2009). Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie. *Bulletin De Psychologie*, 502(4), p. 389–395. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/bupsy.502.0389>

Tribune de Genève. (2018, 7 mars). Témoignage un migrant : « Pour rien au monde, je ne le referais ». Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.tdg.ch/un-migrant-pour-rien-au-monde-je-ne-le-referai-549980930198>

Torondel, D. (2018). Les bons et les mauvais migrants. *Alternatives Non-Violentes*, 186(1), p. 12-14. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/anv.186.0012>

Trouillard, D., Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, (145) 89-119. Consulté le 22 août 2025 à l'adresse https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf

Vatz-Laaroussi, M. (2025, 10 mars). Le rôle des médias dans la perception de l'immigration : comment influencent-ils notre vision des immigrants ?. *L'ANCRE*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://lancre.ca/blogue/le-role-des-medias-immigration/>

Vaughan. G. (2016). La famine en Irlande. *L'histoire.fr*. 419. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.lhistoire.fr/la-famine-en-irlande>

Véran, J. (2023). Christophe Marsollier, L'attention aux vulnérabilités des élèves. *Revue Internationale d'Éducation De Sèvres*, (92), 42-43. <https://doi.org/10.4000/ries.13664>

Vermot, C. (2017). Introduction : la migration comme expérience émotionnelle. *Migrations Société*, 2 (168), 15-22. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.3917/migra.168.0015>

Vie publique (2023). Les politiques de l'immigration depuis 1974 dans les discours publics. *Vie publique*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/discours-dans-lactualite/291619-les-politiques-de-limmigration-depuis-1974-dans-les-discours>

Vicher, A. & al. (2011). *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*. [référentiel officiel]. Fli.atilf. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9ferentiel-FLI.pdf>

Viguié, J.-C. (2002). *La théorie des biais cognitifs*. ENT alumni. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.anienit.org/new-s-bil/article/la-theorie-des-biais-cognitifs/328>

Wihtol De Wenden, C. (2024). L'immigration : raisons et déraisons. *Futuribles*, 460, 5-22. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse Consulté le 15

août 2025 à l'adresse https://www.futuribles.com/wp-content/uploads/related-documents/2024_460_05.pdf?postId=89277

Womersley, G., & Kloetzer, L. (2018). « En Afrique, aller voir le psychologue, je n'ai jamais entendu ça » : interprétations croisées du psycho-traumatisme entre médiateurs culturels, professionnels de santé et réfugiés victimes de torture à Athènes. *Revue Européenne De Migrations Internationales*, 34(2-3), 29-54. Consulté le 21 août 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/remi.10674>

Wytttenbach, M. (2024). Désinfox la chaîne zéro stress. *Desinfox-Migrations*. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://mariewytttenbach.com/desinfox/>

Yahyaoui, A. (2023). *Mineurs non accompagnés repères pour une clinique psychosociale transculturelle*. SHS Cairn.info. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://shs.cairn.info/mineurs-non-accompagnes--9782848358130-page-179?lang=fr>

Zimmerman, M. (2023, Septembre 22). *Trouble de la personnalité antisociale*. Édition Professionnelle Du Manuel MSD. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse <https://www.msdmanuals.com/fr/professional/troubles-psychiatriques/%EF%BB%BFtroubles-de-la-personnalit%C3%A9/trouble-de-la-personnalit%C3%A9-antisociale>

SITOGRAPHIE

Guedat-Bittighoffer, D. (2025, 3 juin). *Quand les émotions parlent : enjeux linguistiques et didactiques en français langue étrangère (FLE), La vulnérabilité multidimensionnelle des élèves allophones face aux défis émotionnels de l'apprentissage de la langue seconde*. [présentation d'une conférencière invitée]. Université Nantes. ZOOM. Consulté le 3 juin 2025

Cyrulnik, B. (2015, 27 mai). *La résilience dans les situations extrêmes*. [Video]. YouTube. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=AM4JSsNIJ3E&ab_channel=NantesUniversit%C3%A9

Tcherkassof, A (2024, 12 février). *Comprendre les émotions et leurs fonctions : David SANDER* [Video]. YouTube. Consulté le 15 août 2025 à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=o5_5i2MIDAw

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Schéma 1 : Carte mentale représentant les relations entre les différents concepts-clés liés au.....	35
---	----

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif informations clés des témoins 30

ANNEXE

ANNEXE 1 [GUIDE D'ENTRETIEN]

Guide d'entretien sur les émotions et l'enseignement

Introduction : Dans le cadre de mon mémoire pour mon master 2 Pro-FLAM (Formation en langues des adultes et mobilités), je recueille des témoignages sur les émotions des migrants et la manière dont elles influencent l'enseignement. Ces témoignages me permettront d'alimenter ma réflexion sur ma question de recherche « De quelles manières les émotions des apprenants migrants en contexte FLI peuvent-elles être utilisées comme levier pédagogique ? ».

Durée : Cet entretien est strictement anonyme et durera environ 30 minutes (bénévoles) / 45 minutes (enseignants).

Type d'entretien : semi-directif

Objectif : Recueillir des informations pour comprendre comment les enseignants et les bénévoles perçoivent les émotions, s'ils s'en saisissent et comment.

Pourquoi : Pour mettre en lien l'état de l'art avec la réalité de terrain.

Pour qui : Des enseignantes en UPE2A et des bénévoles qui interviennent des associations d'aide aux migrants.

Document : Demande d'autorisation d'enregistrement

Guide d'entretien

1. Présentation de la personne

1) Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?

(Métier, parcours, lien avec les migrants)

2. Les émotions des apprenants

2) Y a-t-il des émotions chez vos apprenants qui s'expriment le plus ?

Si oui ou non : A quoi voyez-vous cela ?

3) Est-ce qu'il y a des moments en particulier où les apprenants vont se montrer plus émotifs que d'autres ?

Si oui : A quoi voyez-vous qu'à certains moments ils sont plus émotifs ?

Si non : Qu'est-ce qui vous fait dire que les apprenants ne se montrent pas plus émotifs à certains moments ?

4) Est-ce que les émotions influencent le travail et l'investissement des apprenants ?

Si oui : Comment savez-vous que les émotions influencent le travail et l'investissement ?

Si non : Comment savez-vous qu'il n'y a pas d'influence ?

3. Comment l'enseignant gère les émotions en classe

5) Pensez-vous que les émotions des apprenants influencent votre enseignement ?

Si oui : Qu'est-ce qui vous montre que les émotions des apprenants influencent votre enseignement ?

Si non : A quoi voyez-vous que les émotions des apprenants n'influencent pas votre enseignement ?

6) Comment réagissez-vous quand vous devez faire face à des émotions fortes de la part des apprenants ?

7) Avez-vous été témoin ou pas de conflits émotionnels internes chez les migrants lors de l'apprentissage du FLE ?

8) Pensez-vous accueillir les émotions de vos élèves dans votre salle de classe ?

Si oui : Comment accueillez-vous les émotions de vos élèves ? Y-a-t-il un temps pour ça ?

Si non : Qu'est-ce qui vous fait dire que vous n'accueillez pas les émotions dans votre salle de classe ?

4. Les dispositifs mis en place

10) Avez-vous la possibilité de vous former sur la gestion des émotions en classe ?

Si oui : Quelles formations avez-vous suivie en lien avec les émotions avant d'être bénévole / enseignante auprès de migrants allophones ? et Pendant ?

Si non : Auriez-vous aimé avoir fait une formation ? Aimeriez-vous en faire une ? Pourquoi ?

11) Existe-t-il des dispositifs au sein de l'établissement pour soutenir les élèves ?

Si oui : Lesquelles ?

Est-ce que les élèves allophones s'en saisissent ?

Si non : Auriez-vous souhaité qu'il en existe ?

12) Existe-t-il des dispositifs au sein de l'établissement pour soutenir les enseignants ?

Si oui : Quels sont-ils ?

Si non : Pensez-vous qu'il serait utile de mettre en place des dispositifs pour soutenir les enseignants ?

Relance : Qu'est-ce qui vous montre que ce serait utile / non utile ?

5. Mots de conclusion

13) Avez-vous des conseils ou une anecdote à partager ?

14) Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager sur ce sujet ?

ANNEXE 2 [TRANSCRIPTION LEÏLA (FLE)]

((09 min 03))

LEI après bah finalement il va y avoir des émotions qui sont comme tous les autres (.) c'est-à-dire: ça c'est surtout ça au lycée: mais: euh des histoires de cœur:: donc on arrive on est tri:ste euh (.) oui tout ce qui vie sociale en fait (.) sur: (.) l'amour et l'amitié

((09 min 23))

((12 min 05))

LEI moi j'ai un élève qui des gros gros problèmes de sommeil/ syrien: y a des traumatismes/ et quand je voi- je vois bien (.) il arri:ve il est très fatigué: il s'endort presque sur sa table (.) dès qu'il est arrivé: il a su me dire: madame/ je ne dors pas la nuit/ je pense beaucoup donc je ne dors pas\ donc je suis fatiguée (.) avec le téléphone (.) assez facilement (.) mais euh c'est assez rare (.) quand même qu'ils gardent les choses pour eux qu'ils ne disent rien la plupart du temps ils vont quand même euh (.) peut-être pas toujours hein / et puis il y a sans doute plein de fois où je passe à côté/ pa'ce que c'est léger: et que si ils me disent euh non tout va bien y a rien je vais pas non plus insister (.) euh s'ils n'ont pas envie de parler: je ne vais pas forcer la parole non plus

((12 min 55))

((23 min 00))

LEI non pas particulièrement je dirai juste que sur l'apprentissage de la langue il y a des élèves clairement qui font des blocages euh parce que: euh (.) parce que c'est compliqué des élèves par exemple qui ont pas envie d'être ici: qui n'ont pas envie d'apprendre le français (.) je pense justement les ukrainiens qui étaient là au départ: qui pensaient être là en transition (.) qui se disait: on va être là quelques mois puis on s'en va (.) il y avait clairement des blocages et pas l'envie/ d'apprendre (.) voilà il y a (.) je pense chez certains élèves une sorte de

conflit de loyauté c'est-à-dire si j'apprends une nouvelle langue: j'oublie la mie:nne

((23 min 40))

((36 min 00))

CLEM on arrive à la fin (.) est-ce que vous avez une anecdote à partager des conseils\

LEI non honnêtement pas particulièrement euh (.) moi je sais juste qu'en tant qu'enseignante en upe2a j'ai appris à gérer MES propres émotions (.) parce que: les premiers élèves que j'ai eu avec des parcours compliqués c'était (.) difficile/ (.) pour moi de prendre le recul nécessaire et de pas être envahi aussi par les émotions parce que moi je me souviens du premier élève qui m'a raconté: son parcours: de migrant: euh son frère qui était décédé au moment de la traversée: il avait été esclave avant en- en arabie saoudite tout ça ((forte expiration)) j- je suis sortie d- de (.)j'avais presque envie de lui dire non mais tais-toi ne me raconte pas et en même temps il avait envie de parler donc je ne pouvais pas non plus l'écouter et que quand je suis partie j'ai fondu en larmes parce que: c'était beaucoup pour moi (.) donc ça j'ai appris aussi quand même: à le\ on s'habitue pas hein mais finalement: (.) oui je le vis un peu mieux (.) mais c'est vrai que ça c'était parfois difficile (.) de: pas trop pren:dre leurs euh propres émotions et de se dire bon prends un peu de recul on essaie de garder une posture professionnelle et on se laisse pas euh submerger et: embarquer par mes émotions

CLEM et ça vous l'avez acquis avec l'expérience/ ou:: enfin comment vous avez réussi à vous détacher comme ça:\ c'est venu naturellement/ ou:: vous avez suivi [des formations/]

LEI [non j'ai pas suivi] de formations bah c'est plus un travail sur soi de se dire bon: faut quand même un peu se protéger: et puis euh alors après on va pas se mentir on ne l'a jamais complètement je veux dire quand on rentre à la maison et que on sait que tel élève dit telle chose ou a vécu: on:: ça reste ça reste compliqué mais en tout cas de pas: euh de se protéger un peu et de pas craquer devant l'élève ou devant le groupe c'est plus professionnel

CLEM merci beaucoup

((38 min 11))

ANNEXE 3 [MODELE DE DEMANDE D'AUTORISATION D'ENREGISTREMENT]



Autorisation d'enregistrement et d'utilisation de l'image/la voix d'une personne majeure

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre de l'enregistrement, la captation, l'exploitation et l'utilisation de l'image de personnes majeures (photographie, voix) quel que soit le procédé envisagé. Elle est formulée dans le cadre du projet spécifié ci-dessous et les objectifs ont été préalablement expliqués à la personne majeure.

*Vu le Code Civil (article 9), la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 12), la Convention européenne des droits de l'homme (article 8) et la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (article 7)
Vu le règlement général européen N°2016/679 du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation des données (RGPD) et à la loi n°78-17 du 06 janvier 1978 modifiée le 29 juin 2018 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés*

1- Finalités envisagées

Merci de détailler autant que possible les différentes finalités envisagées et de les compléter si besoin :

2- Désignation du projet audio-visuel *

Projet :

Titre de l'œuvre si applicable :

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après.

Date(s) d'enregistrement _____ Lieu(x) d'enregistrement : _____

La présente autorisation est consentie à titre gratuit. Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

* Le cas échéant

3- Modes d'exploitation envisagées

Autorisation*	support	Conservation	Étendue de la diffusion
OUI NON	Gestion administrative Logiciel de vie scolaire	1 année scolaire	Personnels administratifs, équipe pédagogique et vie scolaire
OUI NON	Trombinoscope	1 année scolaire	Personnels administratifs, équipe pédagogique et vie scolaire, élèves de l'établissement.
OUI NON	Pour un usage collectif dans sa classe	1 année scolaire	Personnels administratifs, équipe pédagogique et vie scolaire, élèves de l'établissement
OUI NON	En Ligne	1 année scolaire	Site avec accès réservé (ENT, plateforme, extranet ...) Précisez le(s) site(s) :
OUI NON	En Ligne	1 année scolaire	Internet (monde entier)
OUI NON	Support de stockage amovible	1 année scolaire	Précisez les destinataires du support :
OUI NON	Projection collective	1 année scolaire	Usage collectif dans les classes des élèves enregistrés Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche. Usages de communication externe de l'institution.
OUI NON	Autre (précisez)	1 année scolaire	Précisez les destinataires :

* Cocher les cases

4- Autorisation

Je soussigné(e) : [Nom – Prénom]

Demeurant : [adresse]

Déclare tre majeur (e) ou mineur (e) émancipé(e) (rayez la mention inutile).

J'ai compris à quoi servait ce projet et qui pourrait voir/entendre cet enregistrement

Je reconnais entièrement investi(e) de mes droits personnels. Je reconnais expressément n'être lié(e) par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de mon image et/ou de ma voix, voire de mon nom.

autorise la captation de mon image / de ma voix et l'utilisation qui en sera faite par

n'autorise pas la captation de mon image / de ma voix.

Merci d'écrire lisiblement le mot « **REFUS** » : _____

Fait à

Le Signature :

5- Pour exercer vos droits

Les données recueillies au sein de ce formulaire font l'objet d'un traitement par le chef d'établissement pour les collèges et lycées ou le directeur académique des services de l'éducation nationale pour les écoles afin de répondre à une mission d'intérêt public. Ces données ne sont pas conservées au-delà de l'année scolaire relative à la présente autorisation. Les informations vous concernant ainsi que votre enfant ne sont transmises qu'aux seules personnes en charge du traitement de la présente autorisation.

Vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant, d'un droit de rectification, d'un droit d'opposition et d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous disposez également d'un droit à l'effacement concernant l'image/la voix enregistrée et utilisée dans le cadre décrit ci-dessus.

Pour exercer vos droits ou pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez contacter le délégué à la protection des données à l'adresse suivante :

Si vous estimez que vos droits ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation auprès de la CNIL, en ligne sur www.cnil.fr ou par voie postale à l'adresse suivante : 3 place de Fontenoy – TSA 80715 – 75334 PARIS Cedex 07

Fait en autant d'originaux que nécessaire (organisateur projet et établissement scolaire).

ANNEXE 4 [NORME TRANSCRIPTION CONVENTION ICOR 2013]



Convention ICOR

Mise à jour : janvier 2013

Groupe ICOR

UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon)



Avis au transcripteur :

Le présent module de la convention ICOR sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Les phénomènes non verbaux (action non verbales, gestes, mimiques, etc.) font partie d'un autre module de convention.

Chaque corpus et chaque projet de recherche ont leurs propres exigences de transcription. Les usages de la Convention ICOR ne seront donc pas toujours les mêmes. Il est recommandé (et pour l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, il est nécessaire) de spécifier ces usages selon les trois niveaux suivants :

- *niveau de base* : y sont obligatoirement notés les changements de locuteur + les chevauchements + les pauses (indiquer la manière dont les pauses ont été mesurées : soit par utilisation d'un logiciel, soit par estimation perceptuelle) ;
- *niveau intermédiaire* : sont ajoutés au niveau de base les notations des phénomènes vocaux et les commentaires ;
- *niveau spécialisé* : les spécificités apportées à ce niveau de transcription sont définies par la thématique de recherche suivie, par exemple étude sur les pratiques de liaison, ou sur l'emploi de mots étrangers, etc.

Il convient également de fournir une liste des phénomènes supplémentaires notés dans votre transcription et non répertoriés dans la présente convention.

Lors de l'intégration d'un corpus dans la base CLAPI, ces spécifications sont à joindre dans un document séparé de celui de la transcription et des autres éléments du corpus.

Attention :

Avant toute chose, **désactivez vos mises en forme / remplacements automatiques** (espaces insécables, insert d'espaces avant les deux points) ainsi que les majuscules.

L'**alignement gauche** des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.

La police à utiliser pour les transcriptions est **Courier taille 10**, parce que tous les caractères y ont la même largeur.

Toutes les productions verbales sont transcrites en **minuscule** ; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.

L'**usage de tabulations est exclu** sauf après la notation de l'identité du participant. Pour aligner les chevauchements, utiliser des espaces car ils sont les seuls à être conservés lors des transferts de fichier entre ordinateurs.

Anonymisation :

Remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...).

Remplacer aussi les chiffres, nombres et numéros (n° de tel, de rue, de compte bancaire...).

Pour des informations plus détaillées sur l'anonymisation, consulter le site CORINTE : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>, menu "Questions juridiques".

Table des matières

1 Identité du participant

- 1a Participant identifié
- 1b Participant incertain
- 1c Hésitation entre deux participants
- 1d Participant non identifié
- 1e Événement non attribuable à un participant

2 Tour de parole

- 2a Notation du tour
- 2b Enchaînement immédiat (latching)
- 2c Chevauchement

3 Actions

- 3a Action à valeur de tour
- 3b Action non attribuable à un participant

4 Structures segmentales (transcrire le verbal)

- 4a Orthographe
- 4b Elision standard et non standard
- 4c Allongement
- 4d Amorce de mot
- 4e Liaison facultative faite
- 4f Liaison obligatoire entre deux mots non faite
- 4g Nombres
- 4h Acronymes, sigles

4i Noms propres

4j Onomatopées

4k Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable

4l Segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable

4m Multitranscriptions d'un même segment et Segments incertains

5 Pauses intra-tour

- 5a Micro pause
- 5b Pause chronométrée

6 Productions vocales

- 6b Aspiration
- 6c Expiration, soupir

7 Prosodie

- 7a Montée et chute intonatives
- 7b Saillance perceptuelle

8 Descriptions

- 8a Généralités
- 8b Passages non transcrits
- 8c Alternance de codes

9 Liste des onomatopées, interjections et autres particules

	Phénomène	Conventions en format liste	Exemples en format liste
1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur)			
1a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i>	FOR salut
1b	Participant incertain	L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	FOR? salut
1c	Hésitation sur les participants	Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	SAR?COR salut
1d	Participant non identifié	L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant.	XXX salut XXF salut XXH salut
1e	Événement non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses sans identifiant.	((un coup de tonnerre retentit))
2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)).			
2a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.	FAC bonne journée madame CL1 oui vous aussi= FAC =merci au revoir CL1 au revoir JEB alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu'ont moins d' cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t' as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/

		- si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire), il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).	CHA et on avait ici cette grande salle euh: .h euh LAU qu'on avait appelé finalement biblio(thèque) (archives) CHA [archives:] LAU [bibliothèque en fait]
2b	Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).	BEA orange/ j'ai\ (.) c'est bon/ zig zag orange/ CL6 [oui oui [voilà] CL5 [et av]ec ça:: (.) des gauloises *blondes s'il vous plaît°
2c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (attention : ne pas utiliser de tabulation).	CHA ça c'était un petit [peu l- [ah ouais] donc attends (.) donc MAR ça ce- cette façade a été complètement remaniée [voilà] LAU c'est l' bâtiment en fait [dans: qu'on [ah oui ça c'est:] MAR ça [c'est la] cour intérieure ça\ CHA [qu'on r'prend] LAU
3- Actions			
3a	Action à valeur de tour attribuée à un participant	Description de l'action concernée entre doubles parenthèses.	FH ((frappe à la porte)) (0.7) FH bonjour/
3b	Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses	((sonnette de l'interphone))

4- Structures segmentales (transcrire le verbal)			
4a	Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.	ELI voui (.) alors elle va: elle elle elle revient pas SI/ (0.4) SUZ SI mais: j' sais pas quand: peut-êt' euh (0.5) euh:: ou di- ou dimanche ou ELI ah voui ce[: cette semaine/ SUZ [hm hm]
4b	Elision Elision standard Elision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)	Est notée par l'apostrophe « ' » L'élision non standard est notée par une antiquote « ` » (AltGr+7+espace sur PC) (touche dédiée sur Mac). Si l'élision non standard se produit en fin de mot, faire suivre l'antiquote d'un espace. Attention : le « e » muet en fin de mot n'est pas une élision non standard, et ne doit pas être noté comme élide.	FAB de l'interlocuteur distributeur/ (0.3) en disant hein hein moi j'ai j'ai dix nouveautés là qui arrivent ELI qu'est-ce que: euh j- un petit gâteau: nan/ JEB arrête en fait même ça peut être le jeu de la distribution/ c'est qu' tu laisses la marque lancée/ (0.3) pendant six mois il soutient à fond tu sais qu' ça va se vendre pa'ce que] t' as l' phénomène/ SOP [ouais ouais] JEB pourquoi pa'ce que t' as quarant pour cent du chiff: d'affair: /
4c	Allongement	Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »). Les « : » sont répétées en fonction de la durée perçue de l'allongement.	ELI voui (.) alors elle va elle elle elle revient pas SI/ JEB ou c'ui qui se vend pas trop pa'ce qu'i's vont dire ben faut bien (0.2) faut faire dix centimèt' là dans l' rayon
4d	Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué (attention : pas d'espace avant).	COR je retr- retrouve
4e	Liaison facultative faite (notation facultative)	Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).	COR on va être trop en avance
4f	Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant mais pas après la barre). Cette barre se fait avec AltGr+6 sur PC ou Shift+alt+L sur Mac.	SAR les elastiques
4g	Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres (cf règles de l'écriture des nombres).	BEA soixante-di cinquante\ (0.7) soixante-treize/ (0.7) soixante-quinze/ (0.8) quatre-vingts/

4h	Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épelé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces.	LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU etcetera JEB et tu crées la différence avec l' m.d.a
4i	Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc).	SIM les autres j'ai pas eu de faire part encore Sylvie euh a dit euh a:h je me marie je me marie au mois de mars
4j	Onomatopées	Voir liste en fin de tableau.	
4k	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.	CL1 c' qu'on fait xxx entre voisin [mais là] FAF [oui/]
4l	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».	MAM oh ben ça m'étonnerait qu' ton père [(inaud.)] PAP [(inaud.)]
4m	Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcripteur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.	PAP ah ben ça elles sont toutes passées (là-haut, là euh), les autres SIM =j'avais plus de responsabilité que quand j'étais (élève) avec vous
5- Pauses			
5a	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)	VIC Là j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (.) dans: le: cadre/ de mon stage/
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs ; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour.	CHA =hein/ c'est ça\ .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement (0.4) dans les coupes et autres/ CHA ben ils pourront descendre par l'escalier/ LAU en maillot de bain (0.3) MAR non:: ils vont descendre non:
6- Productions vocales			
6a	Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>	IRM ((rire)) et: euh (0.5) tu fais: ça (0.5) toujours le temps/ SIM <((en baillant)) ouais ouais ouais (0.3) j'espère/

6b	Aspiration (facultatif)	<i>Note</i> : la notation d'un enchaînement direct (2b), ou celle d'un chevauchement (2c), précède la description de la production vocale. L'aspiration est notée par la lettre « h » précédée d'un point (attention : le point n'est pas suivi d'un espace).	COR je ne l'ai pas vue hier= SAR <((en Fiant)) non::>
			COR je ne l'ai pas [vue hier SAR <((en Fiant)) non::>
6c	Expiration, soupir (facultatif)	L'expiration est notée par la lettre « h » seule.	CHA l'accès principal l'accès d` service (.) h:: la seule chose (0.2) qui serait à modifier pour l'instant/ < c'est on sait qu'y a pas de p- (.) de piscine extérieure\ MAR t` as pas la place de: CHA hm h::
7- Prosodie			
7a	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». <i>Note</i> : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.	MAR oui on n'en- on les voit pas CHA on les voit pas CLA vous allez bien// CHA .h tu gardes toujours ton mur ici: (0.3) .h t` avais ta porte là:
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. <i>Note</i> : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.	MAN mais c'est dans mais c'est sor[ti de mon morceau] PAT PAIN/ CA\ [ouais c'est DANS LE] MAN mais c'est DANS l` PAIN
7c	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre " "	JEB alors qu'i` s` disent (0.2) c'est quand même bizarre/
8- Descriptions			
8a	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».	((fin de réunion))
8b	Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit.	((00:38:41)) ((passage non transcrit)) ((00:54:22))
8c	Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.	ISA <((en anglais)) i go to school>

9- Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive)

ah
 aïe
 bah
 bè
 ben
 eh
 enfin
 euh
 gnagnagna
 hein
 hum (raclement de gorge)
 hm hm
 moui
 mouais
 m` enfin
 oh
 oh la la
 ouais
 ouille
 oula, ouh là
 p
 pf, pff
 pt
 .tsk (bruit d'ouverture de bouche)
 wouf, waf
 ye

ANNEXE 5 [TRANSCRIPTION ENTRETIEN ALICE (BENEVOLE)]

((10 min 15))

CLEM est-ce que vous avez remarqué des émotions chez euh vos apprenants qui s'expriment le plus quand vous êtes en cours/

ALI alors des émotions/ ça c'est pareil ça me parle beaucoup parce qu'on a beaucoup travaillé sur la gestion des émotions avec les petits-enfants mais bon quand même resitue moi émotion parce que moi émotions primaires c'est euh je pleure ou je pas quoi mais c'est pas::

((10 min 31))

((40 min 31))

ALI on n'est pas là pour ça/ on n'est pas éducateur on n'est pas psychologue (.) mais ça fait partie- enfin on sait bien qu'on est avec des jeu/nes qui ont: choisi: pour des raisons diverses et variées qu'on ne connaît pas de venir en france (.) et que c'est pas facile et que ça peut être des drames- qu'il y a des drames humains derrière et que donc ça peut faire partie de: la relation qu'on peut avoir avec eux (.) soit en groupe soit- soit individuellement

((40 min 57))

ANNEXE 6 [TRANSCRIPTION FANNY (FLE)]

((14 min 40))

FAN si y a des problèmes entre eux un élève peut complètement se bloquer et: du coup (.) ne pas du tout s'intéresser à tout ce qui se passe en cours c'est- surtout bah plus ils sont jeunes parce que ils sont pas: ils sont pas euh comment dire au point sur la gestion des émotions donc c'est:

CLEM ça vient avec l'âge/ avec la maturité/

FAN oui je pense quand même que bah les plus âgés ont- ils peuvent comprendre plus vite que bah ça y est On est arrivés (.) dans la classe (.) on laisse ses- ce qui vient de l'extérieur On le laisse à l'extérieur (.) h et puis On est là pour travailler\

((15 min 30))

((16 min 10))

FAN ah oui et euh au contraire en fait des fois (.) je sens: qu'il serait bien: d'utiliser les émotions positives potentielles voilà c'est-à-dire là je pense à (.) la semaine dernière (.) c- c'était c'était mou là je sentais que (.) ce qu- j'étais en train de perdre le fil que- que ça faisait trop long: sans doute les trois heures donc je me suis dit tiens là: ce que je vais aborder faut le faire sous forme de jeux (.) parce que (.) ça va donner envie et donc alors je sais plus ce que c'était mais au lieu de faire sur- sur table on a- j'ai projeté le truc il fallait se déplacer entouré et donc là du coup: on va utiliser le- l'envie de jouer quoi donc donc voilà (.) et puis oui et aussi émotions positives/ le besoin d'être conforté dans ce qu'ils font enfin d'être validé (.) ça je pense que c'est important aussi (.) de- (.) d'être soutenu en fait par des paroles des appréciations positives des- des paroles d'encouragement

CLEM c'est quelque chose que tu fais verbalement ou à l'écrit/

FAN les deux (.) par exemple s'ils ont lu leur texte puis que je mets très/ bien lu à côté bien lu à côté bah ça fait plaisir/ et: du coup on voit bien on sent que c'est- ça motive

((17 min 29))

((22 min 20))

FAN j'ai un jeune / rasheed qui est à xxx (.) qui est un sixième et en fait, i- il bout presque constamment (.) il est très fermé (.) il est: pas heureux d'être en France\ (.) i- alors maintenant (.) j'ai dénoué (.) un truc une fois\ puis il est toujours en conflit avec les autres c'est un de ceux dont je parlais qui est vraiment: qui a tout de suite (.) après il a- pour l'instant il n'a pas encore accepté euh son arrivée/ je pense qu'il y a une baisse de statut social pour: lui et sa mère hm (.) parce qu'elle était enseignante d'anglais euh dans un camp de réfugiés (.) donc euh bon une posture certainement un peu: au-dessus (.) mais lui il n'avait pratiquement pas été à l'école il a fait de l'école un peu à la maison mais: c'est pas grand-chose quoi (.) à part l'anglais pas qui parle

CLEM oui c'est ce que j'allais dire/

FAN oui c'est ça non mais c'est bien on peut communiquer en anglais\ mais bon et donc: ce- ce petit garçon là il est- il est pas bien on voit bien qu'il n'est pas bien il est (.) là il n'a pas encore accepté (.) le fait d'être en France (.) le fait d'avoir quitté: l'endroit qu'il connaissait qui était pour lui (.) sécurisant même si en fait c'est pas très sécurisant les camps de réfugiés mais y connaissait/ il connaissait les règles là il faut qu'il apprenne tout c'est compliqué il faut qu'il change de collège pour aller en upe2a c'est vraiment je pense qu'il y a de l'angoisse et puis il y a de la colère/ de ne pas maîtriser les choses (.) euh et lui: donc une fois (.) on faisait un petit jeu: à l'oral sur j'ai:me je n'aime pas ou j'aime je déteste tu vois toutes les: j'aime j'aime beaucoup je déteste et donc lui il est tombé sur je déteste donc il a dit je déteste/ la france (.) les autres ils l'ont regardé ils ont dit non mais tu t'es trompé alors ils lui ont retraduit déteste et tout/ il a dit oui oui je déteste la france et du coup: j'ai dit bah (.) il a droit enfin: c'est peut-être qu'il est pas content d'être en france et les autres en fait ne comprenait pas parce qu'ils ne voyaient pas les choses de la même manière/ peut-être qu'il n'a pas choisi/ de venir en france et que là il trouve que c'était mieux avant donc il peut dire ça (.) et en fait le fait que j'ai dit ça (.) bah après il a mieux travaillé j' pense qu'il- il a: senti qu'il était accepté comme ça avec cette colère là (.) et du coup i:l

il s'investit quand même mieux depuis puisqu'avant c'était vraiment fermé et puis alors qu'il a du potentiel comme les autres il voulait pas faire (.) donc euh après il est toujours: encore hein (.) c'est pas/ toujours facile et- et donc ces élèves-là qui sont vraiment enfermés/ parce que je ne sais ce qu'était la question si la question c'était comment je fais/ en fait ils ont vachement besoin d'être d'indi- d'individualisation (.) faut vraiment trouver un moment où parce que des fois où du coup il faut pas/ donc il est là il fait pas (.)

CLEM si tu n'es pas derrière en fait [il n'y a rien qui se passe]

FAN [voilà donc](.) je viens à côté de lui (.) je le fais lire j' lui dis maintenant faut que tu fasses ça: et euh j'essaye pas du tout d'aller- enfin de lui crier dessus ou autre parce que je pense que de toute façon que ça servirait à rien

CLEM la confrontation ça sert à rien en général/

FAN oui enfin moi en plus je ne suis pas trop là-dedans

CLEM l'accompagnement quoi/

FAN oui voilà euh donc je pense à celui-là: donc euh manuelo c'est pareil en fait le fait d'avoir discuté un petit peu: de du coup je le fais venir dans le couloir pour essayer de comprendre il avait pleuré d'ailleurs et:: donc je l'ai laissé un petit peu dans le couloir pour reprendre ses- ses émotions puis bah j'avais montré que je comprenais/ la situation: puis j'ai dit: tu- tu fais comme tu peux mais si tu arrives à te concentrer c'est mieux mais: j'espère que la chose- que la situation va s'améliorer mais je- je peux rien faire

((26 min 04))

((26 min 30))

FAN ça dépend le contexte car parfois aussi c'est pas le moment/ bah y a des: (.) tu vois si- on est au moment de: dans une entrée dans un- dans un chapitre ou une thématique et puis qu'un moment il faut que tout le monde soit ensemble à: lire un texte ou ensemble à regarder une image et à la décrire ou je ne sais pas quoi (.) non là je ne peux pas je peux le- le- le gamin qui est muré dans son silence bah je vais- je le mets de côté et puis

celui qui est tout agité tout énervé bah y va dans le couloir puis il attend (.) parce que à un moment donné il faut qu'on fasse classe quoi (.) et donc (.) donc ça dépend du- du contexte mais quand il y a quand même suffisamment- pa'ce que moi je les ai quand même en général soit deux soit trois heures de rang donc sur les deux ou trois heures il y a bien un moment où je vais pouvoir aller vers l'élève et puis essayer de- de d'accueillir du coup les émotions

((27 min 30))

ANNEXE 7 [TRANSCRIPTION KARINE (FLE)]

((04 min 02))

KAR une grande inhibition/ qui les contrarie dans leur dans leur mi/se parce que ce- cette inhibition les bloque\ comme son nom l'indique\ et y a cet- parce qu'elle est liée à la peur de (.) qu'est-ce qu'on attend de moi en France/ comparé à ce qu'on attendait d'eux dans leur pays d'origine\ euh ils ne connaissent pas les codes sociaux/ de l'école encore donc faut leur apprendre il y a tout un tas de peurs autour de ça et: il faut lever les lièvres comme on dit faut- faut pouvoir expliciter auprès de ceux que nous on attend par exemple j'ai des enfants afghans: je leur ai dit: ici on ne vous frappera jamais (.) si vous re- si vous ne réussissez pas ici/ vous avez le droit de poser des questions ici vous pouvez interrompre le maître en levant le doigt pour dire que vous n'avez pas compris ça sera pas mal perçu par l'enseignant il faut de toute façon euh la dimension cachée de ch'ai plus qui que t'as peut-être lu il faut absolument leur expliciter les attendus de l'école sco- de l'école voilà tout simplement comment ça fonctionne et leur donner les outils tout de suite pour justement qu'ils puissent se libérer le plus rapidement possible

((05 min 03))

((05 min 16))

KAR c'est vrai que lorsque je rencontre les parents, une fois que le bilan a été fait (.) le bilan positionnement (.) je leur explique/ et ça on est aidé sur eduscol euh je leur explique les: les attendus: de l'école euh française/ et notamment la fameuse notion aussi de laïcité qu'il faut retravailler et bien/ expliquer.

((05 min 36))

((07 min 34))

KAR je me souviens d'un sujet c'était un sujet (.) une séance philo:sophique qui s'intitulait (.) c'était quoi (.) si t'étais à leur place qu'est-ce que tu ferais/ ou quelque chose comme ça\

et (.) j'avais(.) proposé à l'enseignante: de travailler sur cette- sur cette question que- que peut ressentir quelqu'un qui a dû quitter son pays de force: donc c' était une question générale proposée à toute une classe mais il y avait mes élèves dedans cette- cette séquence-là c'était avec les élèves de leur classe de d'inclusion/ donc et là là il y a eu beaucoup de pleurs il a fallu que: que je les reprenne un par un qui viennent se déverser (.) qui viennent dire que ça remuait des choses entre eux au fond eux (.) et donc après j'ai repris les choses avec les mamans/ en expliquant que ça- la question philosophique avait suscité des pleurs des questionnements et puis des angoisses (.) et on en a reparlé comme ça ils ont fait des dessins aussi mais ça ça a été le moment le plus\ - le plus marquant alors que la question n'était pas posée (.) toi qu'est-ce que tu ressens/ c'était (.) la question c'était QUE peut ressentir quelqu'un qui (.) c'est se mettre à la place des autres

((90 min 00))

((15 min 19))

KAR ça c'est quand on commence à avoir un minimum de verbal de compréhension sinon ça passe par le dessin aussi (.) il y a beaucoup de choses qui passent- les émotions passent par le dessin mais le dessin quand- quand un enfant n'a pas les mots eh ben où ça se traduit par son corps soit par son énervement physique soit par des tics langagiers soit par des tics physiques (.) et dans le dessin on- on peut découvrir plein de choses sans vouloir faire le dessin du bonhomme mais moi j'utilise beaucoup le dessin du bonhomme des psys hein qui est côté c'est un dessin- les dessins de la famille je demande toujours de dessiner la famille (.) et quand je m'aperçois que souvent ils sont absents de leur famille ou qu'il manque des gens (.) ça permet aussi de- c'est une base de discussion à ouais mais là c'est qui/ ah c'est ta grand-mère/ ah ouais/ voilà en fait ça permet de discuter avec quelque chose à la base qui est proposée par l'enfant(.) et souvent le dessin est révélateur de beaucoup de choses

((16 min 29))

((34 min 43))

KAR c'est beaucoup trop binaire/ moi je pense que les émotions sont TOUTes bonnes la colère peut être tout à fait positive après c'est toujours la même chose: il faut l'accompagner (.) du verbal (.) qu'elle ne reste pas à l'état d'émotion (.) ça c'est notre boulot aussi\ alors c'est notre boulot plus large hein qui est celui de l'Education oui et pas forcément de l'instruction (.) mais on a des enfants aujourd'hui de toute façon qu'on est obligé d'éduquer ça c'est l'évolution de la société

((34 min 48))

((37 min 46))

KAR on n'est pas: l'école de jules ferry on forme tous des petits robots des futurs petits ouvriers pour l'état français pas du tout/(.) on est là pour accompagner des- des êtres dans leur- dans leur développement dans les adultes qui seront plus tard ici on leur apprend pas à gérer leurs émotions aujourd'hui (.) et pour gérer/ des émotions faut faire plusieurs choses pour les gérer faut les identifier (.) et ensuite faut savoir comment on fait avec pour pour les accepter et pour les adoucir (.) si besoin peut pas être en colère tout le temps: on peut pas avoir peur tout le temps: on ne peut pas être euphorique tout le temps:

((34 min 18))

((39 min 40))

KAR le problème du psy aujourd'hui c'est que souvent c'est pour faire des Bilans cognitifs (.) et pas du tout pour faire des ACCOMPagnements d'enfants aujourd'hui les psychologues ne font plus d'accompagnement d'élèves (.) dans le sens accompagnement euh (.) pour une problématique familia:le de détresse ou de- de choses comme ça (.)

CLEM donc un jeune allophone qui rencontre des problèmes au sein de sa famille il ne peut pas du tout avoir accès à la psy de l'école/ ce sera à l'extérieur /

KAR alors il- il pourrait avoir accès à la psy de l'école mais la psy de l'école lui dirait d'aller voir à l'extérieur (.) donc autant- autant lorsqu'il y a eu les ukrainiens qui sont arrivés il y a eu euh entre guillemets une cellule qui a été mise en place

psychologique pour l'accueil en catastrophe et en urgence de cette population (.) donc on nous avait demandé de faire une liste de- d'enfants susceptibles d'avoir besoin (.) de cette aide-là bon après moi les parents qui sont sur xxx que j'ai depuis trois: ans je leur dis tu- tu vas voir tu vas aller voir tel psy parce que je pense que ton gamin il en a besoin en ce moment (.) voilà (.) c'est un peu\ c'est pas de la prescription/ que je fais mais je les connais suffisamment et en trois ans il y a beaucoup de confiance qui c'est qui nous lie et donc du coup ils acceptent de faire les démarches quand je vois que (.) là maintenant le psy pourrait faire du bien qu'il a le langage le bagage lexical pour s'exprimer etc c'est vachement intéressant là j'ai un enfant là: ukrainien la maman va reprendre suivi et même des jumeaux qui sont en sixième et la maman continue de me- de me parler (.) pourtant ils sont au collège ils ont les structures mais on me demande des solutions là moi donc je les or- orienté vers une psy qui m'a ren:voyé un message parce qu'elle n'arrivait pas à appeler donc j'ai renvoyé un message avec le numéro de téléphone (.) et j'ai dégrossi la demande de la maman pour que la psy en face elle sache directement à quoi s'en tenir

((41 min 34))

ANNEXE 8 [TRANSCRIPTION VIRGINIE (FLE)]

((07 min 38))

VIR donc ça se voit dans leur visa:ge soit parce qu'ils l'expriment peuvent l'exprimer (.) et puis parfois c'est: par le biais d'autres personnes en fait: par exemple on vient me dire: tu verras: machin les pavillons en ce moment: ou ça peut être les-les collègues sont assez attentifs (.) au bien-être des élèves allophones et : la vie scolaire aussi parfois peut faire remonter des choses l'infirmière ça- ça arrive que l'infirmière- y'a pas longtemps l'infirmière est venue me parler d'une élève elle m'a dit il faut faire attention j'ai vu elle est fragile donc c'est c'est: c'est: ça peut être par l'élève lui-même ou par des tiers qui viennent me: rapporter puis ban bah y a des choses que je vois aussi même si je trouve que dans le feu de l'action dans la classe ben on est plus concentré finalement sur les connaissances à faire passer ou- ou l'avancée du: du (.) enfin la progression de l'année mais euh voilà après je ne suis pas non plus une spécialiste: je ne suis pas non plus hyper forte pour: pour lire les émotions enfin je veux dire:: (.) il y a des choses qu'on voit sur le visage mais il y a des choses qu'on ne voit pas en fait (.) et j'suis pas forcément perspicaces on va dire (.) je ne suis pas une psychologue quoi/ donc bon: il y a des choses qui me passent parfois complètement à côté et on dit: mais t'as pas remarqué/ non j'ai pas remarqué mais bon comme on me le dit je vais être plus attentive

((09 min 06))

((16 min 44))

VIR j'essaye de pas réagir trop: trop à chaud quoi euh (.) parce que sinon les émotions: des élèves nous déborde enfin: nous:: envahissent aussi et l'objectif c'est pas que moi je me mette à (.) ressentir la même frustration ou la même colère ou la tristesse ou je ne sais pas quoi je- je peux avoir de l'empathie mais euh mon empathie elle doit: quand même garder une certaine: enfin je dois garder de la distance vis-à-vis des élèves alors je discute beaucoup avec les élèves mais je ne suis pas du tout dans le côté maternage

((17 min 20))

((36 min 29))

CLEM comment est-ce que vous accueillez les émotions de vos élèves/ y a un temps pour ça/

VIR il y a un temps pour ça après le cours entre deux cours: éventuellement je peux- je peux rester je peux revenir je peux je peux venir une heure de plus: j'ai pris une élève au début d'année: la sœur/ du jeune qui harcèle les filles je voyais bien que ça allait pas du tout: et en fait je lui ai dit bah reste à la fin du cours elle s'est mise à pleurer à pleurer enfin elle a pleuré pendant une heure (.) là elle avait besoin de pleurer et mais: en fait elle m'a rien dit 'fin elle m'a juste dit c'est dur j' suis malheureuse et- et en fait moi:: je l'écoutais je n'allais pas lui dire: je me voyais pas lui dire: ah bon/ c'est dur pourquoi/ qu'est-ce qui se passe/ c'est hyper: délicat enfin: et puis:: dans quelle mesure aussi ça- ça influence pas la réponse/ enfin c'est toujours délicat la façon dont on va poser la question parce que y a des- y a des questions ou bah finalement en posant la question on:: on donne la réponse quoi et: là je sentais que c'était- que ça me dépassait complètement enfin que c'était: il aurait fallu qu'un professionnel enfin quelqu'un qui l'écoute (.) et moi je ne voulais pas être: j'ai pris le temps/ j'ai dit: tu peux rester si tu veux tu peux- tu peux me parler: alors des fois elle parlait pas\ enfin elle disait pas grand-chose en fait (.) mais à la fin: je lui ai proposé je lui ai dit si tu veux je pense que tu as des difficultés parce que il y a des choses que tu comprends pas que ton cerveau n'arrive pas- et finalement elle va chez une orthophoniste maintenant et en fait: je me dis (.) bon peut-être qu'elle aurait besoin d'une psychologue mais au moins elle va chez une orthophoniste (.) et peut-être que le fait d'aller chez l'orthophoniste elle va parler de chose: mais j'étais contente de passer le relais à quelqu'un (.) parce que parce que: bah parce que ça me dépasse/ mais je ne l'aurais pas fait pendant un cours (.) je ne me vois vraiment pas pendant un cours (.) ou si si il y avait quelqu'un qui faisait une crise de panique oui ok mais à ce moment-là on appelle l'infirmière/ et on fait- on fait on fait le truc classique mais: voilà c'est ça mais sinon je: je vais plutôt dire au: fait: tiens jack reste à

la fin du cours j'ai un truc à te dire et on va en parler à la
fin du cours mais comme je fais dans n'importe quelle classe

((38 min 59))

ANNEXE 9 [TRANSCRIPTION HUGO (BENEVOLE)]

((25 min 05))

CLEM je sais pas (.) avec- avec les- les collègues bénévoles la- la seule chose (.) le seul levier qu'on a c'est de: dire: bah écoute ton référent ta référente qui est-ce/ et puis on veut bien lui en parler tu vois avec elle hein nous on veut bien aller (.) avec toi ou leur en parler avant mais- mais voilà (.) j'ai envie de dire notre mission nous el- elle est vraiment dans le- le domaine de l'apprentissage (.) au niveau des émotions qui dépassent- les émotions là vont dépasser notre cadre de mission (.) on est pas là pour ça quoi je- mais on essaye au- au maximum alors non pas parce qu'on veut:: pas faire autre chose c'est pas ça mais on nous a demandé une mission dans un cadre précis hein puis on n'a pas à rentrer aussi dans la vie privée (.) dans la vie émotionnelle de ces jeunes-là on n'est pas formés pour ça on nous a pas recruté pour ça donc voilà on- on en reste voilà nous on peut t'aider à trouver la bonne personne (.) mais on ne peut pas t'aider (.) à résoudre le problème

((26 min 55))

ANNEXE 10 EXEMPLE D'UNE HIERARCHIE POUR UN ENTRAÎNEMENT DE DESENSIBILISATION

Traduction ⁸

Table 2 Sample hierarchy for desensitization training

Feeling comfortable	
1	Using my first language to clarify a L2 grammar point
2	Doing fill-in-the-blank grammar exercises in the target language with an open book
3	Conversing in the target language with a close friend who is at my proficiency level
4	Writing a journal entry in the target language
5	Being called upon in language class when I am unprepared
6	Making a mistake in front of the whole class
7	Being harshly corrected in front of the class by the teacher
8	Failing to speak the target language correctly in class and suffering the laughter of my peers
9	Conversing with a native speaker
10	Role playing in front of the class in a small group
11	Taking an oral exam in the teacher's office
12	Making a public presentation in front of the class with little opportunity for preparation
Feeling most anxious	

⁸ Traduction :

Tableau 2 Exemple d'une hiérarchie pour un entraînement de désensibilisation

Je me sens à l'aise

- 1 à utiliser ma L1 pour clarifier des points de grammaires de la L2
- 2 à faire des exercices de grammaire à trou dans la langue cible
- 3 à parler dans la langue cible avec un ami proche qui est à mon niveau
- 4 à écrire une note de journal dans la langue cible
- 5 à être interpellé lors du cours de langue quand je n'y suis pas préparé
- 6 à commettre une erreur devant la classe
- 7 à être durement corrigé devant la classe par l'enseignant
- 8 à ne pas réussir à m'exprimer correctement dans la langue cible et souffrir du rire des autres
- 9 à parler avec un natif
- 10 à faire un jeu de rôle en petit groupe devant la classe
- 11 à passer un test oral dans le bureau de l'enseignant
- 12 à faire une présentation publique devant la classe avec peu de temps de préparation

Je me sens anxieux

TABLE DES MATIERES

Avertissement.....	2
Engagement de non plagiat.....	3
Remerciements	4
Liste des abréviations.....	6
Sommaire	7
Introduction.....	7
Partie 1 : Les émotions des migrants à travers le prisme de la société et des parcours migratoires.....	11
1. Migration et société : une migr’ambiance	11
1.1 La migration est-elle un phénomène inéluctable ?.....	11
1.2 Un climat défavorable aux migrants ?	18
Partie 2 : Les émotions des migrants	23
2. Récolte de témoignages	23
2.1 Modalités de création du guide d’entretien.....	23
2.2 Présentation des témoins.....	27
2.3 Modalité d’entretien	31
3. Les émotions et la pédagogie	32
3.1 Concepts-clés	32
3.2 Les émotions à travers les champs épistémologiques	36
4. Le paysage émotionnel des migrants	40
4.1 Conflit de loyauté	40
4.2 Dénî	41
4.3 Trouble du stress post traumatique	43
4.4 Résilience.....	44
4.5 Des êtres humains.....	45

Partie 3 : Pistes de réflexion pour mobiliser les émotions des apprenants .	47
5. Pistes de réflexion.....	47
5.1 FLI : Fraternité Liberté Inclusion.....	47
5.2 Formation aux émotions et rôle de l'enseignant	49
5.3 L'enseignant : un métier qui englobe plusieurs métiers	57
5.4 Travailler avec les émotions en salle de classe	60
Conclusion	66
Bibliographie	68
Sitographie	78
Table des illustrations	79
Table des tableaux	80
Annexe.....	81
Annexe 1 [Guide d'entretien]	82
Annexe 2 [transcription Leïla (FLE)]	85
Annexe 3 [Modèle de demande d'autorisation d'enregistrement].....	87
Annexe 4 [Norme transcription Convention ICOR 2013]	89
Annexe 5 [transcription entretien Alice (bénévole)]	93
Annexe 6 [transcription Fanny (FLE)]	94
Annexe 7 [transcription Karine (FLE)].....	98
Annexe 8 [transcription Virginie (FLE)]	102
Annexe 9 [transcription Hugo (bénévole)]	105
Annexe 10 Exemple d'une hiérarchie pour un entraînement de désensibilisation	106
Table des matières	107
Abstract	109
Résumé.....	109

RESUME

Mobiliser les émotions des migrants comme ressource pédagogique dans l'apprentissage du FLI

Ce mémoire tente de répondre à la problématique suivante : de quelles manières les émotions des apprenants migrants en contexte FLI peuvent-elles être utilisées comme levier pédagogique ? Ces réflexions reposent sur de la littérature scientifique, enrichie par des témoignages d'enseignants et de bénévoles, ainsi que par ma propre expérience. Le mémoire s'ouvre sur un état des lieux de la situation migratoire dans le monde. Plus particulièrement en France avec un durcissement des politiques migratoires. Il explore ensuite le paysage émotionnel des apprenants migrants à travers les notions de deuil, de conflit de loyauté et de déni. Enfin, la dernière partie propose des pistes de réflexion pour mobiliser les émotions des apprenants migrants, en examinant notamment les rôles des enseignants et des bénévoles ainsi que les atouts d'une pluridisciplinarité dans l'apprentissage du FLI.

Mots-clefs : FLI, migrants, parcours migratoire, émotions, neurosciences, pédagogie, compétence émotionnelle, témoignages

ABSTRACT

Leveraging migrants' emotions as a pedagogical resource in learning French as a foreign language for integration

This dissertation attempts to answer the following question: In what ways can the emotions of migrant learners in an FLI (French as a foreign language for integration purposes) context be used as a pedagogical tool? These reflections are based on scientific literature, enriched by testimonials from teachers and volunteers, as well as my own experience. The dissertation opens with an overview of the global migratory situation, particularly in France, where migration policies are becoming increasingly restrictive. It then explores the emotional landscape of migrant learners through the notions of grief, divided loyalty, and denial. Finally, the last section proposes ways to leverage the emotions of migrant learners, examining the roles of teachers and volunteers, as well as the advantages of a multidisciplinary approach to learning French as a foreign language.

Key words: FLI, migrants, migratory journey, emotions, neuroscience, pedagogy, emotional competences, testimonials