

2021-2022

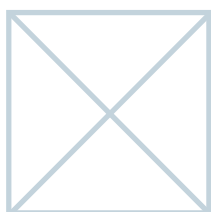
Master Didactique des langues, français langue étrangère
Parcours Formation en Langue des Adultes en Mobilité (pro-FLAM)

ANL et bientraitance chez l'enseignant d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

Collas Anne |

Sous la direction de |
Mme Guédat-Bittighoffer Delphine

Membres du jury
Dat Marie-Ange | enseignante-chercheuse à Nantes Université



Soutenu publiquement le
15 septembre 2022



**L'auteur du présent document
vous
autorise à le partager,
reproduire,
distribuer et communiquer
selon**



les conditions suivantes :

- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>**


Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

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

signé par l'étudiante le **13/01/2022**.



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'adresse des mercis au moins aussi nombreux que ses réponses à mes messages souvent inquiets, à Mme Guédat-Bittighoffer, pour sa façon unique de me rassurer, sans parler de son extraordinaire réactivité. Je ne suis pas sûre que ce travail aurait vu le jour, sans elle.

À Sarah Croué, ma tutrice de stage, vont aussi tous mes remerciements : pour sa patience, la qualité de sa réflexion, l'accueil chaleureux qu'elle m'a réservé, son sens du partage, sa façon de me faire me sentir à ma place, sans oublier son rire si communicatif.

À tou·te·s ces enseignant·e·s, en UPE2A et à la MAST, à Nantes, qui ont accepté que je vienne fourrer mon nez dans leur agir professoral, puis qui ont patiemment répondu à mes questions orales, puis qui ont patiemment répondu aux questions écrites que j'avais oublié de leur poser à l'oral.

Aux enseignant·e·s de l'université, qui, deux ans durant, m'ont ouvert l'esprit à des questions dont je ne soupçonnais même pas l'existence, avec une mention spéciale pour Mme Nathalie Garric, qui m'a fait découvrir la théorie des actes de langage, du jeu des faces et des règles de politesse, si précieuses dans cette recherche.

À ma collègue Pascale Vieuxtemps, avec laquelle les échanges, en cours de rédaction, ont débloqué ma pensée et contribué à rompre l'isolement.

À mes enfants, si compréhensifs quand je consacrais tout mon temps à ce nouveau bébé tellement exigeant.

À mon fidèle destrier mécanique, qui m'a transportée des gares aux universités, des collèges aux bibliothèques, et qui m'a permis, entre deux sollicitations cognitives, de respirer en profitant des paysages.

Aux élèves rencontrés cette année, surtout, à ce quelque chose d'indéfinissable et de bouleversant qu'ils portent en eux. Je leur dédie ce travail.

« Et nos âmes défaites doucement se blottissent dans les silences que les mots laissent entre eux. Alors nous pouvons habiter. Un peu. Même une langue qui n'est pas la nôtre. Il suffit pour cela d'une voix et du souffle qui vient jusqu'à nous. »

— Jeanne Benameur, *Ceux qui partent : Roman*

Sommaire

TABLE DES ILLUSTRATIONS	8
TABLE DES TABLEAUX.....	8
INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	3
1. Adolescents, migrants et allophones : la triple peine	5
1.1. Adolescent et migrant : une double fragilité.....	6
1.2. Injonctions et assignations sociales et familiales.....	7
1.3. Le français, langue de socialisation et de scolarisation : les écueils de l'« immersion »	9
2. Émotions et motivation dans l'apprentissage du français	12
2.1. Affects et émotions	12
2.2. Motivation.....	16
3. L'élève allophone à l'école en France	17
3.1. Se sentir bien à l'école.....	17
3.2. Les dispositifs observés.....	19
3.2.1. UPE2A	19
3.2.2. MAST	20
3.2.3. Limites des dispositifs	21
4. Agir professoral et bientraitance	23
4.1. Agir professoral, affects et émotions	23
4.2. Bienveillance, empathie et bientraitance.....	26
4.2.1. Du bien-être à la bienveillance	27
4.2.2. De la bienveillance à l'empathie	28
4.2.3. De la bienveillance à la bientraitance	29
4.3. Communication non violente, humour et évaluations : trois marqueurs de la bienveillance/bientraitance	31
4.4. Bienveillance et adolescents allophones.....	33
5. Et l'ANL, dans tout ça ?	34
5.1. Présentation générale de l'approche neurolinguistique.....	35
5.2. ANL et bientraitance	36
PARTIE 2 : DE LA FORMULATION DES HYPOTHESES AU RECUEIL DES DONNEES.....	39
1. Démarche et méthodes	40
1.1. Une démarche hypothéticodéductive et d'inspiration ethnographique	40
1.2. Une recherche descriptive et compréhensive, de type herméneutique	41
1.3. Un recueil de données qualitatives.....	42
2. Problématique et hypothèses	42
2.1. Problématique	42
2.2. Hypothèses	42
3. Terrain de la recherche et recueil des données	44
3.1. Le terrain de la recherche.....	44
3.2. Recueil de données : entretiens et observation directe	45
3.2.1. Entretiens semi-directifs	46
a) L'entretien semi-directif, pourquoi ?	46
b) Le guide d'entretien	46

c) L'entretien semi-directif, pour quoi ?	50
d) Du guide d'entretien aux séquences thématiques et à leur analyse verticale	50
e) Analyse transversale des entretiens, par thème	52
3.2.2. L'observation : participante ou non ?	52
3.2.3. L'observation : comment ?	53
a) Établissement de la grille d'observation	53
b) Contenu de la grille d'observation	53
3.2.4. Triangulation des données	58

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET SYNTHESE DES RESULTATS . 60

1. Analyse des données	60
1.1. Les entretiens	60
1.1.1. Thème n°0 : identité des enseignants	60
1.1.2. Thème n°1 : la motivation	61
1.1.3. Thème n°2 : l'agir pédagogique	61
1.1.4. Thème n°3 : les affects (vulnérabilité du public et évaluations)	62
1.1.5. Thème n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL	64
1.1.6. Thème n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL	65
1.1.7. Thème n°6 (nouveau) : des discours subjectivés	67
1.2. La grille d'observation	69
1.2.1. Rubriques « Dispositif » et « Position de l'enseignant et des apprenants »	69
1.2.2. Rubrique « Comportements et attitudes de l'enseignant-e	69
a) Sous-rubrique « Tours de parole »	70
b) Sous-rubrique « Modes de correction »	70
c) Sous-rubrique « Transmission des consignes »	71
d) Sous-rubrique « Humour »	71
e) Sous-rubrique « « Éléments affectifs et de bien-être »	72
1.2.3. Comparaison entre les entretiens et la grille d'observation (triangulation des données)	73
2. Synthèse des résultats	74
2.1. Rappel des hypothèses	74
2.2. Synthèse de l'expérimentation	75
2.3. Limites et nouvelles pistes	78
2.3.1. Nouvelles hypothèses ?	79

CONCLUSION 80

BIBLIOGRAPHIE 82

ANNEXES 90

TABLE DES ANNEXES..... 90

Annexe 1. Présentation et transcription des entretiens 91

Annexe 1.1. Présentation des entretiens	91
Annexe 1.2. Transcription des entretiens	92
Annexe 1.2.1. Entretien avec Hervé	92
Annexe 1.2.2. Entretien avec Jade	103
Annexe 1.2.3. Entretien avec Philomène	117
Annexe 1.2.4. Entretien avec Rose	132
Annexe 1.2.5. Entretien avec Teodora	144

Annexe 2. Analyses verticales des entretiens..... 164

Annexe 2.1. Entretien avec Hervé	164
--	-----

Annexe 2.2. Entretien avec Jade	167
Annexe 2.3. Entretien avec Philomène	171
Annexe 2.4. Entretien avec Rose.....	175
Annexe 2.5. Entretien avec Teodora	179
Annexe 3. Analyses transversales des entretiens	185
Annexe 4. Grille d'observation : rubriques, thèmes et liens avec les hypothèses	192

Table des illustrations

Figure 1.Modèle de bien-être à l'école (Loton, 2020, p. 175).....	18
---	----

Table des tableaux

Tableau 1. Grille d'observation de la phase orale	54
Tableau 2. Analyse « verticale » de la grille d'observation	58

Introduction

Lorsque nous avons annoncé à notre entourage que nous allions suivre une formation en Master pour enseigner le français en tant que langue étrangère, cela a indéniablement fait remonter chez nos interlocuteurs/trices le souvenir de tel ou tel professeur et de ses qualités relationnelles. La vivacité de ces souvenirs m'a toujours étonnée. Je me suis demandé si les souvenirs agréables étaient ceux de professeurs pratiquant la « communication non violente », une technique de développement personnel qui permet d'apaiser les relations par la bienveillance. Alors a commencé la première année de Master et, avec elle, la rencontre avec d'une part des théoriciens des actes de langage (Paul Grice (Grice, 1989), Penelope Brown et Steven Levinson (Brown & Levinson, 1987), Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1998)) et, d'autre part, des spécialistes des émotions dans la cognition (Steve Masson (Scenarii V&M, 2015a), Ulrike Rimmele (Scenarii V&M, 2015b), Jean-Marc Dewaele (J.-M. Dewaele & Alfawzan, 2018)). Enfin, dès mes deux premiers stages, cette première année, j'ai fait une troisième rencontre, celle du public d'adolescents migrants, dont les difficultés m'ont touchée, sans doute parce qu'elles me renvoyaient en partie à mon histoire d'enfant ayant grandi en Afrique.

Nous avons donc décidé de travailler sur la façon dont, dans ce contexte, l'enseignant·e s'adressait à l'élève partiellement ou totalement allophone, c'est-à-dire arrivé depuis peu en France, avec son lot d'insécurités, langagière notamment. Enfin, nous avons été convaincue par l'approche neurolinguiste (ou ANL), et en particulier par sa phase orale, qui met en lumière le jeu de la distance et de la proximité.

Ce questionnement a abouti à une question : **l'ANL renforcerait-elle la bienveillance des enseignant·e·s qui l'utilisent avec des élèves allophones ?** Nous avons traduit cette problématique en deux hypothèses : la première serait de vérifier si la

bienveillance de l'enseignant·e (qui repose sur son savoir-être) serait renforcée par l'ANL. La seconde porte plus précisément sur la dimension affective des interactions : la phase orale favoriserait la proximité, améliorant la bienveillance de l'enseignant·e par un renforcement des liens affectifs positifs avec les apprenants.

Pour y répondre, nous avons opté pour une démarche à la fois hypothéticodéductive (nos questions précèdent la rencontre du terrain) et qualitative, puisque faisant appel à des outils tels que des entretiens (qui répondraient à des questions en « pourquoi ») et des observations directes (répondant aux questions en « comment »), d'obédience ethnographique.

Une première partie, théorique, est consacrée à quelques questions importantes : qui est cet élève allophone, comment émotions et motivation interviennent-elles, en général, dans l'apprentissage, et en particulier pour lui ? En face de l'élève se trouve l'enseignant, pris dans ses propres problématiques émotionnelles et motivationnelles, dont la bienveillance fait partie. Enfin, cet enseignant utilise l'ANL, dont il s'agit de décrire les principes en lien avec nos hypothèses. Ensuite, notre cheminement suit les étapes de réalisation de notre expérimentation : dans quel type de recherche s'inscrit-elle, avec quelle(s) démarche(s) et quels outils ? Une fois la problématique et les hypothèses posées, nous faisons le compte-rendu de la partie concrète de notre travail : réalisation des entretiens et des observations, analyse et synthèse des données, et enfin, résultats. La conclusion s'oriente vers d'autres pistes de réflexion et rappelle notre conviction sur la centralité de la question de la bienveillance, à l'école en général et dans la salle de classe en particulier.

Partie 1 : cadre théorique

L'actualité nous rappelle, avec peut-être encore plus d'acuité, puisque les événements se déroulent à quelques 500 kilomètres des frontières de l'Europe, combien les mouvements de population sont fréquents et combien ils peuvent être parfois douloureux. S'il convient de rappeler la conviction de l'OIM (Organisation internationale des migrations), selon laquelle des mouvements migratoires « qui s'effectuent en bon ordre et dans le respect de la dignité humaine bénéficient aux migrants et à la société » (Organisation internationale des migrations, 2009, p. 1), cette formulation dit, en creux, la difficulté d'atteindre cet objectif.

Ce qui provoque ces mouvements, lorsqu'ils sont contraints, est sans doute lié, dans le fond – c'est notre hypothèse personnelle -- à l'incapacité des êtres humains à renoncer aux relations de pouvoir : les migrations sont souvent le résultat de conflits territoriaux, qui traduisent des luttes pour le pouvoir géostratégique. Elles sont un moyen pour certain·e·s d'échapper aux persécutions, c'est-à-dire à des actes qui permettent aux uns d'imposer par la force leur pouvoir sur les autres. Elles sont enfin, et depuis toujours, motivées par la recherche d'une vie meilleure et, désormais, par le changement climatique : une fois de plus, il s'agit d'une façon de fuir une situation sur laquelle on n'a aucune prise. Ces migrations ne sont-elles donc pas, *in fine*, le fait de personnes qui cherchent à être entendues et respectées ?

De façon plus factuelle, si la crise sanitaire a porté un léger coup de frein à ces déplacements de populations, la tendance est globalement à la hausse, depuis ces dernières décennies, l'Europe étant « la principale destination des migrants internationaux » selon l'OIM (*ibid.*, p. 24).

Parmi ces migrants se trouvent un certain nombre d'enfants et d'adolescents, dont certains font le voyage seuls. Par ailleurs, en France, les « engagements internationaux [...] garantissent à tous les enfants de six à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national, quels que soient leur

nationalité, leur situation personnelle ou leur mode de vie » (Ministère de l'éducation nationale, 2021b). Ils sont donc accueillis dans différents dispositifs scolaires, dont les UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants), qui, avec le dispositif MAST (mesure d'accompagnement scolaire temporaire) sont les terrains sur lesquels porte notre recherche¹.

Ces jeunes migrants arrivés seuls ou en famille, entrent donc à l'école française, qui essaye tant bien que mal de s'adapter à leurs spécificités (ou de les adapter aux siennes ?). Comment caractériser ce public d'apprenants ? Comment sont accueillis ces jeunes migrants devenus élèves allophones ? Leurs fragilités, mais aussi leurs aspirations, sont-elles prises en compte ? Comment ? Pour répondre à ces questions complexes, nous avons convoqué des sociologues, des psychologues, des linguistes, mais aussi des anthropologues et des didacticiens, tellement il est impossible d'analyser cette question sous l'angle d'une seule discipline. Ces élèves primo-arrivants, peut-être plus que leurs camarades « franco-français » ou du moins scolarisés de plus longue date en France, ont besoin que leurs émotions, pour ne pas dire leur fragilité psychologique, soient prises en compte. Celles-ci ont un rôle important en classe de langue, ce que nous explorons dans la partie *Émotions et motivation dans l'apprentissage du français*, p. 12. En face de ces élèves se trouve un enseignant, lui-même traversé par des émotions et porteur d'un certain nombre de motivations, qui va nouer avec eux un lien affectif et, il s'agit de la question centrale de notre réflexion, un lien marqué par la bienveillance, ou bientraitance².

Enfin, un certain nombre de ces enseignants à des élèves allophones, à Nantes, ont choisi d'utiliser une approche pédagogique venue du Canada, qui s'appelle l'approche neurolinguistique (ANL). Nous avons été frappée par le lien entre

¹ Nous présentons ces deux dispositifs plus loin (Les dispositifs observés, p. 19 et suivantes).

² Cf. *Agir professoral et bientraitance*, p. 23.

certaines spécificités de cette approche (communication authentique, mode de correction) et la question de la bientraitance. Nous développons ces aspects dans la partie *Et l'ANL, dans tout ça ?*, p. 34, avant de décrire la démarche d'expérimentation qui nous permettra de tester nos hypothèses (*Partie 2 : de la formulation des hypothèses au recueil des données*, p. 39) et de les valider, ou non (*Partie 3 : analyse des données et synthèse des résultats*, p. 60).

Pour commencer, il convient de définir ce que nous entendons par « adolescent migrant allophone ».

1. Adolescents, migrants et allophones : la triple peine

Si nous avons choisi d'aborder en premier lieu l'adolescent migrant allophone, c'est parce qu'il est la pièce maîtresse de notre observation et que c'est autour de lui et pour lui que s'organisent les dispositifs scolaires et notre recherche.

Nous postulons que cette jeune personne subit une triple peine, un postulat que nous formulons en nous appuyant sur la littérature et sur nos propres observations empiriques. La première peine du jeune migrant est d'être embarqué dans un projet dont il n'est pas à l'origine, et qui plus est, à l'adolescence, c'est-à-dire à un âge-clé dans son développement. La deuxième peine, ce sont ces injonctions et assignations sociales (y compris scolaires) et familiales dont il va devoir se dépêtrer. Troisième peine, ce jeune qui débarque en France va nouer des liens parfois compliqués avec la langue d'un pays inconnu, sans avoir toujours la certitude que le jeu en vaille la chandelle.

Si vaincre tous ces obstacles nécessite, selon nous, des qualités d'endurance certaines et une grande résilience, nous postulons que ce jeune est en position de vulnérabilité à plus d'un titre.

1.1. Adolescent et migrant : une double fragilité

Dès qu'il entame son parcours migratoire, et probablement même avant, le jeune effectuant une migration peut être soumis à bien des violences. On peut postuler qu'il a connu, souvent dès l'enfance, des déplacements qui n'ont rien à voir avec ceux de ces « experts internationaux, technocrates, leaders et créateurs d'images qui [...] circulent vite, de manière fluide, d'un lieu à un autre de la planète, et [qui] ne se confrontent guère à la dureté des frontières ni à la longueur et pénibilité des déplacements » (Agier, 2014, p. 14). Si la migration se passe bien pour certains, d'autres jeunes peuvent avoir vécu des conflits armés, des persécutions, de l'errance, parfois même de la prostitution forcée, tout ceci à un âge relativement jeune. Tous ces événements vont impacter leur santé psychique, sans parler des situations où c'est simplement leur survie qui est en jeu (Organisation internationale des migrations, 2019). Ce voyage éprouvant, c'est aussi l'expérience de pertes et de ruptures familiales et affectives, un arrachement à un contexte familial et porteur de repères (Kaplan et al., 2016). Enfin, ce parcours n'est généralement pas le choix de cet adolescent (Armagnague-Roucher, 2021).

Tous ces événements se produisent sur un adolescent, c'est-à-dire un être humain en construction. Nous avons choisi d'aborder l'adolescence d'un point de vue anthropologique, plutôt que psychologique, plus susceptible d'être culturellement biaisé. D'un point de vue anthropologique, donc, la « crise » d'adolescence est considérée comme une construction sociale, qui est vécue différemment selon la société humaine considérée (Quentel, 2004). Cette période reste néanmoins un âge où les sociétés « n'ont plus affaire anthropologiquement à de l'enfant » (Quentel, 2004, p. 5) ; celui-ci doit donc, pour reprendre les mots de Marie-Rose Moro, négocier « son identité entre ces deux polarités du même et de l'autre » (Moro, 2010, p. 42). L'opération est rendue plus difficile pour l'adolescent migrant, qui doit « rompre certains liens avec [sa]

culture sans pour autant [...] délaisser [son] appartenance familiale du fait des liens affectifs profonds qu'elle suppose » (Moro, 2010, p. 45). Nathalie Auger décrit l'adolescence comme une période où « la différenciation entre le moi et l'autre atteint un niveau paroxystique » (Auger, 2010, p. 24). Pour autant, Claire Schiff considère que chez les jeunes primo-arrivants, « la logique de la subjectivation adolescente semble faible » (Schiff, 2001, p. 189) : en d'autres termes, ces adolescents sont plutôt satisfaits d'être scolarisés et, s'ils font le choix de poursuivre leurs études malgré les obstacles auxquels ils vont se retrouver confrontés, c'est « au prix d'un isolement extrême et d'un rejet affirmé du monde juvénile de la banlieue³ » (*ibid.*, p. 190).

Nous avons donc des jeunes en plein développement, dont certains ont subi des infortunes qu'ils choisissent parfois de taire tant bien que mal et qui sont difficilement imaginables pour leurs interlocuteurs, en France. Autre « peine », dans leur nouveau milieu de vie, ces jeunes sont instamment priés de tenir certains rôles, que leur distribuent leur famille, mais aussi la société dans son ensemble.

1.2. Injonctions et assignations sociales et familiales

Ce jeune migrant se trouve donc plongé, en France, dans un nouvel écosystème, qui comprend sa part d'injonctions et d'assignations. Tout d'abord, il se retrouve en position d'« acteur faible » (Payet & Laforgue, 2008). Cette notion empruntée à la sociologie désigne des individus ou des groupes qui sont privés de leur statut d'égalité dans la société où ils vivent (Collas, 2021). Elle est importante dans notre contexte, car elle laisse la place à l'autonomie (de pensée, de positionnement) de celui qui est en position d'acteur faible, lui

³ L'étude de Claire Schiff a porté sur de jeunes primo-arrivants qui s'installent, pour la plupart, dans les quartiers défavorisés où vivent déjà d'autres jeunes, issus de la deuxième génération de l'immigration, et qui sont souvent qualifiés de « jeunes de banlieue », d'où la présence de ce mot, dans la citation.

permettant ainsi de sortir de la dialectique dominant-dominé. Elle fait aussi écho aux comportements d'opposition à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui agissent à la façon « d'actes de résistance idéologique » (Miller, 2015; Norton, 2013; Thompson, 2017). Enfin, cette position d'« acteur faible », dont nous pensons pouvoir qualifier les jeunes migrants que nous avons observés, a très certainement un rôle à jouer dans la façon dont se noue la relation avec eux, dans sa dimension bienveillante (ou, plutôt « bientraitante »⁴).

Cette position d'acteur faible se manifeste aussi dans la situation administrative des familles. En effet, leur précarité se répercute sur la disponibilité affective et cognitive des enfants. (Nous postulons que l'anxiété née de ces situations fait obstacle à la disposition à apprendre⁵.) En effet, les démarches administratives nécessitent une participation active de l'enfant, qui fait souvent office d'interprète entre ses parents et les institutions ; il doit donc réaliser « des tâches que [ses] parents ne sont pas en mesure d'assumer en raison de leur illettrisme et/ou de leur méconnaissance du français » (Schiff, 2001, p. 189). Il s'agit d'une injonction sociale doublée d'une injonction familiale.

Enfin, les jeunes migrants se retrouvent dans un environnement, aussi bien à l'école qu'en-dehors, où ils peuvent rencontrer des personnes aussi pleines de bonne volonté que de représentations sur leur situation et leurs difficultés. Ces personnes, malgré elles parfois, peuvent être tentées d'opérer une sélection entre « bons » et « mauvais » migrants. C'est du moins ce qu'ont constaté Alexandra Clavé-Mercier et Claire Schiff dans une enquête de 2018 (Clavé-Mercier & Schiff, 2018). L'afflux récent de réfugiés (et non de migrants) ukrainiens illustre aussi cette distinction.

Ainsi, ces adolescents font l'objet de multiples injonctions, dont certaines sont contradictoires. En effet, ils sont sommés

⁴ Cf. *Agir professoral et bientraitance*, p. 23.

⁵ Cf. *Émotions et motivation dans l'apprentissage du français*, p. 12.

d'apprendre le français en un temps record pour « s'intégrer », mais aussi pour accomplir les rêves de réussite de leurs parents et, dans le même temps, prendre en charge des « responsabilités et [des] devoirs que beaucoup assument déjà, en raison de leur appartenance à des cultures qui n'ont pas la même conception de la jeunesse » (Schiff, 2001, p. 188-189).

Enfin, les difficultés de ces jeunes peuvent aussi être analysées au regard de la satisfaction de leurs besoins fondamentaux (ou inférieurs) au sens où l'entendait Abraham Maslow (Maslow & Nicolaieff, 2016) : la précarité dans laquelle ils vivent met à mal leurs besoins de sécurité matérielle et affective qui émergent, explique Abraham Maslow, lorsque les besoins physiologiques sont relativement satisfaits (*ibid.*). Or, parfois aussi, ce sont leurs besoins purement physiologiques (alimentation, sommeil, santé) qui ne sont pas satisfaits (Armagnague-Roucher, 2021).

Une fois en France, ces jeunes garçons et filles sont confrontés à l'obligation d'aller à l'école, un univers dont certains n'ont qu'une expérience très parcellaire, voire inexistante, et en tous cas très différente, pour y apprendre une langue parfois très éloignée de la leur, si possible dans un temps record, et notoirement insuffisant, comme nous allons le voir.

1.3. Le français, langue de socialisation et de scolarisation : les écueils de l'« immersion »

Selon certains auteurs (Armagnague-Roucher, 2021), ces adolescents plus nombreux ont aussi un parcours migratoire plus complexe. Cela a donc des conséquences sur leurs apprentissages. En arrivant en France, ils se retrouvent dans l'obligation d'en effectuer un certain nombre, dont celui du français, langue étrangère ou seconde.

Dans le contexte du présent mémoire, nous parlerons, indifféremment, de « L2 » et de « langue seconde » pour désigner le français tel qu'il est appris par les jeunes migrants (devenus élèves allophones). Ces deux appellations présentent toutefois

quelques nuances. La « L2 » est « une notion empruntée au monde anglo-saxon » et désigne la « langue 2 versus langue première » (Guédât-Bittighoffer et al., 2021, p. 115), à savoir « toutes les langues acquises [après la langue première] ou en cours d'acquisition par les élèves allophones » (*ibid.*). La « langue seconde », selon Catherine Mendonça Dias est une « langue davantage apprise (et dans une moindre mesure acquise en milieu non institutionnel), chronologiquement après une langue première (ou plusieurs), qui est privilégiée pour la scolarisation, dans un contexte homoglotte relativement développé » (Armagnague-Roucher, 2021, pp. 159-160). Enfin, l'institution scolaire semble éprouver des difficultés à définir ce concept puisque, dès lors qu'il s'agit de l'enseigner, il faut se situer « quelque part entre l'enseignement du français langue étrangère et celui du français langue maternelle » (Viala, 2001, p. 58).

Outre la position délicate qu'elle occupe, cette langue seconde et de scolarisation est vitale pour les élèves allophones, puisque, d'une part, elle va leur permettre d'accomplir les actes de langage nécessaires à leur (sur)vie économique, sociale et affective, mais d'autre part aussi, parce qu'ils en ont besoin comme support d'apprentissage des disciplines scolaires et comme élément indispensable de leur orientation professionnelle, selon le double jeu de « l'imprégnation et de l'instruction » (Viala, 2001, p. 60). Selon Liliane Lurcat, l'« imprégnation » est « une forme d'apprentissage caractérisée par le fait que la personne apprend sans savoir qu'elle apprend ni, souvent, ce qu'elle apprend » (Lurcat, 1985, p. 39) ; elle ajoute que « [l'apprentissage] de la langue maternelle [...] procède pour une bonne part de l'imprégnation » (*ibid.*). Pour nous, ce mode d'acquisition s'apparente à ce que l'on appelle parfois « immersion »⁶ ou « bain linguistique ». Dans le discours de l'institution scolaire, le mot

⁶ Le terme immersion désigne « le fait d'enseigner des matières scolaires dans une autre langue que la langue maternelle » (Cuq, 2003, p. 126). Il est synonyme de « bain linguistique ».

« immersion » sert à « décrire la situation des élèves allophones dans les premiers temps de leur scolarisation » (Guédat-Bittighoffer et al., 2021, p. 113, 114). Or pour cette auteure, l'écart entre leur niveau de français et celui de leurs camarades dits natifs est tellement énorme que le « bain linguistique » se transforme en « submersion » (*ibid.*, p. 113). Ces jeunes primo-arrivants se retrouvent rapidement isolés. Du fait que les enseignements sont dispensés en français exclusivement, ils sont « réduits à la passivité et au silence » (*ibid.*, p. 114) dans un contexte où l'on ne tient pas compte de leur langue, minoritaire dans la classe.

Pour l'élève allophone, la langue qui s'apprend au sein de la classe, a donc une visée scolaire : elle est le support à l'apprentissage d'autres disciplines scolaires. En UPE2A-NSA⁷ et à la MAST, dix heures environ (sur 21) et deux heures environ (sur neuf)⁸ sont consacrées respectivement par semaine à l'enseignement de disciplines non linguistiques, sans compter qu'en UPE2A-SA⁹, les élèves passent une partie du temps en classe ordinaire. Enfin, dans le cadre de l'UPE2A, c'est aussi dans la classe que l'élève doit acquérir certains savoir-être, à savoir son « métier d'élève ». Si apprendre le « métier d'élève » peut être considéré à première vue comme apprendre à répondre aux attentes de l'enseignant, Pierre Perrenoud (Perrenoud, 2005) en donne une définition beaucoup plus complète (et sans doute plus lucide) : il s'agit de se préparer à l'avenir, c'est-à-dire à occuper une place dans le monde (professionnel) des adultes, de s'adapter à un certain nombre d'activités propres au contexte scolaire, de gérer un rapport « utilitariste » aux savoirs (*ibid.*, p. 19), de passer entre les mailles du contrôle des adultes, d'adopter des stratégies face aux évaluations et au travail à la maison, de « s'inscrire dans [le]

⁷ NSA : (élèves) non scolarisés antérieurement.

⁸ À noter qu'il s'agit ici de moyennes. En vertu du principe de liberté pédagogique, l'enseignant peut tout à fait modifier ces heures selon ce qu'il estime utile.

⁹ SA : (élèves) scolarisés antérieurement.

système de normes qui régissent la parole et le silence » (*ibid.*, p. 21) et de donner du sens à ses apprentissages.

Les facteurs d'ordre linguistique (niveau infra A.1 à l'entrée dans le système scolaire, situation de submersion) et sociologiques (analphabétisme lié à une scolarisation chaotique voire inexistante, précarité du mode de vie, incertitudes sur l'avenir) placent les adolescents migrants dans un contexte d'apprentissage particulier, où émotions et motivation, souvent négatives pour les premières, jouent un rôle important.

2. Émotions et motivation dans l'apprentissage du français

Après avoir décrit ce public vulnérable, aux attentes et aux besoins particuliers, puis représenté son rapport à la langue, il nous paraît primordial d'évoquer ce qu'il se passe lorsque ces jeunes se retrouvent dans un dispositif d'apprentissage du français, en France. Il est donc indispensable d'aborder au préalable la question essentielle du rôle des émotions et de la motivation dans l'apprentissage en général et d'une langue en particulier.

2.1. Affects et émotions

Les émotions et les affects dans la classe de langue sont deux concepts distincts mais reliés. Les émotions, d'une part, sont des phénomènes de nature « brutale, intense et de courte durée » (Koreicho, 2020). Le terme « affect », d'autre part, qualifie tout ce qui a trait à la « disposition de l'âme » (*ibid.*). De façon schématique, on peut donc avancer que l'affect peut « avoir une valeur aversive, expectative ou attractive » (*ibid.*), correspondant à une attitude d'esquive, de combat ou de fuite par rapport aux épreuves de la vie. La notion d'affect nous semble en revanche rendre compte de la dimension relationnelle des émotions, une émotion ressentie et exprimée pouvant en faire naître d'autres, entre deux personnes en relation (Virat, 2014, cité par Espinosa, 2016, p. 7). Par ailleurs, cette précision nous paraît importante au

sens où, dans le langage courant, le terme « lien affectif » désigne souvent des affects positifs alors que ces liens peuvent susciter des affects négatifs ou désagréables. Enfin, nous utiliserons souvent le terme « affect » plutôt dans sa forme adjectivée, pour qualifier le lien qui se tisse entre élèves et enseignants, mais aussi entre élèves, dans ce que l'on appelle le climat de classe ou la dynamique de groupe.

Pour en revenir aux émotions, il est désormais établi qu'elles jouent un rôle dans la cognition. S'appuyant sur Phineas Gage et Elliot, deux hommes dont le comportement avait été étudié par Antonio Damasio (Damasio, 1995, cité dans Blanc, 2006), Nathalie Blanc énonce l'hypothèse selon laquelle « l'émotion semble participer à la cognition » (Blanc, 2006, p. 61), même si, nuance-t-elle, les travaux de recherche « ne montrent pas réellement que l'émotion est nécessaire à la cognition mais plutôt que l'émotion est nécessaire à la réussite sociale » (*ibid.*, p. 61). Catherine Audrin, pour sa part, va plus loin en indiquant que les travaux de Damasio et d'autres auteurs « suggèrent [...] un lien important entre émotion et cognition au sein duquel l'émotion peut servir de guide à la cognition » (Audrin, 2020, p. 7).

Les émotions sont très importantes dans les apprentissages, activités cognitives par excellence, puisque c'est dans la classe que les élèves vivent « des événements cognitifs potentiellement nouveaux qui peuvent être désagréables ou agréables » (Cuisinier et Pons, 2011, cités par Audrin, 2020).

Dans la classe, poursuivent Frédérique Cuisinier et Francisco Pons, l'état émotionnel « colore la relation [de l'enfant] à l'activité [scolaire] » (Cuisinier & Pons, 2011, p. 7). Par ailleurs, rappellent Bucheton et Soulier, « élèves et maîtres [...] vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 35). Il s'agit donc, ajoutent ces auteurs, de « laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre » (*ibid.*, p. 35). Enfin, les

émotions sont pour Frédérique Cuisinier et Francisco Pons, « la face cachée du triangle didactique [de Jean Houssaye] » (*op. cit.*, p. 1). En outre, dans l'apprentissage d'une langue, en particulier, les émotions sont parfois analysées sous l'angle du filtre affectif (Krashen, 1987, cité par Arnold, 2006). Ce chercheur (Krashen (1982), cité par J.-M. Dewaele & Alfawzan, 2018, p. 24), affirme que « *every learner has an affective filter that determines "the degree to which the acquirer is open" (p. 9). Negative emotions push learners to bring the filter "up," reducing their understanding and processing of language input* »¹⁰. Le « filtre affectif » serait un mécanisme de défense psychologique (Kertesz-Vial, 2000, paragr. 5).

Par ailleurs, l'approche communicative a fait de la classe de langue le lieu privilégié de la conversation, qui est aussi un phénomène empreint d'émotions et d'affects. Dans le cadre de ce mémoire, nous n'envisageons pas d'étudier les échanges au prisme de l'analyse du discours et d'une perspective purement interactionniste. Néanmoins, on ne peut pas faire abstraction du jeu des faces ou figuration, un phénomène mis en évidence par Erving Goffman (Goffman, 1974) dans la conversation ordinaire, mais qui est constamment à l'œuvre dans la classe de langue. Ce mécanisme consiste, pour chacun des interactants à un échange, à préserver autant que possible sa face (l'image que chacun veut donner de lui) et la face de l'autre : « Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres » (*ibid.*, p. 17). Erving Goffman utilise pour désigner ce phénomène le terme de *figuration*, c'est-à-dire « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (*ibid.*, p. 15). Le jeu des faces est donc à

¹⁰ Chaque apprenant est doté d'un filtre affectif qui détermine [son] degré d'ouverture à l'acquisition de la langue. [...] Les émotions négatives incitent les apprenants à « relever » ce filtre affectif, ce qui diminue leur compréhension et le traitement qu'ils font de l'input linguistique » (notre traduction).

l'œuvre dans la salle de classe, avec le paramètre supplémentaire lié à l'asymétrie de la relation et à des échanges teintés d'empathie, du côté de l'enseignant¹¹. Ce petit détour du côté d'Erving Goffman montre à quel point le jeu des faces est lié à la sphère des émotions, car qu'y a-t-il de plus anxiogène, surtout pour un adolescent migrant en recherche identitaire, que la perspective de perdre la face devant les autres en ne comprenant pas ou en n'étant pas compris ?

Sur la dimension affective et émotionnelle des échanges, Jean-Marc Dewaele, qui a publié sur les émotions en classe de langue de nombreux articles, s'intéresse à deux d'entre elles : l'anxiété et la joie (ou le plaisir) d'apprendre une langue étrangère (J.-M. Dewaele & Alfawzan, 2018). Avec Yesim Sevinc (J.-M. Dewaele & Sevinc, 2017), il a observé l'anxiété langagière chez un public migrant. Ce public peut connaître cette anxiété au même titre que d'autres apprenants de langues, mais avec des conséquences plus graves, puisque « l'utilisateur d'une LX¹² paralysé par l'anxiété langagière dans une interaction authentique risque de rentrer [...] les mains vides, et sa survie peut même être menacée » (*ibid.* p. 27). L'analyse de Dewaele et Sevinc fait donc état des paramètres évoqués plus haut, à savoir la peur de perdre la face (dimension relationnelle) à laquelle s'ajoute un ressenti émotionnel intime (« peur de perdre son identité, [...] introversion, manque de stabilité émotionnelle ou timidité, [...] manque d'estime de soi et [...] perception biaisée de sa propre compétence » (J.-M. Dewaele & Sevinc, 2017, p. 27)).

Ces données montrent à quel point le lien affectif, avec l'enseignant principalement, mais aussi avec les pairs, est essentiel¹³.

Certes, les émotions sont importantes, dans l'apprentissage, mais on peut aussi se demander : apprendre, certes, mais apprendre pourquoi, pour quoi, et peut-être aussi, pour qui.

¹¹ Cf. *Agir professoral et bientraitance*, p. 23.

¹² LX : langue étrangère.

¹³ Cf. *Agir professoral et bientraitance*, p. 23.

2.2. Motivation

Un autre paramètre important et lié au précédent est la motivation. Edward Deci dans son ouvrage, *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons* (Deci et al., 2018) est l'auteur le plus pertinent sur ce point, à nos yeux. Pour lui, la motivation repose sur un double besoin, celui d'être autonome et compétent, mais aussi sur celui de faire partie d'un groupe (*ibid.*). Il indique aussi que c'est la façon dont les parents (ou les figures parentales) médiatisent la relation de leurs enfants avec l'école — c'est-à-dire non pas à travers leur discours, mais par leurs actes — qui détermine la façon dont la valeur école est « internalisée » par les enfants (*ibid.*, pp. 115-116). Internaliser signifie la façon dont les enfants intègrent la place de l'école à leurs valeurs propres, personnelles, comme l'intérêt par exemple de faire le travail demandé par l'enseignant. L'action parentale, mais aussi celle de l'enseignant sert (ou du moins, devrait servir !) un seul but, le soutien à la motivation intrinsèque, garante d'un apprentissage réussi.

La question de la motivation nous a toujours interrogée, tout au long de cette rencontre avec les élèves allophones. De façon empirique, suite à des observations faites l'année de notre Master 1, il nous a semblé constater que la motivation des jeunes migrants diminuait avec la durée de leur séjour en France. Nous nous sommes demandée dans quelle mesure leurs rêves, leurs désirs et leurs projets étaient pris en compte, dans leur parcours en France. Delphine Guédât et al. évoquent un projet migratoire subi par ces élèves (Guédât-Bittighoffer et al., 2021), mais aussi le fait que « le système éducatif [les] place [...] en situation d'échec et d'exclusion », avec « des conséquences sur l'orientation scolaire et professionnelle [qui] sont désastreuses » (*ibid.*, p. 113). La question de la nature, mais aussi de la prise en compte de la motivation intrinsèque de ces jeunes est donc posée.

Enfin, la question de la motivation (intrinsèque) est immuablement liée à celle de l'authenticité, cette dernière correspondant, pour Edward Deci, à « la croyance humaniste qu'il est important d'être

authentique, d'être soi-même, de suivre sa propre voie » (Deci et al., 2018, p. 119). En effet, c'est cette quête qui rendra l'apprenant autonome et, précise Edward Deci, responsable de son apprentissage et, partant, de sa vie. Si ces deux éléments ne s'observent pas à la même échelle, on peut dire que le lien entre l'adulte — l'enseignant, en l'occurrence — et l'enfant — l'élève — est marqué à la fois par un objectif d'autonomie pour l'élève et, dans le contexte de la méthode d'enseignement du français que nous décrivons plus loin, par la nécessité d'une communication authentique¹⁴.

Après ce détour du côté des émotions et de la motivation, deux aspects essentiels des apprentissages, il convient de revenir au jeune migrant, qui, du fait du principe de scolarisation obligatoire en vigueur en France, va endosser l'identité d'élève allophone.

3. L'élève allophone à l'école en France

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord le contexte socio-affectif dans lequel l'élève allophone est accueilli à l'école. Ensuite, nous voyons dans quelle mesure les dispositifs d'accueil que nous avons observés – UPE2A et MAST – prennent en charge des adolescents migrants, précaires, pauvres, en situation de fragilité psychologique et d'insécurité linguistique. En résumé, comment sont accueillis ces jeunes lorsqu'ils prennent le chemin de l'école en arrivant en France ?

3.1. Se sentir bien à l'école

Avant d'aborder sa signification pour les élèves migrants, il nous a paru intéressant d'évoquer ce que recouvre la notion de bien-être de l'élève.

Pour cela, nous avons choisi le modèle de mesure de Marie-Pierre Loton (Loton, 2020), qui s'inspire du modèle *having, loving, being*

¹⁴ Cf. *Et l'ANL, dans tout ça ?*, p. 34.

and health, des Finlandais Anne Konu et Matti Rimpelä (Guimard & Florin, 2017). Ce modèle repose sur quatre dimensions : les conditions scolaires (*having*), qui renvoient au contexte d'apprentissage et donc à la sphère cognitive, les relations sociales (*loving*), qui portent sur le relationnel et donc la sphère socio-affective, et enfin le rapport au travail (*being*), qui renvoie au contexte motivationnel (conatif). Enfin, il ne faut pas oublier la dimension sanitaire (*health*) du bien-être, qui n'est pas retenue par Marie-Pierre Loton et que nous n'abordons pas non plus, sans en nier l'importance.

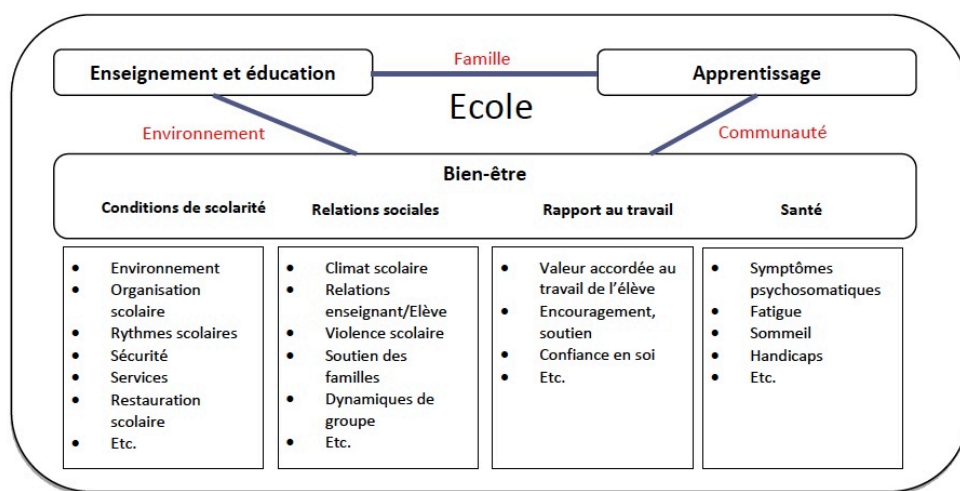


Figure 1. Modèle de bien-être à l'école (Loton, 2020, p. 175)

Ce modèle présente l'avantage de séparer des aspects difficiles à démêler.

Dans le cadre du présent mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement aux dimensions « *being* » (rapport au travail) et « *loving* » (relations socio-affectives), même s'il nous a été parfois difficile de séparer ces deux dimensions. Nous proposons ce découpage conceptuel parce qu'il met en évidence les nombreux paramètres dont il faut tenir compte pour mesurer le bien-être d'un élève. Dans notre recueil de données, nous resserrons la problématique aux paramètres affectifs et sociaux.

Mesurer le bien-être à l'école c'est, en fin de compte, faire une observation globale de l'élève dans l'écosystème où il passe le plus clair de son temps. Cette analyse est certes nécessaire, mais non suffisante pour les élèves allophones scolarisés en France. Il

convient aussi de s'intéresser à l'enseignement que vont recevoir ces jeunes, qui va s'adapter au plus près à leurs spécificités, c'est-à-dire, pour l'institution, à leur niveau linguistique et à leur littéracie. Selon Jean-Pierre Cuq (2003), le mot littératie (ou littéracie) est un emprunt à l'anglais. Ce terme désigne, plutôt de ce côté-ci de l'Atlantique, le fait de savoir lire et écrire. C'est également dans ce sens restreint que nous l'entendons.

3.2. Les dispositifs observés

Le droit à l'éducation étant inscrit dans la loi française et l'instruction étant obligatoire de trois à seize ans en France, les jeunes migrants doivent être scolarisés, indépendamment de leur situation administrative, s'ils sont âgés de moins de 16 ans. Pour les plus de 16 ans, les textes précisent qu'« il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée » (Ministère de l'éducation nationale, 2002, part. I., 1). Outre les dispositifs qui ont constitué notre terrain, il existe plusieurs structures publiques, notamment de lutte contre le décrochage scolaire (Ministère de l'éducation nationale, 2021a), dont la responsabilité est partagée par l'État et les collectivités territoriales, sans oublier le réseau associatif. Ces structures accomplissent des missions d'enseignement du français à de jeunes migrants. Pour autant, nous limiterons notre étude aux unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et à l'unique classe, à Nantes, qui relève de la mesure d'accompagnement scolaire temporaire (MAST), et que nous avons observée.

3.2.1. UPE2A

Les UPE2A permettent aux élèves très peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et ayant l'âge de fréquenter le collège, d'être accueillis soit directement en classe ordinaire, soit avec des « aménagements et des dispositifs particuliers » (Ministère de l'éducation nationale, 2012b, part. 2.1). L'objectif affiché de ces dispositifs est « d'organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire » (*ibid.*). Les

élèves « doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire », avec un « emploi du temps personnalisé » qui « doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire » (*ibid.*). Les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) sont accueillis à plein temps, sur une année scolaire complète, dans une classe séparée. L'objectif fixé pour eux est « d'acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux » et autant de connaissances que possible acquises à l'école élémentaire par leurs camarades. Ils suivent également dans la mesure du possible, en classe ordinaire, des cours qui ne nécessitent pas une maîtrise du français écrit (*ibid.*). Concrètement, ils font, lorsque l'enseignant estime qu'ils y sont prêts, des incursions en classe ordinaire, au cours de l'année.

3.2.2. MAST

La Mesure d'accompagnement scolaire temporaire est un dispositif mis en place de façon indépendante par les académies¹⁵ qui le souhaitent. Ainsi, sur l'académie de Nantes, qui recouvre les cinq départements de la région Pays-de-la-Loire, il existe cinq dispositifs de ce type. Celui de la commune de Nantes, hébergé au lycée des Savarières, accueille 48 élèves, des jeunes âgés de 16 à 18 ans non scolarisés antérieurement. Parmi les différents volets d'apprentissage est prévu un volet scolaire (alphabétisation, numération et initiation au numérique), où officie, pour le français et en ANL, l'une des enseignantes observées. Pour Martine Vidgrin, la MAST est « la première marche d'intégration », un « sas d'accueil » pour ces jeunes, qui fréquentent le dispositif sur une durée comprise entre trois et six mois avant « d'aller très vite sur une formation qualifiante »¹⁶. Pour pouvoir rester sur le territoire à

¹⁵ L'académie est la « circonscription administrative de l'Éducation nationale » (site Internet de l'académie de Nantes, consulté le 13.05.2022).

¹⁶ Entretien du 13.05.2022 avec Martine Vidgrin, cheffe de projet de la Délégation Académique à la Persévérance Scolaire et à l'Insertion (DAPSI) au rectorat d'académie de Nantes.

leur majorité, il faut que ces jeunes décrochent une formation d'une durée d'au moins six mois. En effet, l'atteinte de l'âge de la majorité sonne le glas des mesures de protection à l'enfance et les rend passibles d'une obligation de quitter le territoire (OQTF) à prise d'effet immédiate.

Comme nous l'avons déjà précisé, UPE2A et MAST ne sont pas les seuls dispositifs qui accueillent des élèves allophones. Ce sont néanmoins ceux que nous avons observés et sur lesquels porte le présent travail de recherche. Dans quelle mesure répondent-ils aux besoins des élèves allophones ?

3.2.3. Limites des dispositifs

Les UPE2A et les MAST sont la réponse de l'institution éducative à la nécessité de scolariser des jeunes migrants. Comme ces dispositifs existent depuis plus d'une dizaine d'années désormais, ils ont pu être observés et analysés. Tout d'abord, comme nous avons pu le constater de façon empirique aussi bien que dans nos lectures, l'UPE2A est parfois qualifié de « cocon », « [dans lequel] l'enseignant de français langue seconde (FLS) [est] perçu comme relativement empathique » (Armagnague-Roucher, 2021, p. 12), mais aussi d'« univers relativement protégé » (Schiff, 2001, p. 189). La philosophie du « cocon » se heurte toutefois à celle de l'inclusion la plus rapide possible en classe ordinaire, bien que cette politique soit parfois remise en cause (Collectif d'enseignants en UPE2A, 2022).

Par ailleurs, en UPE2A, mais aussi à la MAST, le temps d'exposition à la langue est très réduit au vu de ce qui est nécessaire pour l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, Collier et Thomas (1989), cités par Graveleau (2021) « estiment qu'un jeune arrivant met entre six mois et deux ans à acquérir les compétences de communication quotidienne [...] mais au moins cinq ans à acquérir la langue académique, et même sept ans s'il n'a pas suivi l'école primaire dans son pays d'origine » (Graveleau, 2021, p. 221), tandis que la maîtrise de la lecture et de l'écriture par des adolescents NSA peut être aussi très longue (Guedat-Bittighoffer

et al., 2021 ; Collectif d'enseignants en UPE2A, 2022). Par conséquent, un certain nombre de ces élèves se retrouvent en situation d'échec.

Par ailleurs, lorsqu'Ilaria Pirone (Pirone, 2021) constate que les enseignants d'UPE2A assument d'aller plus loin que ce qui est prescrit dans les textes officiels, elle dit, en filigrane, les lacunes du dispositif. Si, ajoute cette auteure, « la demande institutionnelle [vis-à-vis des élèves] est très exigeante » (*ibid.*, p. 71), ce qui est attendu, dans les faits, c'est surtout de les mettre à niveau pour les inclure le plus vite possible en classe ordinaire : « il faut que l'enfant soit bien adapté, même dans le paradigme de l'école inclusive » (*ibid.*). En un an, parfois deux, peut-on considérer que les élèves y sont prêts ? Le collectif des enseignants en UPE2A répond par un « non » franc et massif (Collectif d'enseignants en UPE2A, 2022).

Les MAST, de leur côté, sont confrontées à la problématique de la reconnaissance de minorité des mineurs non accompagnés. Pour ces derniers, plus généralement, la démarche « implique des mois de procédures qui sont autant de mois de non/déscolarisation » (Armagnague-Roucher, 2021, p. 7).

La spécificité des élèves allophones, les dispositifs et, comme nous le verrons plus loin, les qualités des enseignants au sein de ces dispositifs montrent, comme le dit Maïténa Armagnague, que l'« institution tâtonne entre ses missions d'instruction et ses missions de socialisation » (Armagnague, 2019, p. 46). Nous ajoutons qu'il y prévaut un principe d'efficience alors que les objectifs scolaires sont extrêmement difficiles à atteindre pour ces jeunes, malgré leurs efforts et leur motivation.

Durant leur année en UPE2A ou les quelques mois passés dans une MAST, les élèves allophones seront partiellement inclus en classe ordinaire. S'ils ont été peu ou pas scolarisés précédemment, ils n'y feront que quelques incursions. Quoi qu'il en soit, tous vont se retrouver face à des enseignants dont nous allons tenter de rendre compte des spécificités sous l'angle des émotions et des relations affectives qu'ils nouent avec les élèves.

Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant
d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

Pour finir, la question de la bienveillance intéresse aussi bien la recherche en éducation que l'institution scolaire, en France. En effet, comme le constatent Aziz Jellab et Christophe Marsollier (Jellab & Marsollier, 2008), elle apparaît avec la massification de la scolarisation et des tensions que cela crée entre les partisans d'une école qui se contenterait de transmettre des savoirs « rationnels » et un courant de pensée défendant la prise en compte du bien-être de l'élève et donc de ses émotions (*ibid.*). La bienveillance entre officiellement dans les questionnements de l'Éducation nationale en 2012, avec la parution du rapport de concertation (Ministère de l'éducation nationale, 2012a) qui aboutira, en 2013, à la promulgation d'une loi dite « pour la refondation de l'école de la République ».

4. Agir professoral et bientraitance

Devant cet élève allophone se trouve donc un enseignant dont les actions, volontaires et involontaires, vont se répercuter sur la façon dont les élèves apprennent. Si John Hattie, qui l'a étudié en 2003, dit que l'effet maître joue à hauteur de 30 % seulement dans la réussite de l'élève (Hattie, 2003, p. 2), nous avons choisi de centrer notre recherche sur la posture de l'enseignant, aussi considérons-nous que ce dernier joue un rôle bien plus important.

4.1. Agir professoral, affects et émotions

Pourquoi avoir centré cette recherche sur l'enseignant plutôt que sur les enseignements ? Sans doute parce que nous avons depuis toujours l'intuition que le lien affectif qui se tisse entre enseignant et élève est essentiel aux yeux du second, au point de lui laisser un souvenir toujours vif du premier et de susciter, parfois même, une vocation. Certains auteurs considèrent d'ailleurs que la posture de l'enseignant joue davantage que la méthode d'enseignement, pour faire réussir les élèves (Gentaz 2019, cité par Guedat-Bittighoffer et al., 2021, p. 112).

Qu'est-ce qu'un enseignant ? La question est vaste. Le premier critère qui vient à l'esprit, celui du statut professionnel, n'est pas pertinent, puisque les enseignants rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche se distinguent par leur parcours : professeurs des écoles ou titulaires d'un master FLE. Alors adoptons la définition de Philippe Perrenoud, pour qui il s'agit de personnes engagées dans « un rapport pédagogique [...] fondamentalement asymétrique » (Perrenoud, 1996, p. 26) avec d'autres personnes, les élèves, qu'il s'agit de mener « de la dépendance à l'autonomie, [sur un] chemin jonché d'ambivalences et d'incertitudes » (*ibid.* p. 27). Francine Cicurel renchérit en affirmant que dans la classe de langue, il s'agit pour « un locuteur expert » de mettre en œuvre certaines pratiques pour permettre à un « public moins savant de s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel, 2011, p. 156).

Autant dire que l'agir professoral est un phénomène complexe. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant a pour principal objectif de faire progresser ses élèves. Pour cela, il va faire appel à un certain nombre de stratégies et de tactiques, mais il va aussi devoir improviser, c'est-à-dire prendre des risques et, comme le dit Philippe Perrenoud, « agir dans l'urgence » et « décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996, p. 10). Cette idée est partagée par Francine Cicurel, qui s'appuie sur les théories de Goffman sur le jeu des places. Elle postule en effet qu'en raison de la part d'improvisation qu'elle comporte, « l'action enseignante peut présenter certains risques » (Cicurel, 2011, p. 134). En outre, l'enseignant arrive en salle de classe avec « [s]a culture d'origine, [s]a formation [...], [...] son expérience, et [...] sa personnalité » (*ibid.*, p. 156) mais aussi ce « qu'on nomme parfois intuition, flair, *feeling*, sens clinique, *insight*, autant de façons courantes de nommer ce qui, dans l'*habitus*¹⁷, fonctionne en partie à notre insu »

¹⁷ Pour Pierre Bourdieu, « l'*habitus* [...], c'est ce que l'on a acquis. Mais pourquoi ne pas avoir dit *habitude* ? L'*habitude* est considérée [...] comme répétitive, mécanique,

(Perrenoud, 1996, cité par Bourdet, 2020, p. 26). Entrent alors en jeu les représentations, les « théories personnelles » (Cicurel, 2011, p. 126-127) de l'enseignant, qui se sont construites avec le temps (*ibid.*, p. 115).

En outre, de façon plus intime, l'enseignant est, comme ses élèves, lui aussi en proie à des émotions, humeurs et sentiments (Audrin, 2020) ; il est animé par certaines motivations et il noue avec l'élève une relation marquée par des affects. Il ne va donc pas pouvoir faire l'économie de ces « composantes émotionnelles internes à l'individu » (*ibid.*, p. 6), ni de leurs dimensions interindividuelles. Agréables ou désagréables, liées à l'état de fatigue, à la reconnaissance de leur travail et à l'expérience professionnelle des enseignants, elles « semblent avoir un impact sur les élèves » et, plus particulièrement, « les relations émotionnelles entretenues avec les élèves semblent être un filtre important de l'activité de l'enseignant » (Cuisinier & Pons, 2011, p. 8). Ce discours fait écho aux propos de Marie-Pierre Loton, qui recadre cette relation dans sa dimension asymétrique : « L'enseignant attend de l'élève qu'il s'occupe de son travail, là où l'élève attend de l'enseignant qu'il s'occupe de lui » (Loton, 2020, p. 126).

Pour Dominique Bucheton, l'agir professoral est déterminé par des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2017, p. 5), dont font partie les représentations personnelles de l'enseignant. Margarida Cambra Giné propose même « la conceptualisation d'un système de Représentations, Croyances et Savoirs » (Cambra Giné, 2003, p. 211) chez l'enseignant. Ces représentations orientent les perceptions que les enseignants ont des élèves, et vice versa. Car les élèves jugent constamment leur enseignant sur le critère de l'affectivité, tel ou tel étant jugé « gentil » ou « méchant », « cool » ou « sévère », au point de faire dire à Marie-Pierre Loton, à propos de l'enseignante qu'elle a suivie pour ses travaux de

automatique, plutôt reproductive que productrice. Or, je voulais insister sur l'idée que l'habitus est quelque chose de puissamment générateur. » (Passeron & Bourdieu, 2013).

Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant
d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques 25



recherche : « [Elle] est aussi, tout à la fois une ancienne élève, une mère d'élèves et l'enseignante de ses élèves » (Loton, 2020, p. 383). Cette perception est partagée par Hubert Hannoun (1989) :

L'élève appréhende le maître sous l'angle exclusif des aspects affectifs et relationnels de son comportement. Pour lui, le maître n'a pas à être savant ou compétent, il lui appartient d'être « gentil » ou « méchant ». Par contre, le maître, lui, n'accorde de l'importance, dans l'appréciation de ses élèves, [...] qu'aux aspects d'ordre cognitif de leur comportement. (Hannoun, 1989, p. 15).

Aujourd'hui, un chercheur comme Jean-Marc Dewaele (2019) va plus loin en mettant le doigt sur l'importance de l'enseignant et de sa capacité à susciter de l'anxiété ou au contraire, de la joie, chez l'élève.

Pour sa part, Edward Deci (2018) affirme que, dans sa position de guide ou d'étai, l'adulte — qu'il s'agisse d'un parent, d'une figure parentale ou d'un enseignant — va chercher à favoriser l'autonomie de l'enfant et pour cela, il doit absolument commencer à chercher à comprendre ce qui se passe pour lui.

Vu sous cet angle, ce qui se joue dans la relation entre enseignants et apprenants présente des caractéristiques particulières. Parmi ces caractéristiques, celle de la bienveillance ou, plus précisément, de la bientraitance de la part de l'enseignant, joue un rôle essentiel, surtout pour les jeunes migrants allophones.

La bientraitance est une notion complexe, que nous développons ci-après. Non seulement elle répond à une définition précise, mais elle se manifeste dans certains actes, dans la classe.

4.2. Bienveillance, empathie et bientraitance

Nous venons de le voir, l'enseignant est une personne traversée par des émotions, sujette à des sentiments, des humeurs, des affects. Ces derniers vont irrémédiablement impacter sa relation

aux élèves, que l'on pourra alors qualifier de plus ou moins bienveillante ou bientraitante.

4.2.1. Du bien-être à la bienveillance

Bien que l'enseignant ne soit responsable qu'à hauteur de 30 % dans la réussite de l'élève (Hattie, 2003), il nous a paru intéressant, dans un premier temps, de revenir à l'effet de l'enseignant sur les émotions des apprenants et qui lui donne donc une certaine marge de manœuvre dans la relation qu'il choisit d'établir avec ses apprenants. L'auteur sans doute le plus prolixe sur la question est Jean-Marc Dewaele. Ce chercheur travaille sur les dimensions interpersonnelles et affectives de l'apprentissage de langues étrangères. Pourtant, à aucun moment, nous ne trouvons le mot « bienveillance », « empathie » ou « bientraitance » sous sa plume. Il semble toujours se placer du point de vue de l'apprenant et sa réflexion porte plutôt sur le fait que « *to bring filters down, teachers are encouraged to try and spark interest, provide low-anxiety environments, and bolster learners' self-esteem* »¹⁸ (J.-M. Dewaele & Alfawzan, 2018, p. 24). Dans un autre article (J.-M. Dewaele et al., 2019), il examine l'effet de l'enseignant sur les émotions vécues par les apprenants d'une langue. Les premières sont qualifiées de « *foreign language enjoyment* » (FLE), un indicateur de la joie éprouvée par l'apprenant d'une langue étrangère. Nous proposons de traduire ici « *enjoyment* » par « joie » (ou « bonheur ») plutôt que « plaisir ». En effet, la joie (ou le bonheur) donne lieu à la production de sérotonine, tandis que le cerveau sécrète de la dopamine sous l'effet du plaisir et ces deux hormones ont des effets différents. Par ailleurs, Boudreau, MacIntyre & Dewaele confirment que l'« *enjoyment* » n'est pas le plaisir (Boudreau et al., 2018). Jean-Marc Dewaele désigne sous l'appellation « *foreign language classroom anxiety* » (FLCA) le

¹⁸ « afin d'amener l'apprenant à abaisser son filtre affectif, il est conseillé à l'enseignant de susciter l'intérêt de celui-ci, de réduire son anxiété et de stimuler son estime de soi » (notre traduction).

second type d'émotion éprouvée en classe de langue. Cette étude a toutefois été réalisée auprès d'étudiants et de collégiens (65 % et 25 %, respectivement, des personnes ayant répondu) qui apprenaient l'anglais dans un contexte non scolaire en Espagne. Malgré des réserves sur la transposabilité de ces résultats à notre contexte, on peut reconnaître à Jean-Marc Dewaele le mérite d'indiquer clairement quelles sont les caractéristiques d'un enseignant susceptible de favoriser la joie d'apprendre (l'anxiété serait plutôt liée à des facteurs individuels chez les apprenants qu'à l'action des enseignants) ; certaines sont involontaires (âge, accent dans la langue-cible) d'autres volontaires (côté amical (*friendliness*), sens de l'humour) : « *Teachers who are friendly, positive, humorous, happy, well organized, competent, enthusiastic about the FL, encouraging and considerate will boost their learners' foreign language enjoyment* »¹⁹ (Dewaele et al., 2019, p. 31). Dans cette énumération ne sont évoqués que des affects et des actions positives ; s'il semble intuitivement contreproductif de chercher à favoriser des émotions négatives dans les apprentissages, la question mériterait malgré tout d'être approfondie.

4.2.2. De la bienveillance à l'empathie

Les qualités du « bon » professeur de langues énumérées par Jean-Marc Dewaele nous entraînent sur la piste de l'empathie. Car la bienveillance, qui serait plutôt une façon d'agir, un comportement, est indéniablement liée à l'empathie, qui serait, elle, une aptitude humaine, un savoir-être. En effet, Jean Decety la définit comme « notre capacité à partager et à comprendre les états émotionnels et affectifs des autres » (Decety, 2010, p. 133). L'empathie est une compétence sociale très primitive, qui reposerait sur le soin

¹⁹ « Des enseignants amicaux, positifs, ayant le sens de l'humour, contents, bien organisés, compétents, enthousiastes au sujet de la langue étrangère, qui savent encourager et sont prévenants* accroîtront la joie d'apprendre une langue étrangère de leurs élèves » (notre traduction).

* Ici, « *considerate* » aurait même pu être traduit par « bienveillants », ce qui dénote une proximité sémantique certaine de ces concepts.

apporté par les mammifères à leurs petits et qui aurait facilité l'adaptation, au fil de l'évolution, des humains qui en étaient dotés. Le langage aurait en outre la faculté de démultiplier cette aptitude, toujours selon Decety (2010). Enfin, l'empathie est parfois désignée sous l'appellation « intelligence émotionnelle » (Blanc, 2006, p. 57-62).

La bienveillance serait donc cette façon particulière d'interagir en empathie avec l'autre. Dans la littérature que nous avons examinée, nous avons trouvé d'abondantes informations sur l'agir professoral, la posture de l'enseignant, le style, l'*habitus*, mais la question de la bienveillance était rarement mise au premier plan. Pourtant, celle-ci semble omniprésente chez les enseignants, comme le rappelle Christophe Marsollier (Jellab & Marsollier, 2018).

4.2.3. De la bienveillance à la bientraitance

À ce stade, il est important de justifier le choix que nous avons fait de retenir le terme « bientraitance », pour parler de cette disposition particulière, plutôt que celui de « bienveillance », même si le lecteur nous pardonnera d'utiliser souvent l'un pour l'autre.

La bienveillance est en effet un terme, pour ne pas dire une disposition, dont il faut se méfier. Étymologiquement, être bienveillant, n'est-ce pas vouloir le bien de l'autre²⁰ ? N'y a-t-il rien de plus antinomique que de vouloir pour quelqu'un et, pire encore, son bien ? N'est-ce pas le rendre dépendant, voire nier son identité ? Jean-Claude Payet vient étayer notre intuition : son analyse met le doigt sur « la posture en surplomb de l'institution » ou, à l'inverse, sur « l'instrumentalisation stratégique de la relation d'aide par l'acteur faible » (Payet & Laforgue, 2008, p. 20). En termes plus simples, il s'agit de s'extraire d'une sorte de sollicitude forcée, d'une sentimentalité qui anime parfois les membres de la société dite d'accueil auxquels ont affaire les jeunes migrants.

²⁰ Bienveillance vient du latin « *bene volens* », « vouloir le bien » (TLFi, consulté le 23.04.2022).

Sur le plan pédagogique, la bienveillance peut donc comporter quelques écueils. Comme le souligne Dominique Bucheton, l'enseignant qui, « par bienveillance, veut tout corriger et ne rien laisser passer » (Bucheton, 2017, p. 4) aura tendance à rendre son apprenant dépendant, ce qui, selon elle (et nous trouvons ici en écho la théorie d'Edward Deci sur la motivation²¹) est « contre-efficace », puisque les apprenants « travaillent mais sans comprendre le sens de ce qu'ils font » (*ibid.*, p. 5). Aziz Jellab et Christophe Marsollier (Jellab & Marsollier, 2018), affirment de leur côté que la bienveillance est une notion qui suscite la suspicion chez les enseignants car elle est associée à un certain laisser-aller pédagogique (être bienveillant empêcherait de transmettre des savoirs). Pourtant, précise Aziz Jellab (2018, p. 30), l'élève « apprend toujours pour quelqu'un, y compris pour lui-même », ce qui n'a rien de surprenant, compte tenu du fait que, comme vu plus haut, l'émotion précède la cognition. Or la bienveillance, ajoute Jellab, permet justement à l'élève de s'affranchir progressivement de cette dépendance à son enseignant sans renoncer à sa capacité à adopter une posture réflexive et à s'adapter à des situations nouvelles (*ibid.*).

Pour toutes ces raisons, parce que le terme « bienveillance » est souvent assimilé à une psychologisation excessive de la relation, appelant complaisance, victimisation et dépendance, nous lui avons préféré le terme de « bientraitance », plus précis et plus proche de la réalité que nous souhaitons décrire. Nous l'empruntons à Marie-Pierre Loton (Loton, 2020), psychologue clinicienne et docteure en sciences de l'éducation. Il s'agit de transposer au contexte scolaire une notion issue du monde de la santé, qui met l'accent sur l'accompagnement, le respect des choix et l'adaptation la plus juste possible aux besoins de l'utilisateur de services de santé (*ibid.*, p. 112). En l'occurrence, l'élève devient l'utilisateur d'un service éducatif. Pour elle, la bientraitance relève

²¹ Cf. *Motivation*, p. 16.

d'une disposition à l'empathie. Dans le dispositif qu'elle a mis en place pour sa thèse, un accompagnement à l'enseignant est prévu (*ibid.*), ce qui permet d'émettre l'hypothèse que l'on est peut-être plus bienveillant lorsque les autres le sont avec nous. Il convient toutefois de préciser que le point de départ du travail de Mme Loton est la souffrance à l'école (c'est-à-dire la souffrance induite par la fréquentation de l'école), ainsi que la situation d'enfants souffrant de troubles cognitifs (*ibid.*). Mme Loton n'évoque jamais la situation des élèves allophones. Or si certains élèves allophones peuvent être atteints de troubles de l'apprentissage (troubles cognitifs), un grand nombre d'entre eux souffre plutôt de difficultés linguistiques, psychologiques et sociales, mais pas cognitives. Ils partagent certes avec des enfants porteurs de handicap un statut « minoritaire » au sein de l'école, mais la comparaison s'arrête là.

4.3. Communication non violente, humour et évaluations : trois marqueurs de la bienveillance/bientraitance

La bientraitance se manifeste donc en premier lieu dans la communication, que celle-ci soit verbale ou non, donc dans les interactions, y compris dans la « micro-sociologie goffmanienne » (Bigot, 2005), à savoir dans les dimensions les plus microscopiques, incidentes, voire inconscientes des échanges verbaux, qu'Erving Goffman a si bien décrites²². En effet, comme l'affirme aussi Christophe Marsollier, la bienveillance s'observe dans la façon dont l'enseignant communique les consignes, donne des explications et fournit du feed-back (Jellab & Marsollier, 2018). À l'exposé de M. Marsollier, nous ajoutons l'idée qu'il existe des techniques qui favorisent la « communication non violente », mieux connue par son sigle, CNV. Le créateur de ces outils de communication est Marshall J. Rosenberg (1934-2015), un disciple de Carl Rogers qui s'inscrit, par conséquent, dans le courant de la

²² cf. *Émotions et motivation dans l'apprentissage du français*, p. 12.

psychologie positive. Marshall Rosenberg s'inspire aussi de façon assumée du Mahatma Gandhi (AFFCNV (Association française des formateurs certifiés en CNV, s. d.), (Rosenberg, 2016). Si l'on peut déplorer la récupération économique des idées de Marshall Rosenberg (la CNV est une marque déposée et les formations dans ces techniques sont payantes), il n'en reste pas moins que ses propositions s'inscrivent très naturellement dans toute réflexion sur la bienveillance en offrant des outils concrets d'amélioration de l'écoute et d'affirmation de son propre discours. La bienveillance est donc un phénomène qui peut s'observer dans les interactions et le jeu des faces.

Les interactions peuvent avoir différentes tonalités ; l'humour en est une. Celui-ci est invoqué par Jean-Marc Dewaele comme étant le marqueur d'un « bon » enseignant de langues. En effet, distiller une dose d'humour dans son cours, en tant qu'enseignant « crée une communauté de confiance » et « encourage les émotions favorables à la prise de risque langagière » (Rémon, 2013, p. 77). Si le rire a de nombreux bienfaits, dont celui d'être la « *physiological manifestation of mental catharsis*²³ » (Holland, 1982, cité par Neff & Dewaele 2022), il faut bien sûr veiller à ce qu'il ne se fasse pas aux dépens de l'apprenant. Le rire peut donc tout à fait être bienveillant, dans la mesure où l'on rit avec, mais que l'on ne rit pas aux dépens de. En effet, on risque alors de rompre le contrat tacite de protection des faces décrit par Erving Goffman.

L'évaluation (qu'elle soit formative ou sommative) est un autre marqueur de la bienveillance. En effet, elle s'avère parfois délicate, car susceptible d'impacter la face de l'apprenant : elle est pour nous en corrélation directe avec la dimension bienveillante de l'enseignement. En classe de langue, elle est présente en permanence, dans sa forme formative, du fait de la prépondérance

²³ « la manifestation physiologique d'une catharsis mentale » (notre traduction).

des échanges oraux. Elle peut néanmoins prendre une forme sommative et jouer sur la motivation de l'élève.

Notre postulat trouve d'ailleurs une justification officielle puisque, pour l'Éducation nationale, l'évaluation doit être « conduite avec rigueur et bienveillance », elle « souligne les progrès [de] l'élève » et « contribue à le motiver » (éduscol, 2016).

Enfin, Aziz Jellab ajoute que si les enseignants français restent attachés à des évaluations chiffrées, ce n'est pas forcément par principe, mais parce que l'ensemble du système scolaire, basé sur la sélection et la compétition, fonctionne de cette manière. Pourtant, ajoute-t-il, « la moyenne scolaire renseigne peu sur les réelles acquisitions des élèves, alors même qu'elle participe des inégalités de parcours et, sans doute, du regard que l'élève porte sur ses compétences » (Jellab & Marsollier, 2018, p. 47).

4.4. Bienveillance et adolescents allophones

En classe d'UPE2A, la bienveillance nous paraît encore plus importante. En effet, les exigences auxquelles doivent répondre les élèves allophones sont presque intenable : l'apprentissage de la langue a une visée disciplinaire ; ils doivent en outre se former au fameux « métier d'élève »²⁴ en un temps record, tout en vivant, pour certains, dans la précarité, en étant scolarisés de façon non continue et, pour d'autres, sous l'épée de Damoclès de la reconnaissance de minorité.

Les accueillir dans ces classes va donc au-delà de leur enseigner la langue de l'école, explique Ilaria Pirone (Pirone, 2021). La mission des enseignants d'UPE2A, ajoute-t-elle est d'être le « *Nebenmensch* », la « personne à côté » (*ibid.*, p. 75). En réalité, pour jouer ce rôle et apporter l'étayage dont ces enfants ont besoin, ces enseignants, pour Ilaria Pirone, « cherchent un point d'appui intime qui fasse familier dans la rencontre avec cette

²⁴ Cf. p. 11.

étrangeté. ». Ils acceptent en quelque sorte de s'exiler, « dans le sens de chercher au dehors de leur sol » (*ibid.* p. 76).

On le voit, la bienveillance, l'empathie et la bientraitance sont liées. Elles sont essentielles dans l'enseignement à des élèves allophones. Nous serions même tentée d'affirmer, avec Marie-Pierre Loton, que « la forme donnée aux apprentissages compte plus que leur contenu » (Loton, 2020, p. 308). La bienveillance ou bientraitance se manifeste notamment dans la façon de communiquer avec les élèves, de pratiquer l'humour, mais aussi d'évaluer. Elle nécessite, de la part de l'enseignant, une capacité certaine à être la « personne à côté » (plutôt qu'au-dessus) de l'élève.

À tous ces éléments s'ajoute la méthode utilisée pour enseigner le français à ce public : l'approche neurolinguistique, présentée dans la partie suivante, favorise ou renforce-t-elle la bienveillance de l'enseignant ?

5. Et l'ANL, dans tout ça ?

L'ANL est une méthode, une approche, voire un paradigme pour l'enseignement des langues qui a été développé au Canada, tout d'abord en contexte scolaire et pour le français avant d'être utilisée dans l'enseignement d'autres langues, notamment de l'espagnol auprès d'un public d'adultes, en 2014, à l'université de Montréal. Pour l'enseignement du français, l'ANL a aussi été exportée vers la Chine en 2009 et au Japon en 2015, en milieu universitaire. À Nantes, elle est utilisée depuis 2019 dans quatre UPE2A et dans la MAST que nous avons observées, auprès d'adolescents migrants peu ou pas scolarisés précédemment²⁵. Nous nous attachons à ce qui, dans cette méthode, favoriserait la bienveillance de l'enseignant.

²⁵ Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'étude ANL4AMI (approche neurolinguistique pour adolescents migrants), dirigée par Mme Guédat-Bittighoffer, qui vise à mesurer l'efficacité de l'approche sur le public d'adolescents migrants, mais aussi les effets de l'ANL sur le bien-être de ces élèves (Bourdet, 2020).

5.1. Présentation générale de l'approche neurolinguistique

L'ANL est apparue de façon presque concomitante au Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de la coopération culturelle, 2000). Née au Canada en 1997, elle est issue, tout d'abord, de recherches empiriques menées par Claude Germain et Joan Netten lorsqu'ils mettent en place le « français intensif », qui consiste à introduire de nouvelles modalités d'enseignement du français dans des écoles canadiennes anglophones (Germain & Netten, 2010). Ces recherches aboutissent à la conception d'une nouvelle « approche pédagogique », baptisée approche neurolinguistique, en référence aux travaux de Michel Paradis dans le domaine de la neurolinguistique.

À noter que nous qualifierons parfois l'ANL de « méthode », au sens de « méthodologie », comme l'entend Christian Puren (Puren, 2022). Un des aspects théoriques fondamentaux de l'ANL est qu'elle s'appuie sur la théorie du bilinguisme de Michel Paradis ; ce chercheur a en effet émis l'hypothèse selon laquelle la mémoire procédurale, qui s'occupe, schématiquement, de l'acquisition de savoir-faire, et la mémoire déclarative, qui traite les savoirs savants, ne communiquaient pas (Germain, 2017). C'est cette distinction qui permet d'expliquer pourquoi, par exemple, certaines personnes savent parler une langue sans faire d'erreur de grammaire alors qu'elles n'en connaissent pas les règles et que d'autres, bien qu'elles connaissent ces règles sur le bout des doigts, ne parviennent pas à parler la langue. C'est ce que Claude Germain appelle le « paradoxe grammatical » (Ricordel, 2020, p. 40).

L'ANL se caractérise notamment par la place privilégiée accordée à l'oral, pratiqué selon un protocole particulier mis en œuvre dans la phase orale. C'est ce qui va permettre à l'apprenant d'acquérir en priorité un savoir implicite ou savoir-faire, qui sollicite la mémoire procédurale, avant de développer ce que Claude Germain appelle

la grammaire explicite, qui correspond à un savoir et qui relève donc de la mémoire déclarative.

L'ANL est aussi une méthode qui tient compte des émotions et favorise la motivation, comme nous allons le voir ci-dessous.

5.2. ANL et bientraitance

L'ANL favorise-t-elle la bientraitance ? Pour le savoir, nous nous sommes penchée sur certains principes et phénomènes à l'œuvre dans cette approche. L'une de ses caractéristiques porte sur le mode de correction des erreurs durant la phase orale. Dans la formation à cette méthode, que nous avons suivie en 2021, Virginie Clavreul, notre formatrice, a énuméré les modes de correction préconisés. Tout d'abord, il faut corriger l'apprenant dès que l'erreur est prononcée, afin de favoriser l'inscription en mémoire procédurale et d'éviter une fossilisation de l'erreur. Pour cela, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'outils. Si l'apprenant ne se corrige pas de lui-même (autocorrection), l'enseignant peut solliciter les pairs. L'enseignant peut aussi poser une question selon une technique particulière (plusieurs techniques sont possibles) ou faire appel à une gestuelle codifiée²⁶. Quoi qu'il en soit, toutes ces façons de faire ont en commun, selon nous, de ménager la face de l'apprenant. En d'autres termes, en redonnant le modèle, en posant une question d'une certaine façon ou en utilisant la gestuelle ANL, l'enseignant fait preuve de ce qu'on appelle communément le tact, un synonyme de la figuration (ou *facework*) au sens d'Erving Goffman²⁷.

Le second aspect important de l'ANL est le principe d'authenticité de la communication. Si l'approche communicative, puis la perspective actionnelle, ont mis l'accent sur la nécessité de faire usage de documents authentiques, et de « particip[er] directe[ment] à une interaction communicative authentique en

²⁶ Entretien du 04.04.2022 avec Virginie Clavreul, formatrice ANL.

²⁷ Cf. p. 14.

L2 » (Conseil de la coopération culturelle, 2000, p. 111), le CECRL n'insiste pas sur le fait de parler de soi à la façon de l'ANL. On peut néanmoins reconnaître avec Francine Cicurel que, l'expérience humaine ne pouvant s'étendre à l'infini, la fiction s'invite légitimement dans la classe de langue (Cicurel, 2011). Cela étant, l'ANL ne demande pas non plus un respect strict de la réalité, aussi la fiction y a-t-elle tout à fait sa place. Toutefois, durant la phase orale, en ANL, tous les participants — apprenants et enseignants confondus — parlent d'eux-mêmes, de leur vie, de leur entourage, de leurs habitudes ; ils peuvent aussi exprimer leur opinion et se positionner sur le plan affectif. Pourquoi ? Parce que, répond simplement Claude Germain, lorsque l'on veut faire parler quelqu'un, on lui demande de parler de lui (Germain, 2017). Par conséquent, selon Claude Germain, l'enseignant doit, face aux « tâches cognitives exigeantes [...] qui présentent un certain défi pour les apprenants » (*ibid.*, p. 11) dans la phase orale, mobiliser les « différents centres du cerveau, notamment ceux liés à la motivation », ce qui est rendu possible lorsque « la communication est authentique » (*ibid.*, p. 12). L'authenticité suscite « le plaisir de communiquer », ce qui va agir sur la motivation de l'apprenant (Germain, 2017). Et cette motivation est essentielle dans les apprentissages, comme le souligne Edward Deci lorsqu'il parle, lui aussi, de la nécessité d'être authentique, d'être soi²⁸.

Cette forme de communication propre à l'ANL est le « contrat de vérité » que les apprenants en classe de langue ne seraient pas obligés de respecter, puisque la conversation ne s'y fait pas dans des conditions « naturelles », comme celles qui prévalent en famille ou entre amis (Cicurel, 1998). En effet, il peut arriver que l'authenticité soit malmenée en classe de langue, surtout lorsqu'elle fait obstacle à un objectif pédagogique de l'enseignant. Quoi qu'il en soit, en ANL, le contrat tacite est de parler de soi. Le parler de soi se traduit aussi, sur le plan des interactions, par la

²⁸ Cf. *Émotions et motivation dans l'apprentissage du français*, p. 12.

perte relative de la position haute de l'enseignant (Bigot, 1996) et induit donc un rapprochement entre interactants.

Les émotions ont leur place en ANL, puisque Claude Germain écrit qu'un « dialogue appris par cœur [...] ne fait pas vraiment appel aux sens et aux émotions, comme cela est le cas dans toute conversation vraiment authentique » (Germain & Netten, 2015, p. 14). Cette position est confortée par Chenyi Lee (2021), qui estime que c'est la grande quantité d'*input* reçue par les apprenants avant de produire, mais aussi la répétition des structures (qui leur permet de sauver la face) et le développement de leur capacité à communiquer spontanément qui donne à ceux-ci la sécurité affective nécessaire pour progresser.

En ce qui concerne les relations entre élève et enseignant, l'ANL rejette la conception behavioriste (et plus précisément le conditionnement opérant de Skinner) liée à la récompense. Il est en effet recommandé à l'enseignant de ne pas féliciter l'apprenant lorsqu'il produit un énoncé correct car cela nuit à l'authenticité de l'échange, qui s'apparenterait alors à un exercice scolaire (Germain & Netten, 2015). Notons que cela paraît contradictoire avec la nécessité d'un renforcement positif en situation d'enseignement préconisé par certains auteurs : « en pédagogie, les renforcements positifs sont préférables » (Lieury & Fenouillet, 2013, p. 19).

La bienveillance/bientraitance apparaît donc en filigrane des principes pédagogiques de l'ANL, surtout en phase orale.

Il s'agit donc désormais de savoir si cette méthode transforme le savoir-être des enseignants, si elle améliore leur bientraitance en favorisant, comme l'affirme Lisa Bourdet, le développement d'une « relation qualitative » (Bourdet, 2020, p. 88).

Que faut-il retenir de cette première partie de notre exposé ? Nous avons tout d'abord cherché à mieux connaître cet adolescent migrant allophone qui est au cœur de notre réflexion et que nous connaissons mal. Plongé dans les complications de l'adolescence, il se voit aussi assigner une certaine place par la société et sa famille. Pris dans des injonctions paradoxales, il est traversé d'émotions et d'affects dont nous postulons l'inconfort. Dans sa classe, en France,
Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant
d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

il va lui falloir apprendre la langue et le métier d'élève, mais aussi confronter certaines de ses représentations à la réalité. Ces savoirs et savoir-être lui sont transmis par des enseignants qui sont eux-mêmes sujets à certains états émotionnels et représentations, mais qui sont mus avant tout par le désir de bien faire. Parmi eux, certains enseignent le français avec l'approche neurolinguistique, une méthode pédagogique importée du Canada. Dans la partie suivante, nous allons donc chercher à vérifier, en la confrontant au terrain, la validité de notre question, qui consiste à savoir si l'utilisation de cette approche favoriserait la bientraitance de l'enseignant de français langue seconde. Il s'agira donc de confronter nos hypothèses à ce que nous avons observé sur le terrain. Nous recueillerons des données et les analyserons au moyen d'une démarche et en faisant appel à des méthodes qui peuvent être classés dans différentes catégories épistémiques.

Partie 2 : de la formulation des hypothèses au recueil des données

Une démarche de recherche consiste à partir de ce que l'on sait, en l'occurrence ce que nous avons exposé dans le cadre théorique, pour aboutir à ce que l'on veut savoir, que l'on formule par des hypothèses. Ensuite, la démarche a consisté, pour nous, à confronter ces hypothèses à la réalité, en recueillant des données sur le terrain, à savoir dans certaines classes d'adolescents allophones.

Cette partie est donc consacrée à ces trois grands mouvements du travail concret de recherche. Plus précisément, celle-ci relève d'une démarche qualitative avant tout, de nature hypothético-déductive, et de filiation ethnographique. Ces choix ont été déterminés par la nature de notre problématique et de nos hypothèses. Nous avons mené des entretiens auprès de cinq enseignants d'UPE2A pratiquant l'ANL et observé directement la réalisation d'une phase orale, dans leur classe, que nous avons analysée avec une grille

créée pour la circonstance. C'est notre démarche et la constitution de ce corpus dont nous proposons ci-après la découverte.

1. Démarche et méthodes

Sans revenir à la genèse de notre recherche, précisons à nouveau que la question qui nous occupe, à savoir la bienveillance ou bientraitance dans l'enseignement des langues, a précédé notre rencontre du public d'adolescents migrants. Après avoir décrit les affiliations épistémiques de notre travail, nous poserons nos hypothèses et présenterons les outils que nous avons utilisé pour vérifier ces dernières.

1.1. Une démarche hypothéticodéductive et d'inspiration ethnographique

Nos lectures, notre vécu du terrain (les dispositifs scolaires spécifiques) et des motivations plus intimes (notre vécu d'élève, puis de mère d'élèves) sont les ingrédients à l'origine de notre questionnement. Toutefois, la prépondérance des lectures et des enseignements théoriques de ces deux années de Master ont précédé notre découverte du terrain et les questions empiriques nées de cette expérience. Pour toutes ces raisons, nous considérons notre démarche comme étant de nature hypothéticodéductive.

Ensuite, notre démarche a aussi consisté à observer ce qui se déroulait dans la salle de classe. Nous revendiquons donc une démarche ethnographique, au sens de Cambra-Giné (Cambra Giné, 2003). En effet, le terrain de notre recherche est ce microcosme social particulier (*ibid.*), un lieu clos, voire intime, où se déroulent des échanges linguistiques, certes, mais aussi et surtout des échanges affectifs et sociaux, un lieu où se déploie la relation à autrui. Dans ce sens, il s'agit bien d'observer, *in situ*, un groupe humain dans « la façon singulière de communiquer qu'ont les membres d'une classe de langue » (*ibid.*, p. 18) en cherchant à passer inaperçue. Nous ne pouvons cependant pas prétendre avoir

effectué des observations participantes, décrites notamment par Dominique Macaire, dans lesquelles le chercheur « assiste plus longtemps au cours, prend également contact avec les sujets ou informateurs [...] et cherche à saisir le sens de leurs actions » (Montagne-Macaire, 2007, p. 104). En effet, nous nous sommes rendue ponctuellement dans les classes observées (à l'exception de celle où nous effectuions notre stage) sans participer aux activités proposées. Nous revendiquons néanmoins la posture ethnographique. Nous assumons ce paradoxe entre l'établissement préalable d'hypothèses et une observation du terrain qui n'a pas réorienté les questions de recherche posées au départ.

1.2. Une recherche descriptive et compréhensive, de type herméneutique

Par ailleurs, ce travail a, pour nous, une finalité de recherche appliquée, puisque les éléments que nous cherchons à mettre en évidence pourraient avoir des retombées sur l'agir de l'enseignant, en le rendant plus conscient de ses pratiques ou en lui proposant des formations, par exemple. Le but de cette recherche est donc d'améliorer l'enseignement. En ce qui concerne le type de recherche ou ses visées, ce travail s'inscrit dans une démarche descriptive et compréhensive, avec un « versant herméneutique » (Astolfi, 1993, p. 6). En effet, nous avons cherché à décrire les interactions dans la salle de classe en nous intéressant au jeu des faces tel qu'il se manifeste avec l'ANL et en postulant que c'est la nature de ces interactions qui nous donne accès à la posture de l'enseignant dans sa dimension bienveillante (ou bientraitante). Nous croisons les données issues de cette observation avec le discours tenu par les enseignants lors d'entretiens, ce qui va nous permettre d'approfondir notre compréhension du phénomène en nous permettant d'accéder à leur positionnement et à leurs représentations. Encore une fois, la coloration ethnographique de notre travail apparaît dans le fait que les enseignants que nous avons observés et avec lesquels nous nous sommes entretenue ont été nos informateurs.

1.3. Un recueil de données qualitatives

Concernant le critère qualitatif vs. quantitatif, notre démarche est, indéniablement, de type qualitatif. D'une part, l'échantillon d'enseignants observés et interrogés est notoirement insuffisant pour donner lieu à une représentation chiffrée généralisable ; d'autre part, nous souhaitons obtenir des réponses plutôt que des résultats. À noter qu'il pourra nous arriver, néanmoins, de « quantifier le qualitatif », en indiquant le nombre d'enseignants répondant à tel ou tel critère.

Notre recueil de données est aussi qualitatif à deux autres titres : d'une part, il repose sur des entretiens semi-directifs (à questions ouvertes), qui empruntent à Carl Rogers et à la psychologie positive « une écoute [...] attentive de la personne qui parle » (Kaufmann & Singly, 2006, p. 17). D'autre part, il s'appuie sur des observations réalisées à partir d'une grille : ce support est le compromis consenti à l'analyse quantitative, dans le but de parvenir à décrire de la façon la plus précise possible les comportements que nous avons observés en salle de classe.

2. Problématique et hypothèses

2.1. Problématique

Sans revenir à la genèse de ce travail de recherche ni à ses motivations profondes²⁹, celles-ci ont abouti à une question de recherche que nous formulons dans les termes suivants : **dans quelle mesure l'ANL renforce-t-elle la bienveillance (ou bientraitance) des enseignants dans les dispositifs d'apprentissage du français à des adolescents migrants ?**

Cette problématique posée, voici sa traduction en hypothèses.

2.2. Hypothèses

Pour rappel, nos hypothèses sont les suivantes :

²⁹ Cf. *Introduction*, p. 1.

H1. Dans le contexte de l'enseignement à des élèves allophones, où la bienveillance de l'enseignant·e est essentielle (Moro, 2012 ; Dewaele et Sevinç, 2017), cette disposition, qui repose principalement sur le savoir-être de l'enseignant·e (à savoir ses « représentations, savoirs et croyances » (Cambra Giné, 2003) ; ses « théories personnelles » (Cicurel, 2011b) ; ses « façons de faire » (Cicurel, 2011b) ; son « degré d'expertise » ou « excellence » (Hattie, 2003, pp. 4-5) ; son identité (sa manière d'être au monde, ses peurs, ses convictions intimes (Perrenoud, 1996, p. 78)) serait renforcée par l'utilisation de l'ANL (Germain, 2017).

H2. L'ANL, en particulier dans la phase orale (Germain, 2017), insiste sur la nécessité d'une communication authentique, qui passe par le parler de soi, de son vécu, de ses expériences, de son positionnement (Germain, 2017) (mais aussi par le tutoiement et, parfois, par l'humour bienveillant) pour tous les participants, y compris l'enseignant. Dans la phase orale, il convient de se rapprocher le plus possible d'une conversation naturelle (*ibid.*). Auprès d'élèves allophones, cette recherche d'authenticité, en favorisant une plus grande « proximité favorable aux échanges » (Traverso, 1999, p. 83 ; Bigot, 1996), renforcerait les liens affectifs et les émotions positives alimentant une bienveillance qui se manifeste dans les stratégies de préservation des faces (Goffman, 1974), notamment dans le mode de correction.

Pour qu'elles soient plus faciles à manier, nous avons synthétisé nos hypothèses comme suit :

H1. Dans le contexte de l'enseignement à des élèves allophones, la bienveillance de l'enseignant, qui repose sur son savoir-être, serait renforcée par l'ANL.

H2. Auprès d'élèves allophones, la phase orale, de par certaines de ses spécificités (parler de soi, mode de correction), favoriserait la

proximité, améliorant la bienveillance de l'enseignant par un renforcement des liens affectifs positifs avec les apprenants.

Les hypothèses étant posées, il convient de s'intéresser à la façon dont nous allons les mettre à l'épreuve de la réalité, grâce au recueil de données.

3. Terrain de la recherche et recueil des données

Avant de présenter nos outils de recueil de données, il nous paraît important de décrire notre terrain recherche : les dispositifs d'accueil d'élèves allophones³⁰.

3.1. Le terrain de la recherche

Nous nous sommes intéressée à quatre dispositifs UPE2A de collège, fréquentés par des « élèves allophones nouvellement arrivés »³¹ et à une MAST (Mesure d'accompagnement scolaire temporaire), à Nantes. Plus précisément, les classes UPE2A concernées étaient constituées de la façon suivante : pour les enseignants Hervé et Jade³², une UPE2A SA³³ 12 heures ; les enseignantes Philomène et Rose animaient chacune une classe d'UPE2A-NSA, et enfin, Teodora enseignait dans une MAST, constituée d'élèves allophones en alphabétisation pour la plupart. Concernant le nombre d'inscrits, les professeurs nous ont indiqué qu'ils étaient de 20 pour la classe d'Hervé, de 15 pour les autres UPE2A et de douze pour la MAST. Le jour de l'observation qui a donné lieu au recueil de données, nous avons dénombré 14 présents dans la classe d'Hervé, six dans la classe de Jade, 13 dans la classe de Philomène, 14 dans la classe de Rose et sept dans la classe de Teodora. Le hasard des déménagements et d'autres impondérables entraînent l'arrivée et le départ (voire, le retour)

³⁰ Cf. *Les dispositifs observés*, p. 19.

³¹ La définition de cette catégorie d'élèves est plutôt floue (Mendonça Dias, 2012).

³² Pour préserver l'anonymat des enseignants, les prénoms ont été modifiés.

³³ SA : (élèves) scolarisés antérieurement.

d'élèves tout au long de l'année, dans les classes. Les élèves étaient âgés de 11 à 15, voire 16 ans, ce qui correspond aux classes d'âge du collège ; ceux de la MAST étaient âgés de 17 ans en moyenne. Leur niveau allait de A0³⁴ à A2 à l'oral. Les besoins de ces apprenants sont à la fois d'ordre social et communicatif, mais aussi scolaire. Nous n'avons pas élaboré d'indicateurs pour mesurer leur motivation, mais, sur la base de nos observations et des témoignages des enseignant·e·s, nous postulons que ces apprenants font preuve d'une grande motivation.

En ce qui concerne les enseignant·e·s, les profils étaient variés : trois enseignant·e·s sur cinq sont titulaires d'un diplôme de professeur des écoles, complété par une formation (diplômante ou non) dans le FLE, et deux enseignantes sont titulaires d'un master FLE.

L'échantillon est donc constitué de quatre femmes et d'un homme, âgé·e·s de 34 à 57 ans. Tou·te·s utilisent l'ANL.

Le terrain de la recherche ayant été délimité, nous y avons donc recueilli des données selon deux méthodes choisies parce qu'adaptées à notre démarche qualitative³⁵ : l'observation directe et des entretiens semi-directifs avec les enseignants.

3.2. Recueil de données : entretiens et observation directe

L'observation directe et l'entretien semi-directif se sont imposés à nous. En effet, ces méthodes se complètent : l'analyse d'entretiens ne nous disait pas comment se déroulaient les interactions, dans la classe, et l'observation ne nous disait rien des représentations des enseignant·e·s sur leur agir. Nous avons ainsi pu, dans une certaine mesure, procéder à une triangulation des données, qui consiste à « appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de

³⁴ Le niveau A0 n'est pas un indicateur du CECRL, mais il existe un autre référentiel : l'OPI (*oral proficiency interview*, Macfarlane & Montsion, 2016), utilisé en ANL, permet de rendre compte des niveaux pré-A1 à l'oral.

³⁵ Cf. *Un recueil de données qualitatives*, p. 42.

vue différents » (Caillaud & Flick, 2016, p. 1). En l'occurrence, il s'agit de l'angle des interactions et de celui des représentations. Nous présentons ces outils dans l'ordre dans lequel ils ont servi à l'analyse des données, mais pas dans l'ordre chronologique du recueil des données. En effet, les observations précèdent les entretiens avec les enseignant·e·s.

Nous expliquons ci-dessous la conception, puis la passation d'entretiens semi-directifs, avant de passer à l'observation, que nous décrirons dans toutes ses étapes.

3.2.1. Entretiens semi-directifs

Comme vu plus haut³⁶, notre recherche s'appuie sur le discours des enseignants. Les entretiens sont notre principale source de données. Le discours qu'ils tiennent sur leur agir véhicule les représentations des enseignants et fait émerger leur identité, deux éléments importants au regard de notre hypothèse n°1.

a) L'entretien semi-directif, pourquoi ?

De par sa ressemblance avec une conversation, l'entretien permet de faire connaissance avec l'enseignant en ayant avec lui un échange à bâtons rompus. Non seulement il fournit des informations factuelles telles que l'âge, le parcours de formation ou l'expérience professionnelle de l'enseignant·e mais, s'il est bien mené, il permettra d'aller au-delà des « pensées de surface [...] immédiatement disponibles » (Kaufmann & Singly, 2006, p. 47).

Concrètement, ces entretiens se sont déroulés entre mai et début juin. Ils durent 42 minutes en moyenne et ont eu lieu selon différentes modalités³⁷.

b) Le guide d'entretien

³⁶ Cf. *Une recherche descriptive et compréhensive, de type herméneutique*, p. 41.

³⁷ Pour plus de détails, voir *Annexe 1.1. Présentation des entretiens*, p 92.

Avant d'aborder le contenu de l'entretien lui-même, ce dernier donne lieu à l'élaboration d'un guide, qui contient les questions à poser aux enseignant-es.

Ce guide se présente comme suit.

Guide d'entretien

A. Prise de contact

Présentation et de parcours formation professionnel

Quel pseudo voulez-vous que j'utilise pour reproduire vos propos ?
 Quel âge avez-vous ?
 Pouvez-vous me préciser votre parcours de formation ?
 Pourquoi avoir choisi d'enseigner ? Et d'enseigner le FLE/FLS ? °Puis, plus précisément, en collège et dans le dispositif où vous vous trouvez en ce moment ?
 Dans quelles circonstances êtes-vous arrivé à ce contexte de l'enseignement aux jeunes migrants ?
 Pour quelles raisons ?
 Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans le FLS ? Dans l'ANL ? Ailleurs ? Avez-vous une expérience professionnelle dans le FLE « pur » (FOU ou écoles de langues, AF, etc.) ?
 Avez-vous reçu une formation sur les/une sensibilisation à la situation des élèves allophones, dans le cadre de votre formation (initiale ou continue), avant de commencer à travailler avec eux ? De quelle nature, sur quelle durée ? Sur quel contenu ?

B. Enseigner à des élèves allophones

Effectifs

Combien d'élèves accueillez-vous, en moyenne, dans votre classe ?
 Est-ce que vous diriez que vous travaillez en effectifs réduits par rapport à vos collègues des classes ordinaires ?
 Pouvez-vous nous parler de l'hétérogénéité, dans votre classe ?
 Les élèves sont-ils assidus ? Sinon, quelles en sont les conséquences ?
 Est-ce que, pour vous, les effectifs réduits compensent (de façon plus importante) l'inconvénient que seraient l'hétérogénéité et l'assiduité parfois flottante des élèves ?

C. Objectifs pédagogiques et rôle de l'enseignant·e

Objectifs pédagogiques

Quel est l'objectif prioritaire pour l'année (ou la durée de séjour des apprenants dans votre dispositif), que vous vous fixez (sans forcément le formuler de façon officielle) en début d'année ou de période, pour les élèves ?

Rôle de l'enseignant

Quelles sont, selon vous, la/les principale(s) qualité(s) d'un « bon » professeur de FLS en contexte d'enseignement à des élèves allophones ?

D. Bienveillance/Bientraitance et représentations de l'enseignant·e

Bienveillance

Est-ce que, selon vous, le public des jeunes adolescents migrants est un public plus vulnérable que d'autres publics en situation d'apprentissage ? Pour quelle(s) raison(s), selon vous ?
Si vous pensez que ce public est plus vulnérable, d'où vous vient, selon vous, cette perception ?
D'après vous, qu'est-ce que la bienveillance ?
Comment vous définiriez ce terme, en quelques mots ou en me donnant un ou des synonymes ?
Dans la formation/sensibilisation à un public allophone, vous souvenez-vous si la notion de bienveillance/bientraitance/empathie, plus précisément a été évoquée ? Si oui, sous quelle forme ?
La bienveillance (ou bientraitance) vis-à-vis des apprenants est-elle un aspect important de votre travail ? À quel point de vue ?
Pratiqueriez-vous cette bienveillance de la même façon avec des élèves en classe ordinaire ?

Représentations

Personnellement, pourquoi avoir choisi la voie de l'enseignement ? Quelle était votre motivation ?
Comment est-ce que vous définiriez la position d'autorité vis-à-vis de vos élèves ? Cette position vous semble-t-elle importante ? Comment la ressentez-vous ?
Pensez-vous qu'après leur passage en UPE2A, vos élèves disposeront d'un bagage (de connaissances et de compétences) suffisant pour « réussir dans la vie » ?
Pensez-vous que l'enseignement que vous leur dispensez se trouve dans leur zone proximale de développement ? Est-ce que vous avez l'impression qu'ils suivent/comprennent le cours ?

Évaluations

Comment évaluez-vous les élèves ?
Quelle est l'importance de l'évaluation dans votre

dispositif, pour vos élèves ?
Pensez-vous que l'évaluation peut être déstabilisante pour l'élève ?

E. ANL et phase orale

Pratique de l'ANL Vous m'avez dit enseigner dans l'ANL depuis XX années. Pourquoi avez-vous choisi de faire de l'ANL ?
Quelles sont, selon vous, les qualités et/ou les compétences qu'il faut posséder pour être un « bon » enseignant d'ANL ?

Pratique de la phase orale Arrivez-vous à reproduire l'ambiance de type « salon de thé » préconisée dans la phase orale de l'ANL ?
Parlez-vous vraiment de vous, de votre entourage et de votre vie personnelle, dans la phase orale ?
Lorsque vous ne le faites pas, pourquoi ne le faites-vous pas ?
Pensez-vous que les élèves jouent le jeu de l'authenticité, qu'ils parlent d'eux-mêmes ? (ou bien pensez-vous qu'ils pourraient être mus par les mêmes motivations que les vôtres ?)

ANL et bienveillance Est-ce que l'ANL a renforcé votre bienveillance, d'après vous ?

Ce guide se divise en plusieurs grandes parties. La première (partie A.) permet de recueillir des données factuelles, mais vise aussi à détendre l'enseignant·e en lui posant d'abord des questions qui ne nécessitent pas de prise de position. La motivation en est le prolongement logique.

Ensuite est abordé le contexte d'enseignement, la bienveillance et les représentations de l'enseignant sur son agir. Les évaluations font l'objet d'une section distincte et enfin, nous abordons l'ANL et la phase orale. L'entretien se termine par la question de la bienveillance en lien avec l'ANL.

En ce qui concerne la passation elle-même, nous supposons que nos premiers interlocuteurs se sont moins confiés que les suivants. Nous avons ressenti une distance qui pourrait avoir été induite par notre propre manque d'expérience. Les premiers entretiens sont en effet plus courts et parfois moins riches de positionnements

personnels. Notre hypothèse est que le temps a manqué à nos interlocuteurs/trices pour se confier. Signalons ici notre propre réticence à les solliciter trop longuement et dépasser ainsi ce que l'on pourrait considérer comme une durée raisonnable d'entretien. Enfin, précisons aussi qu'une de nos informatrices nous a demandé de disposer des questions une semaine à l'avance, afin de se préparer à l'entretien. Nous avons accédé à sa demande, car cela ne nous a pas paru devoir créer un biais sur ses réponses.

c) L'entretien semi-directif, pour quoi ?

Nous souhaitons formuler quelques réflexions sur l'expérience elle-même. Tout d'abord, lors des passations, nous avons laissé autant que possible la personne s'exprimer librement, sans l'interrompre. Nous n'avons pas posé toutes les questions exactement dans les mêmes termes et, parfois pas dans le même ordre, nous laissant guider par le déroulement de l'entretien. Nous avons vécu ce que décrit Jean-Claude Kaufmann quand il dit : « L'informateur au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité » (Kaufmann & Singly, 2006, p. 48).

d) Du guide d'entretien aux séquences thématiques et à leur analyse verticale

Les entretiens ont donc été enregistrés, puis transcrits *in extenso*³⁸. Une fois les entretiens couchés sur le papier, nous avons recueilli, dans le corpus ainsi créé, les données à analyser, que nous avons regroupées par thèmes.

Nous avons appliqué la démarche d'analyse thématique verticale de Delphine Guédat-Bittighoffer (Guédat-Bittighoffer, 2014), elle-même inspirée de Blanchet et Gotman (A. Blanchet et al., 2005), afin de dégager les principaux thèmes évoqués par nos informateurs, en lien avec notre question de recherche.

³⁸ Cf. Annexe 1. Transcription des entretiens, p. 92 et suivantes.

Ces thèmes peuvent apparaître en réponse à des questions différentes. En effet, « le guide d’entretien [étant] un outil d’exploration [et] la grille d’analyse [...] un outil explicatif [...], elle n'en est [...] nullement le décalque, mais une version plus logifiée » (A. Blanchet et al., 2005, p. 99).

Nous présentons tout d’abord les thèmes créés pour l’analyse, leur lien avec les questions de l’entretien, mais aussi leur(s) lien(s) avec nos hypothèses. À noter que nous utilisons une version simplifiée des normes de transcription ICOR dans notre analyse verticale³⁹.

Présentation des séquences thématiques

Le premier thème est celui de la motivation. Il apparaît dans différentes questions, regroupées dans la grille d’analyse verticale sous le thème n°1. Nous avons considéré que si la motivation naît, certes, d’une représentation, elle doit être séparée du thème n°2, car elle porte plutôt sur le « pourquoi » que sur le « comment » de l’agir enseignant. Nous avons donc placé dans cette catégorie toutes les questions en pourquoi : pourquoi le choix de l’enseignement, le FLS, le public allophone et l’ANL.

Les représentations des enseignant·e·s sur leur agir pédagogique est notre thème n°2 : il s’agit d’observer d’éventuelles émotions négatives (anxiété, renoncement, baisse de l’investissement, sentiment d’inefficacité), qui auraient un impact sur leur bienveillance.

De l’agir, la conversation passe, parfois naturellement, aux questions sur les affects, qui font l’objet du thème n°3. Ces questions sont, pour les premières (vulnérabilité), liées à la sphère socio-affective et, pour les secondes (évaluations), au jeu des faces. Ensuite arrive la question de la dimension affective de la phase orale en ANL, avec l’image de « l’ambiance de type salon de thé », donnée par Virginie Clavreul, notre formatrice, qui renvoie au caractère informel et détendu de ces échanges. Les réponses

³⁹ Cf. *Annexe 2. Analyses verticales des entretiens*, p. 165.

sur le parler de soi et l'authenticité du discours sur soi sont croisées avec les résultats de l'observation⁴⁰. Pour terminer, le thème n°5 reprend le thème de la bienveillance et le lien entre cette disposition et l'ANL.

Analyse verticale

Après ce recoupement entre questions d'entretien, séquences thématiques et rappel des hypothèses, nous avons procédé à l'analyse verticale proprement dite, qui a consisté à relever, dans le discours de chaque enseignant·e, les éléments de réponse aux thèmes identifiés⁴¹. Enfin, nous avons procédé à une analyse transversale de ces résultats, que nous exposons ci-après.

e) Analyse transversale des entretiens, par thème

Le dernier passage au crible de notre corpus a consisté à créer un tableau regroupant par thème (ou séquence thématique) les synthèses des enseignants⁴².

Par ailleurs, en amont des entretiens, nous avons réalisé des observations, dont nous détaillons la nature et les modalités ci-dessous.

3.2.2. L'observation : participante ou non ?

Tout d'abord, l'observation est une méthode directe de recueil de données. Elle est très utilisée en psychologie (Guikas et al., 2017), mais aussi dans la classe de langue (Cicurel, 2011). Bien qu'elle ait ses limites (sa mise en œuvre est lourde, ses résultats ne sont pas exhaustifs), il faut lui reconnaître le mérite de permettre malgré tout une « observation *in vivo* des relations didactiques » (P. Blanchet & Chardenet, 2011, p. 132).

Nous nous sommes aussi posé la question de la nature participante ou non de notre observation. A priori, il ne s'agirait pas d'une observation participante, au sens de Mucchielli (1996), puisque

⁴⁰ Cf. *Contenu de la grille d'observation*, p. 54.

⁴¹ Cf. *Annexe 2. Analyses verticales des entretiens*, p. 165.

⁴² Cf. *Annexe 3. Analyses transversales des entretiens*, p. 186.

nous n'avons pas à proprement parler effectué une « immersion prolongée » (Mucchielli, 1996, p. 146) dans ces classes, à l'exception de celle où nous effectuions notre stage. La phase exploratoire de l'observation nous a permis d'apprivoiser les personnes — élèves et enseignant·e·s — qui occupaient l'écosystème de la classe. Les élèves, notamment, nous ont reconnue, salué et souri lors de notre deuxième passage, autant de signes témoignant de leur sérénité concernant notre visite.

3.2.3. L'observation : comment ?

L'observation s'est faite au moyen d'une grille conçue spécialement à cet effet. Elle a consisté à observer le déroulement d'une phase orale (la première étape d'une séquence d'ANL⁴³) par chaque enseignant·e en remplissant une grille que nous présentons ci-dessous.

a) Établissement de la grille d'observation

Pour créer notre grille, nous avons tout d'abord réfléchi à la désignation des phénomènes à observer. Nous avons créé une ébauche de grille issue de l'adaptation de différentes grilles. Ces emprunts partiels nous ont aidée à catégoriser les phénomènes à observer en fonction des questions à identifier, issues de nos hypothèses. Nous avons ensuite effectué une observation exploratoire dans chaque classe. Les comptes-rendus auxquels elles ont donné lieu ont enrichi la grille de nouveaux phénomènes. La grille d'observation est donc la traduction de notre question de recherche dans un nouveau format.

b) Contenu de la grille d'observation

Cette grille est présentée à la page suivante.

⁴³ Cf. *Et l'ANL, dans tout ça ?*, p. 34.

Tableau 1. Grille d'observation de la phase orale

Grille d'observation de la phase orale ⁴⁴						
1. Identification de la séance						
Date	Durée	Horaire	Nb de présents	Nb d'inscrits	Autres observations	
2. Dispositif (mise en scène)						
<u>Caractéristiques de la salle</u>	Petite		Moyenne		Grande	Décoration ⁴⁵
3. Position de l'enseignant (P) et des apprenants (A) Cases à cocher et commentaires						
<u>Les apprenants</u>	Restent à leur place	Changent de place	Sont assis face à P (et derrière leur bureau)	Sont assis en cercle ou ½ cercle	Sont debout en cercle ou ½ cercle	Observations
<u>L'enseignant·e</u>	Reste derrière son bureau		Entre dans le cercle ou ½ cercle	Se place ailleurs dans la salle		Circule dans la salle
4. Comportements et attitudes de l'enseignant·e						
<u>Tours de parole</u>	P. distribue la parole		A. s'autosélectionnent	P. coupe la parole		Interventions hors sujet de P. ⁴⁶

44 Les sources utilisées pour la création de cette grille figurent dans la bibliographie.

45 La salle est-elle chaleureuse ? Personnalisée ? Ou, au contraire, anonyme, peu décorée ?

46 Digressions, monopolisation de la parole.

<u>ANL et mode de correction</u>	P. reprend ou répète le modèle	P. pose une question incomplète	P. utilise la gestuelle ANL	P. donne directement le mot et fait répéter	Supports ⁴⁷ pour aider l'élève à prendre la parole
<u>Transmission des consignes</u>	Forme impérative ou indicatif à valeur impérative	Forme interrogative	Pas de verbe		
<u>Humour</u>	Déclenché par P.	Déclenché par A.	Humour malveillant (ironie, sarcasme)	Humour inefficace ⁴⁸	Humour bienveillant (A. rit avec P.)
<u>Éléments affectifs et de bien-être</u>	Éléments non verbaux : détente, sourire, ton de la voix ⁴⁹	Encourage, félicite ?	Tutoie ou vouvoie ?	Se tient face aux élèves	Sollicite tous les élèves
<u>Réaction aux disruptions⁵⁰</u>	Bienveillante	Non bienveillante ⁵¹	Pas de réaction		
			A constaté le comportement	N'a pas constaté le comportement	

47 Vidéoprojecteur, dessins au tableau, mime et gestuelle, photocopies, contenu du cahier.

48 Non compris par les apprenants, mais pas de perte de face.

49 Sa voix est-elle posée, utilise-t-il des nuances (prosodie), est-il audible de tous les élèves ?

50 Répond par l'humour, reprend le modèle (ou répète la consigne), réduit sa demande, interrompt l'activité pour résoudre le conflit, rappeler les règles du jeu, le cadre de l'activité, les règles de la classe, exprime ses sentiments, fait diversion (attire l'attention de A sur autre chose), sort l'élément perturbateur du groupe.

51 Manifeste de l'irritation, crie, perd son sang-froid (se saisit physiquement de A ou fait d'autres gestes inappropriés).

Avant de présenter le contenu de la grille, précisons qu'elle se divise en différentes rubriques suivies d'une case pouvant accueillir une ou plusieurs croix, cochées lors de l'observation. Les notes de bas de page font office de guide pour le remplissage de la grille. Nous avons aussi prévu des cases « Observations », afin de décrire des incidents imprévus.

En ce qui concerne le contenu, notre objectif était de rendre compte le plus fidèlement possible des comportements et événements significatifs pour notre analyse. Nous nous intéressons donc tout d'abord à l'espace physique de la classe, puis à ses occupants (disposition des élèves et de l'enseignant·e), données que nous avons regroupées dans les rubriques « Dispositif » et « Position de l'enseignant et des apprenants ». En effet, en-dehors des dimensions de la salle, ces éléments sont déjà le résultat d'une action de l'enseignant·e. Cette dernier·e peut rendre sa classe accueillante, c'est-à-dire permettre à l'élève de s'y sentir un peu comme chez lui (une idée qui s'inspire de la méthode Montessori (Resweber, 2017)).

La disposition des élèves (deuxième rubrique de la grille) n'est pas une caractéristique de l'ANL, mais vient d'une proposition de Virginie Clavreul, notre formatrice ANL, et de Sarah Croué, une des enseignantes d'UPE2A⁵². Outre le fait qu'elle vise à empêcher d'écrire (« comme le but de cette étape [la phase orale] de l'enseignement est de développer à la fois la compréhension orale et la production orale, c'est précisément l'oreille (ou l'écoute) qu'il faut d'abord développer, et non l'œil (la vue) »(Germain, 2017, p. 77), cette disposition offre aussi l'avantage de créer un contexte plus informel que celui de l'enseignement frontal. Elle favorise la proximité avec l'enseignant·e et la coopération entre élèves. La position en demi-cercle n'est adoptée que dans deux classes sur cinq.

⁵² Entretien avec S. Croué, 15.06.2022.

Ensuite est abordé le comportement de l'enseignant : gestion des tours de parole, application des méthodes de correction selon l'ANL, transmission des consignes, humour, éléments affectifs et réaction aux disruptions. Nous avons choisi ces critères parce qu'ils illustrent les différentes dimensions de ce que nous cherchons à observer. Tout d'abord, la gestion des tours de parole (Mondada, 1995) met en évidence le caractère plus ou moins bienveillant des échanges. En effet, lorsque les élèves s'autosélectionnent, cela signifie qu'ils se sentent suffisamment en sécurité pour le faire, de même que la distribution de la parole par l'enseignant·e témoigne de la reconnaissance de la place de chacun. En revanche, couper la parole ou faire des interventions hors sujet sont associés au non-respect des règles de politesse et de communication. Ensuite, le mode de correction (ANL ou non) est l'indicateur d'une communication respectueuse d'autrui⁵³. La variété des supports est aussi un signe d'attention porté à l'élève, quoique de second ordre. Vient ensuite la forme des verbes utilisés pour la transmission des consignes. La forme interrogative est plus susceptible de ménager la face de l'élève que l'impératif, l'indicatif à valeur d'impératif, voire l'absence de verbe. Nous nous sommes également attachée à des éléments verbaux et non verbaux d'expression du lien affectif : le sourire, le ton de la voix, les encouragements, le tutoiement, le fait de se tenir face aux élèves et la sollicitation de tous sont autant d'éléments favorisant le bien-être de l'élève (Lieury & Fenouillet, 2013 ; Loton, 2020). Pour finir, la réaction de l'enseignant·e aux disruptions peut être plus ou moins bienveillante⁵⁴.

Nous reproduisons ci-dessous un tableau qui met en évidence le lien entre les rubriques de notre grille et nos hypothèses, à la façon des tableaux d'analyse verticale utilisés pour les entretiens.

⁵³ Cf. *ANL et bientraitance*, p. 36.

⁵⁴ Cf. *Communication non violente, humour et évaluations : trois marqueurs de la bienveillance/bientraitance*, p. 31.

Tableau 2. Analyse « verticale » de la grille d'observation

Rubrique de la grille	Thème	Lien avec les hypothèses
Dispositif (mise en scène) Position de l'enseignant et des apprenants	Mise en scène : décor et disposition des participants	Indirectement, avec H1 (motivation)
Application de l'ANL et mode de correction	Mode de correction à l'oral (C. Germain (2017), V. Clavreul (sept. 2021))	Préservation de la face de l'élève (H2)
Tours de parole Transmission des consignes Humour	Interactions (Goffman (1974), Rémon (2013), Cicurel & Bigot (2005))	Préservation de la face de l'élève (H2)
Éléments affectifs et de bien-être Réaction aux disruptions	Affects enseignant·e → élèves (Cuisinier & Pons (2011), Bucheton & Soulé (2009))	Préservation de la face de l'élève (H2)

Nos outils de recueil de données ayant été présentés, il convient d'aborder la façon dont nous les mettons en relation.

3.2.4. Triangulation des données

Rappelons que notre recherche se veut essentiellement descriptive, au sens de « qui recherche des lois, des liaisons entre variables, pouvant faire l'objet d'observations dans un environnement d'expérimentation », mais aussi compréhensive, c'est-à-dire qui « renvoie à [...] la quête de sens » (Montagne-Macaire, 2007, p. 96). Les dimensions descriptive et compréhensive apparaissent respectivement dans l'observation et les entretiens. Ces deux modes de recueil sont complémentaires. La triangulation des

données ainsi rendue possible donne plus de précision à ce que nous cherchons à observer⁵⁵.

En conclusion, la formulation des hypothèses, le choix d'une méthodologie de recherche et le recueil de données évoquent pour nous la métaphore de l'orpaillage : tout d'abord, se demander où, quand et, surtout, avec quels outils trouver les précieuses pépites (s'inscrire dans une démarche de recherche) ; ensuite, délimiter l'emplacement le plus susceptible de contenir le précieux métal (le terrain de recherche), puis passer à différents cribles (les analyses verticale et transversale, la grille d'observation) les alluvions (le corpus) déposés par un cours d'eau qui fait surgir à la surface des empreintes de roches profondes (le discours et le comportement des enseignant·e·s) ; enfin, chercher, dans le fond du tamis que l'on espère le plus fin possible, entre les grains de sable, les pépites qui enrichiront notre pensée et, qui sait ? La pratique enseignante ? Telles sont les pistes que nous suivons dans la partie suivante.

⁵⁵ Cf. *Comparaison entre les entretiens et la grille d'observation*, p. 74.

Partie 3 : analyse des données et synthèse des résultats

Pour continuer à filer la métaphore de l'orpaillage, nous voici donc au stade où les pépites prélevées doivent être examinées et soupesées, afin d'en analyser la valeur épistémique.

1. Analyse des données

Nous avons recueilli nos données de deux façons différentes et complémentaires. Nous analysons tout d'abord les entretiens, puis les observations, qui sont des alliées précieuses, mais de seconde importance. L'analyse des entretiens fait apparaître un thème nouveau, abordé à la fin de cette partie.

1.1. Les entretiens

Pour rappel, l'analyse transversale des entretiens s'est faite sur les thèmes suivants : motivation, agir pédagogique, sphère affective, phase orale, bienveillance et bienveillance dans l'ANL. Il a parfois été difficile de séparer les aspects « ANL » ou « agir pédagogique » de considérations liées à la sphère affective, par exemple, car quoi que l'on fasse, ces aspects sont liés. Notre analyse suit donc les thèmes évoqués, en ajoutant un « thème zéro », qui ne relève pas d'une démarche qualitative.

1.1.1. Thème n°0 : identité des enseignants

Avant tout, les entretiens nous ont permis de faire connaissance avec ces enseignants, présentés plus haut (cf. p. 45). Les données factuelles récoltées en tout début d'entretien ne nous paraissaient pas relever d'une analyse qualitative, c'est pourquoi elles ne figurent pas dans les séquences thématiques. Elles ont néanmoins leur place dans l'analyse, puisqu'elles décrivent l'identité des enseignant·e·s dans ce qu'elle a de plus tangible.

1.1.2. Thème n°1 : la motivation

La motivation est en lien avec notre hypothèse n°1, puisqu'elle est déterminante dans la posture de l'enseignant (Cuisinier et Pons, 2011) ; elle relève aussi des convictions intimes de ce dernier, évoquées par Perrenoud (Perrenoud, 1996).

Nos interlocuteurs/trices nous ont fait part d'une motivation forte pour leur métier, placé sous le signe de la passion : « j'ai développé ma passion », « j'ai été directement convaincue mmm par cette nouvelle approche » (Jade, TP⁵⁶26, TP30) ; « j'ai adoré aller dans l'école\ et donc j'me suis dit bin tiens j'vais préparer le concours de prof des écoles\ » (Philomène, TP6) ; « de toute façon je passais le concours [de professeur des écoles] pour ça [enseigner à des élèves allophones]] » (Rose, TP43) ; « plus j'avance vers mon Master plus je sais que c'est vraiment avec ce public-là que je veux travailler » (Teodora, TP20). Les réponses expriment bien une force qui oriente une conduite (Cuisinier & Pons, 2011). Par ailleurs, les enseignants évoquent aussi la « révélation », qu'a été la rencontre avec le public, la discipline (le FLS) ou la méthode (ANL), qui peuvent donc être des moteurs puissants pour leur action : « ça a vraiment fait tilt/ » (Philomène, TP162, au sujet de l'ANL) ; « je savais pas que ça existait c'était une révélation » (Rose, TP16, au sujet du master FLE). Enfin, s'il fallait une dernière preuve de leur motivation, dans aucun des entretiens nous n'avons perçu de découragement ou d'anomie. Par conséquent, même s'il s'agit plutôt ici de confirmer un postulat que d'émettre une hypothèse, on peut confirmer que la motivation intrinsèque est essentielle au métier d'enseignant.

1.1.3. Thème n°2 : l'agir pédagogique

Les réponses sur l'agir enseignant et l'expression d'émotions négatives qui auraient un impact sur la bienveillance ne donnent pas une vision tranchée du sentiment d'efficacité des enseignants.

⁵⁶ TP = tour de parole.

Tous font preuve de modestie quant à l'effet de leur action pédagogique : « tout n'est pas rose mais en tous cas ils sont un peu armés pour la suite » (Hervé, TP123) ; « franchement je suis pas sûre\ » [que ses élèves disposent d'un bagage suffisant pour réussir dans la vie] (Jade, TP124) ; « euh (.) après\ c'est des petits paris hein tout ça\ » (Philomène, TP118) ; « euh j'espère en tous cas qu'après cette année-là l'objectif c'est euh l'année d'UPE2A-NSA quand ils ressortent ils soient conscients de leurs difficultés » (Rose, TP131) ; « on essaye de leur donner le maximum d'outils pour euh sortir avec un petit bagage quoi\ » (Teodora, TP151). Enfin, il convient de noter que cette question sur l'efficacité de leur agir incite Philomène, Jade et Teodora à s'engager dans un discours personnel, relevant davantage de la sphère affective⁵⁷.

1.1.4. Thème n°3 : les affects (vulnérabilité du public et évaluations)

Le thème « affects » recouvre la perception qu'ont les enseignants de la vulnérabilité de leur public, mais aussi leur vision des évaluations. En lien avec notre hypothèse n°1, nous cherchons à savoir si et comment ils s'engagent dans une relation affective (et, partant, bienveillante) avec leurs élèves, en particulier en matière d'évaluations.

Les résultats sont homogènes sur la vulnérabilité du public, reconnue par tous les enseignants. Elle nécessite de la vigilance : « faut être un peu vigilant » (Hervé, TP95) ; « c'est hyper important de de faire attention à ce qu'on dit: à ce qu'on fait: et de pas minimiser les conséquences que ça peut avoir\ » (Philomène, TP62) ; « il faut faire attention à c'qu'on dit » (Teodora, TP98), « forcément [ils sont vulnérables] » (Jade, TP94). Cette vulnérabilité est toutefois atténuée, soit parce qu'elle est comparable à celle des élèves non allophones — « ils ont [...] les mêmes [...] soucis [...] que les que les élèves issus des quartiers

⁵⁷ Nous développons cette question plus loin (cf. p 68).

populaires » (Hervé, TP91) —, soit parce qu'elle est contrebalancée par la résilience : « certains [...] arrivent armés matures » (Rose, TP103) ; « ceux qui arrivent tous seuls là c'est des grosses bêtes hyper fortes// », « ils ont une force incroyable// » (Philomène, TP80). Pour Teodora, toutefois, la fragilité l'emporte : « on a tendance à dire que euh les [...] Africains subsahariens [...] sont extrêmement résilients », « mais euh ils restent pour moi de très jeunes adultes\ euh leur euh construction n'est pas terminée » (Teodora, TP100).

En matière d'évaluations, les enseignant·e·s considèrent tou·te·s l'évaluation sommative comme un mal nécessaire. Philomène remet même en cause son intérêt : « parce que c'est ça les évaluations c'est individuel (.) » (TP138) « pffff (.) alors que dans la vie on n'est jamais tout seul » ; « c'est la partie que j'déteste le plus je crois\ » (TP140). Cet avis unanimement négatif est confirmé par une réponse tout aussi unanime sur le stress que les évaluations font vivre aux élèves, à l'exception de Teodora, qui affirme : « en fait c'est bizarre mais ils aiment les tests » (Teodora, TP195). Autre confirmation de cet état d'esprit, les enseignants, en évoquant leurs objectifs, mettent davantage l'accent sur la confiance qu'il s'agit d'insuffler aux élèves que sur leur intégration : « entrer dans la langue », « trouver sa place », « se créer une identité de collégien » (Hervé, TP79) ; « donner aux élèves euh l'envie d'apprendre\ et d'améliorer leur français\ » [...] « pour euh devenir euh hem un citoyen en dans la société française\ » (Jade, TP82) ; « eh bin qu'ils aient confiance en l'école\ » [...] « heureux de venir à l'école contents\ euh qu'ils se sentent en confiance à l'école » (Rose, TP93) ; « c'est de reprendre confiance en soi et de reprendre confiance en l'adulte\ » (Teodora, TP78). La « vigilance » dont il faut faire preuve, la confiance qu'il faut insuffler à l'élève et la réprobation des évaluations soulignent la bienveillance des enseignants.

1.1.5. Thème n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL

Rappelons que, selon notre hypothèse 2, la phase orale de l'ANL en particulier susciterait un rapprochement, c'est-à-dire un renforcement du lien affectif entre enseignants et apprenants qui inciterait les premiers à être plus bienveillants en renonçant, partiellement ou temporairement, à leur position haute (Bigot, 1996). La réaction des enseignants à la première question de ce thème, sur l'ambiance de type salon de thé, est unanime : non, la phase orale telle qu'elle est pratiquée en classe n'est pas comparable à ce qui se déroule dans un salon de thé. Le protocole est trop strict et les échanges ne sont pas naturels.

En revanche, tous nos interlocuteurs reconnaissent que dans l'ANL, on parle de soi (deuxième question du thème). Sur cette question, Jade et Teodora sont les seules qui déclarent quitter parfois leur position haute (Bigot, 1996) ce qui induit, presque mécaniquement, un rapprochement, même si celui-ci ne naît pas de la volonté de l'enseignant·e. Jade admet que « c'est vraiment ((rire)) difficile à gérer leurs bavardages [pendant la phase orale] oui\ » (TP190) mais que « c'est d'un côté euh bon signe leurs bavardages parce qu'ils ont envie de parler » (TP192). Teodora semble aussi accepter d'être placée dans la position de l'étrangère que l'on regarde avec une curiosité peut-être un brin trop appuyée (« ça les intéresse de savoir ce qui se passe dans une famille française/ ÇA LES INTÉRESSE HEIN// » (TP255)). De façon plus indirecte, le discours de Rose sur le fait que l'ANL l'a rendue plus « accessible » va dans le même sens : « le fait qu'il faut qu'on parle de soi [...] me force à le faire plus qu'avant [...] donc ça m'a permis de donner un peu plus de moi aux élèves » (Rose, message vocal du 15.06.2022). Les enseignants parlent d'eux, mais ils ne trouvent pas la phase orale naturelle. Cela a des conséquences sur notre hypothèse n°2, que nous verrons dans la partie suivante.

1.1.6. Thème n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL

Ce dernier thème est particulièrement riche en données, à commencer par les représentations qui s'expriment sur la bienveillance. Tout d'abord sont abordées ses finalités : la bienveillance est indispensable, aux plans pédagogique et social : « si y'a pas d bienveillance [...] y'a pas d'apprentissage » (Hervé, TP107), « on [...] est [bienveillant] [...] par tout ce qui se passe dans les quartiers » (Hervé, TP111). Ensuite, la bienveillance est liée à l'empathie : « être à l'écoute », « être en capacité d'observer » (Hervé, TP97), « pas les mettre en difficulté », « jamais les juger » (Philomène, TP88). Elle est aussi une capacité à l'introspection : « j'essaye toujours d'me dire mais pourquoi il m'a fait ça// plutôt que d'exploser\ » (Philomène, TP88) ; elle passe par la recherche de la bonne distance (« il faut garder une bonne distance » (Jade, TP104)). Les enseignants évoquent aussi l'acceptation des différences (notamment culturelles) : « on raisonne en étant Européen et on oublie en fait c'qui s'passe pour eux// » (Philomène, TP62) ; « il faut faire avec [ce que sont les élèves] et l'accepter [...] on l'accepte et c'est comme ça\ » (Rose, TP105). Enfin, Teodora utilise des synonymes renvoyant au domaine des sentiments (« respect » (TP137), des états d'esprit (« tolérance », TP117), des qualités ou attitudes (« pruden[ce] », TP119) voire des vertus (« patience », TP117). Par leurs réponses, les enseignant·e·s mettent en évidence les deux dimensions du concept : une dimension plus proche de l'être (soulignée par Teodora, mais apparaissant aussi dans certaines qualités comme l'empathie, la capacité à l'introspection et l'acceptation des différences), et une dimension relationnelle, qui émerge dans les désignations liées à la bonne distance et au respect, en particulier le « respect de la parole de l'autre » (Teodora, TP137). De plus, le discours sur la bienveillance est plus distancié chez Hervé (qui n'en parle jamais à la première personne), tandis que Rose l'évoque par un discours très sensible, mais légèrement distancié aussi : « ils

parlent pas français d'accord mais j'peux faire un sourire ouvrir mes bras leur dire d'entrer dans la classe » (TP109).

Sur cette question, le discours de Philomène, Teodora et Jade présente des ressemblances : ce sont les seules à aborder la bienveillance sous un angle plus personnel, où elles parlent à la première personne du singulier. Ainsi, Philomène évoque non seulement ses doutes et ses interrogations (« en fait ça m'remet drôlement en cause à chaque fois\ j'ai euh parfois j'interprète certaines attitudes en fonction d'mes critères et j'me rends compte que c'est tout autre chose derrière qui bloque (TP56), « et là je l'analysais avec mes critères à moi » (TP62)), mais aussi son histoire personnelle (« je pense aussi que ça vient de mon histoire personnelle(.) parce que moi je déteste quand on me crie après\ » (TP96)). Teodora parle de la nécessité de se protéger : « alors euh on finit par se blinder [...] j'ai plus envie de pleurer avec eux\ ((rire)) enfin disons que j'essaye de me convaincre de ça ((soupir)) » (TP106), tandis que Jade revient sur sa recherche de la bonne distance relationnelle avec ses élèves tout au long de l'entretien : « mon attitude trop amicale a déjà posé des problèmes euh au niveau de la sécurité\ de l'apprendre\ » (TP96), « je me suis rendue compte que l'attitude ambiguë comme copain des élèves pouvait produire plutôt des problèmes », « il faut garder une bonne distance » (TP104), « c'est difficile de trouver une distance juste » (TP106). C'est la raison pour laquelle nous introduisons un nouveau thème, lié à l'empathie, que nous traitons après avoir abordé les relations entre bienveillance et ANL.

Dès que nous présentons aux enseignant·e·s la question de savoir si l'ANL, du fait de certaines de ses spécificités, favoriserait leur bienveillance, la réponse est non, à l'unanimité. Les enseignant·e·s considèrent en effet que cette attitude est plutôt liée à une disposition personnelle : « c'est quelque chose qui touche à la personne » (Teodora, TP119) ; « elle se crée naturellement » (Hervé, TP101). Les réponses de Rose, en particulier, nécessitent

d'être réanalysées au prisme de la grille d'observation⁵⁸, tandis que Philomène propose d'autres hypothèses⁵⁹.

Quoi qu'il en soit, ces réponses ne présagent rien de bon pour notre hypothèse n°1.

1.1.7. Thème n°6 (nouveau) : des discours subjectivés

Pour terminer, l'analyse des entretiens fait émerger une nouvelle catégorie d'analyse, celle de la place du « je ». Ce sont en tous cas les points communs que l'on retrouve dans les témoignages de Teodora, Jade et, dans une moindre mesure, Philomène. Tout d'abord, ces enseignantes tiennent un discours négatif sur leur agir, qui va de la remise en question (« en fait ça m'remet drôlement en cause à chaque fois\ » (Philomène, TP56)) au sentiment de culpabilité (« donc euh je me culpabilise un petit peu ((rire)) » (Jade, TP124)) en passant par une dépréciation de ses capacités à faire preuve d'autorité (« d'ailleurs je suis complètement nulle hein pour ça pour l'autorité chuis nulle\ » (Teodora, TP123)). Ces témoignages sont moins distancés que ceux d'Hervé ou de Rose (cf. p. 65), voire pas distancés du tout puisque chez Teodora, l'émotion s'exprime par le corps, sans passer par le langage : elle réprime des sanglots à la fin du TP100, soupire (TP106) et a la voix qui tremble (TP110). En outre, elle n'hésite pas, en plus des siens, à évoquer les pleurs de ses élèves : « je voulais juste lui dire que non il pouvait y arriver que il fallait y croire et tout ça et au final euh (..) ((sa voix tremble)) ben euh\ j'ai pleuré\ » (TP110) ; « celui qui cherche la bagarre et qui pleure dans tes bras\ » (TP100) ; « une jeune Syrienne euh [...] qui a pleuré dans mes bras » ; « des jeunes qui pleurent » ; « ils pleurent parce qu'ils ont confiance » (TP102) ; « ils pleurent parce qu'ils ont besoin de pleurer » (TP104). À cela s'ajoute une confiance inconditionnelle dans le jugement de ses élèves (« c'est eux les bons juges pour savoir si ce que tu fais a du sens tient la

⁵⁸ Cf. *La grille d'observation*, p. 74.

⁵⁹ Cf. *Nouvelles hypothèses ?*, p. 80.

route » (TP223). Elle est aussi la seule à verbaliser la difficulté d'enseigner à ce public : « parfois c'est dur hein » (TP108), « c'est dur hein » (TP114). Jade, pour sa part, tient un discours plus retenu, mais invoque à plusieurs reprises le problème de la bonne distance vis-à-vis de ses élèves (« trouver un équilibre entre euh ces deux valeurs n'est pas facile du tout ((rire)) », TP88), dû selon elle à son manque d'expérience avec ce public ou à sa nationalité (« si euh j'avais euh de bonne expérience avant ou bien si j'étais française peut-être\ » TP126). Enfin, il semble que Philomène ait trouvé malgré tout une réponse à son questionnement (« essayer de comprendre avant de de dire quelque chose » (TP88)). Ce discours empreint d'émotions (négatives) est prononcé à la première personne du singulier. Permet-il pour autant de déduire que ces enseignantes sont dotées d'une capacité plus importante que les autres à l'empathie, du fait qu'exprimer à l'autre ce que l'on ressent favoriserait l'empathie, comme l'affirme Lemarchand-Chauvin en citant Rimé (Rimé, 2005, cité par Lemarchand-Chauvin, 2020, p. 49) ? Cette question en rejoint une autre, posée par le discours et le comportement de Rose. Nous les traitons à la page 73.

Par ailleurs, comment expliquer ce discours moins distancié chez Jade et Teodora ? Nous émettons, plus loin⁶⁰, plusieurs hypothèses à ce sujet.

En conclusion, l'analyse des entretiens conforte nos postulats sur les trois premiers thèmes : les enseignant·e·s sont intrinsèquement motivé·e·s, ils/elles tiennent un discours réaliste et confiant sur leur agir pédagogique et ils/elles sont sensibles au bien-être de leurs élèves. En revanche, notre hypothèse H1 est mise à mal dans les thèmes n°4 et n°5, qui portent d'une part sur la dimension affective de la phase orale en ANL et d'autre part sur la bienveillance en lien avec l'ANL. Mettons donc ces discours à l'épreuve des observations.

⁶⁰ Cf. *Limites et nouvelles pistes*, page 82.

1.2. La grille d'observation

La grille d'observation peut être considérée comme une source de données secondaires. Les données qu'elle contient sont brutes, contrairement à celles de l'entretien, dont elle est pourtant le complément indispensable.

Rappelons qu'elle vise à vérifier, principalement par le biais des interactions, si l'enseignant·e adopte ou non une posture bienveillante. Pour rappel, en-dehors de sa première partie, qui porte sur l'organisation de la salle et la position des participants (H1), toutes les rubriques sont en relation avec l'hypothèse n°2 et le jeu des faces⁶¹. Sur cette seconde partie de la grille, les indicateurs étaient les suivants : distribution des tours de parole, utilisation du mode de correction ANL, transmission des consignes, humour et éléments affectifs et de bien-être (verbaux et non verbaux). La suite de cette partie porte donc sur l'analyse du contenu de la grille.

1.2.1. Rubriques « Dispositif » et « Position de l'enseignant et des apprenants »

Pour ces deux premières rubriques, nous avons constaté que, d'une façon générale, et quelles qu'aient été leurs dimensions, les salles de classe étaient accueillantes. En revanche, la disposition en cercle ou demi-cercle n'est adoptée que par deux enseignantes sur cinq, mais, dans une des classes, les tables étaient en U, ce qui créait une certaine proximité, si ce n'est avec l'enseignant·e, au moins entre élèves. Pour autant, ces éléments sont moins significatifs en matière de bienveillance que d'autres paramètres, interactionnels.

1.2.2. Rubrique « Comportements et attitudes de l'enseignant·e »

Cette partie de la grille est divisée en différentes rubriques, que nous détaillons ci-dessous.

⁶¹ Cf. *L'observation : comment ?*, p. 53.

a) Sous-rubrique « Tours de parole »

Dans les observations relevant de cette rubrique, nous n'avons constaté aucune manifestation de « communication violente » (Rosenberg, 2016) de la part de l'enseignant·e (interruption de la parole ou interventions hors sujet⁶²) susceptible de faire perdre la face à l'élève. Par ailleurs, au total, les occurrences d'autosélection sont plus nombreuses que la distribution de la parole par l'enseignant, ce qui témoigne d'une bonne dynamique de groupe et d'une faible anxiété langagière (Dewaele, 2019). À noter que c'est dans la classe de Teodora que ces autosélections sont les plus nombreuses, alors qu'elle n'utilise à aucun moment, selon nos observations, les modes de correction préconisés par l'ANL⁶³. Cela tendrait donc à démontrer que ces modes de correction n'ont pas d'incidence sur la prise de parole spontanée des élèves. Précisons aussi que cette enseignante témoigne, dans l'entretien, de ses réserves vis-à-vis de l'ANL dans son contexte d'enseignement : « c'est pour ça que l'ANL a un p'tit peu ses limites aussi parce que euh corriger corriger corriger corriger pour avoir quelque chose de parfait\ mais au quotidien en fait on dit pas d'belles phrases parfaites », « même si avec l'ANL tu privilégies plus la qualité que la quantité [...] ben il faut quand même se calmer un peu quoi\ » (TP139) ; [à propos de ses élèves] « c'est pas des p'tits singes savants euh ils n'ont pas d'parcours scolaire [...] et en aucun cas je vais leur faire répéter des choses comme des perroquets » TP223). Nous cherchions dans cette rubrique une manifestation de la communication bienveillante, mais nous y avons trouvé une information intéressante concernant l'utilisation de l'humour.

b) Sous-rubrique « Modes de correction »

Les différents modes de correction ANL sont utilisés à peu près à parts égales par tou·te·s les enseignant·e·s, ainsi que celui qui

⁶² Nous avons défini comme étant « hors sujet » principalement des digressions et des monopolisations de la parole (cf. *Contenu de la grille d'observation*, p. 54).

⁶³ Cf. *ANL et bientraitance*, p. 36.

consiste à donner directement le terme manquant, non préconisé par l'ANL et que nous qualifions de « classique ». Selon cet indicateur, nos enseignant·e·s sont donc bienveillant·e·s, mais pas à la perfection, puisqu'ils/elles recourent au mode de correction classique dans 24,24 % des cas. La question de la « correction bienveillante » appelle toutefois certaines remarques⁶⁴.

c) Sous-rubrique « Transmission des consignes »

En ce qui concerne la transmission des consignes, les formes impérative et interrogative sont les plus utilisées, avec 12 et 10 occurrences respectivement, loin devant des phrases affirmatives (trois occurrences). Cette faible différence entre les deux premiers modes de transmission permet de conclure que, dans cette étude, la transmission des consignes n'a pas été un indicateur significatif. Selon nous, cela est dû au fait que le déroulement d'une phase orale laisse peu de place à ce geste.

d) Sous-rubrique « Humour »

L'humour a un statut particulier dans notre analyse. Outre son intérêt parce qu'il favorise la prise de risque langagière (Rémon, 2013) et qu'il contribue à la joie d'apprendre (Neff & Dewaele, 2022), il peut être plus ou moins bienveillant (dans le sens où il a un impact différent sur la face des interactants). Dans les entretiens, il correspond au thème des affects (n°3) et à celui des affects dans la phase orale (n°4), mais nous avons préféré observer ses manifestations plutôt qu'interroger les enseignants sur son utilisation, car la description d'un phénomène aussi complexe nous paraissait moins pertinente que l'observation de ses effets dans la classe. Nous avons donc catégorisé les traits d'humour selon deux critères : leur origine (enseignant ou apprenant) et leur qualité (bienveillant, malveillant ou inefficace, c'est-à-dire hors de portée des élèves). Sans surprise, l'humour est

⁶⁴ Cf. *Limites et nouvelles pistes*, p. 79.

surtout déclenché par l'enseignant (21 occurrences contre six pour les élèves), mais il n'est pas toujours à la portée des élèves. On note en effet douze occurrences d'humour bienveillant et quatre d'humour malveillant ou inefficace. Les résultats de Teodora se détachent des autres : c'est dans sa classe que l'on constate le plus grand nombre de traits d'humour déclenchés par l'enseignante, mais aussi par les apprenants. L'humour, très présent dans cette classe, s'accompagne d'un nombre important d'autosélections par les élèves. En outre, l'humour y est bienveillant (aucune manifestation d'humour malveillant ou inefficace dans notre observation). L'humour (bienveillant) ne peut donc pas être attribué à l'ANL, mais plutôt à l'expérience et, cela va de soi, à l'identité de l'enseignante. L'humour et ses liens avec la bienveillance méritent donc d'être explorés⁶⁵.

En outre, dans nos observations, nous avons constaté que le recours à l'humour est le plus faible dans la classe dont le climat est le plus agité et l'enseignante la plus novice, mais aussi lors de la séance où l'enseignante doit porter toute son attention aux disruptions quasi-permanentes d'un élève. Ces deux constats, qui touchent à une dimension non encore évoquée, celle de la dynamique du groupe et, donc, de la gestion de la classe, mettent en évidence l'importance de l'expérience de l'enseignant·e (Hattie, 2003), mais aussi la nécessité pour celui/celle-ci de veiller en permanence à gérer les places de chacun dans le groupe. Ce nouvel angle de vue pourrait ouvrir une autre piste de réflexion⁶⁶.

e) Sous-rubrique « « Éléments affectifs et de bien-être » »

Le dernier critère en lien avec le thème des affects est celui de la rubrique « Éléments affectifs et de bien-être ». Ici, les résultats sont homogènes : tous les enseignants sont souriants et adoptent

⁶⁵ Cf. p. 81.

⁶⁶ Cf. p. 81.

un ton amical avec les élèves ; tous tutoient leurs élèves, se tiennent face à eux et les sollicitent tous, y compris lorsque la phase orale n'est pas appliquée à la lettre. En revanche, nous n'avons observé qu'une seule enseignante prodiguer encouragements et félicitations, le jour de l'observation. Précisons que l'ANL préconise de ne pas encourager ou féliciter l'apprenant, pour conserver à l'échange oral son caractère authentique, mais cela ne correspond pas à des recommandations plus générales en contexte scolaire (Lieury & Fenouillet, 2013).

1.2.3. Comparaison entre les entretiens et la grille d'observation (triangulation des données)

La grille d'observation permet de mettre en regard le discours des enseignants et l'observation. Cette approche complémentaire s'est révélée utile sur le thème n°4 (dimension affective de la phase orale en ANL). Surtout, elle a mis en évidence certains paradoxes. Une enseignante a tenu un discours vaguement condescendant concernant la bienveillance (Rose, TP96 : « et puis euh pfff (.) sans tomber dans les trucs un peu cliché (.) mais bienveillance euh\ », TP112 : « enfin si après depuis qu'je suis en poste y a des formations oui j'y ai pas assisté mais oui sur bienveillance empathie machin oui\ »), tout en faisant preuve d'une admirable bienveillance vis-à-vis d'un élève qui n'a cessé de perturber la classe (17 disruptions notées) le jour de l'observation. Ce paradoxe nous paraît mettre plutôt en lumière le caractère complémentaire de ces deux modes de recueil de données qu'une contradiction imputable à l'enseignante elle-même. Par ailleurs, Teodora affirme n'avoir aucune autorité (« d'ailleurs je suis complètement nulle hein pour ça pour l'autorité chuis nulle\ », TP123) alors que sa classe était, certes, animée, mais nous n'y avons pas constaté de disruptions. Par conséquent, cette représentation de l'« autorité » de certain·e·s enseignant·e·s, qui est décorrélée de leur pratique, mériterait d'être creusée. Enfin, les recherches de corrélation entre entretiens et observations ne sont pas toujours fructueuses. Nous avons en effet voulu vérifier, par les entretiens, si Hervé et Jade,

les deux enseignants qui utilisaient le plus l'impératif seraient les moins bienveillants. Or, dans les entretiens, on remarque une position plutôt distanciée d'Hervé vis-à-vis de ses émotions, dont il ne parle pas à la première personne, tandis que Jade témoigne au contraire ouvertement de ses difficultés de gestion de classe. Cette piste de réflexion mène donc à une impasse.

En conclusion, la grille d'observation est donc un moyen à la fois peu précis, mais éloquent, de se rapprocher de la réalité d'une phase orale dans ses dimensions affectives. Elle offre un accès aux interactions et permet de comparer, *in situ*, le comportement de l'enseignant·e vis-à-vis de variables considérées comme significatives pour le jeu des faces.

Nous voici donc au terme de l'extraction, de l'analyse, voire de la comparaison des données. Pour quels résultats ?

2. Synthèse des résultats

Pour « boucler la boucle », comme disent les praticiens de l'ANL, rappelons que notre question de recherche était de savoir si l'utilisation de l'ANL pouvait renforcer la bienveillance de l'enseignant travaillant avec des élèves allophones. Les caractéristiques de cette méthode qui favoriseraient selon nous la bienveillance sont-elles considérées et utilisées comme telles par les enseignants ? Le rappel de nos hypothèses sera suivi d'une synthèse rapide de nos résultats, avant que nous abordions la validation ou l'invalidation de nos hypothèses. Enfin, les limites de l'étude précéderont la proposition de nouvelles hypothèses ou pistes de réflexion.

2.1. Rappel des hypothèses

« Dans quelle mesure l'ANL renforce-t-elle la bienveillance (ou bientraitance) des enseignants dans les dispositifs d'apprentissage du français à des adolescents migrants ? »

Telle était notre question de recherche, qui a donné lieu à l'élaboration de deux hypothèses.

Pour la première, nous avons supposé que la bienveillance de l'enseignant, essentielle pour des élèves allophones, serait renforcée par l'utilisation de l'ANL.

À cette première hypothèse s'ajoutait une seconde hypothèse, selon laquelle certaines techniques utilisées dans la phase orale, en ANL, à savoir le fait de parler de soi et le mode de correction, favoriseraient une proximité entre enseignants et apprenants bénéfique à une plus grande bienveillance des premiers.

Nous avons mis ces hypothèses à l'épreuve de la réalité, par le biais d'une démarche qualitative basée sur une observation de classe et des entretiens avec cinq enseignant·e·s pratiquant l'ANL avec des élèves allophones. Dans quelle mesure nos hypothèses se vérifient-elles ?

2.2. Synthèse de l'expérimentation

Nous sommes partie sur le terrain armée d'un enregistreur, d'une grille d'observation et d'un carnet de notes... mais aussi, pour rappel, de notre personne, et donc de nos représentations. Après le passage par le tamis de l'analyse, nos résultats nous permettent de formuler un certain nombre de conclusions.

En premier lieu, les observations montrent des enseignant·e·s tou·te·s bienveillant·e·s dans leur agir. Cela se révèle aussi bien dans les tours de parole que dans le mode de correction et les éléments affectifs et de bien-être. Au niveau des entretiens, ce constat est confirmé par le discours des enseignant·e·s sur leurs objectifs, la vulnérabilité de leur public et les évaluations. Ensuite, les enseignant·e·s décrivent la bienveillance de façon très riche, même s'ils/elles ne se positionnent pas toujours de façon personnelle sur ce point.

Concernant plus précisément nos hypothèses, l'hypothèse n°1 est invalidée tout d'abord par les enseignant·e·s eux/elles-mêmes. Leur réponse de professionnel·le·s est sans appel. Par ailleurs, le

comportement et le discours de Teodora nous ont permis de vérifier qu'en effet, la bienveillance est bien plus largement déterminée par un savoir-être (voire un être) que par un savoir-faire (l'utilisation d'une méthodologie d'apprentissage des langues). Surtout, au fil des entretiens, et lors de leur analyse, force a été de constater que la question de la bienveillance révélait des questionnements émotionnels très différents d'un·e enseignant·e à l'autre et que, de ce fait, ce phénomène était bien davantage lié à l'identité de l'enseignant (Perrenoud, 1996).

Ensuite, il nous a paru intéressant d'observer les liens entre humour et bienveillance. Nous avons d'abord émis pour hypothèse (de travail) que l'accès à l'humour serait lié au niveau de français des élèves. Or cela a été démenti. En effet, le niveau de français des élèves est très faible dans la classe de Teodora, où l'humour est le plus manifeste⁶⁷, ce que confirme la littérature (« *lack of a certain degree of proficiency is no longer seen as the imposing impediment to humor use that it once was* »⁶⁸ (Neff & Dewaele, 2022, p. 3). En outre, dans la classe de Teodora, l'humour est bienveillant et la classe n'est pas agitée⁶⁹. Si l'on reste sur le cas de Teodora, on constate que l'humour est corrélé à trois autres éléments : la faculté de la personne à exprimer ses émotions à la première personne, voire à les vivre, l'expression d'un manque d'autorité (« pour l'autorité chuis nulle\ » (Teodora, TP123)) et une certaine distance vis-à-vis de l'ANL (une position confirmée par l'observation). L'échelle de notre étude est trop modeste pour pouvoir formuler des conclusions, mais cette piste pourrait être intéressante à explorer.

L'hypothèse n°2, qui porte sur la phase orale de l'ANL et la gestion de classe, a été invalidée sur son versant « conversation

⁶⁷ Selon les résultats provisoires de l'étude ANL4AMI, le niveau en français des élèves de la MAST allait de A1.1 à B1.2 sur la période correspondant à nos observations (courrier électronique de Mme Guédat-Bittighoffer du 29.06.2022).

⁶⁸ « Le fait de ne pas maîtriser la langue n'est plus considéré, désormais, comme un obstacle majeur à la compréhension de l'humour » (notre traduction)

⁶⁹ Cf. p. 73.

naturelle ». En effet, ce sont les deux éléments (conversation naturelle et authentique) pris ensemble qui feraient naître des émotions positives favorisant une attitude bienveillante parce qu'elles incitent l'enseignant à renoncer (partiellement ou provisoirement) à sa position haute. Or dans le discours des praticiens experts que sont les enseignants à nos yeux, la phase orale ne se rapproche pas d'une conversation naturelle. En revanche, certaines enseignantes reconnaissent, quoiqu'indirectement, une perte (plus ou moins importante) de leur position haute liée au parler de soi. C'est du moins le cas de Jade et de Teodora, ainsi, quoi que dans une moindre mesure, que de Rose, qui parle de se rendre « accessible ». Hervé, en revanche, n'approfondit pas sa réponse à cette question, tandis que Philomène propose l'hypothèse que l'ANL renforcerait la bienveillance entre élèves et améliorerait le climat de classe.

En outre, les observations livrent un certain nombre de résultats qui limitent la validité de l'hypothèse n°2. Ainsi, la correction selon les principes de l'ANL (considérés comme un indicateur de bienveillance) n'a pas d'incidence sur la prise de parole des élèves (considérée comme un indicateur de bien-être), qui semble davantage corrélée à l'humour. Et l'humour n'est pas non plus une caractéristique de l'ANL.

En conclusion, l'hypothèse n°1 est totalement invalidée. En d'autres termes, c'est bien le savoir-être de l'enseignant·e voire ce qu'il/elle est, tout simplement, qui ont un rôle prépondérant dans la bienveillance, plutôt que l'utilisation de l'ANL. En ce qui concerne l'hypothèse n°2, les résultats sont plus nuancés, puisque seule une des variables (la conversation « naturelle ») est invalidée. En effet, le discours de trois enseignant·e·s sur cinq semble indiquer que parler de soi favoriserait la proximité, mais le lien avec la bienveillance n'est pas établi de façon claire.

Quoi qu'il en soit, cette invalidation de nos hypothèses a eu le mérite de nous inciter à repenser l'angle sous lequel nous pouvions aborder l'objet de notre recherche.

2.3. Limites et nouvelles pistes

Du recueil des données à la vérification de nos hypothèses, nous avons dû nous confronter à certaines limites, porteuses de frustrations. Nous allons tenter d'en dresser l'inventaire, avant de proposer de nouvelles hypothèses.

Tout d'abord, sur le thème de la « correction bienveillante », nous avons posé comme postulat que la correction préconisée par l'ANL était plus respectueuse de la face de l'apprenant au sens d'Erving Goffman et donc plus bienveillante, que le mode de correction classique, qui consiste pour l'enseignant à fournir la réponse correcte⁷⁰. Or pour trancher sur cette question, il aurait fallu affiner cet indicateur, car l'on peut tout aussi bien considérer que corriger de façon classique un élève qui est en train de se noyer est un acte bienveillant. Ensuite, nous avons considéré que la transmission des consignes était un indicateur de bienveillance, mais la phase orale ne donne pas vraiment lieu à ce geste. Enfin, pour les entretiens, il aurait été plus pertinent, selon nous, de s'intéresser à la personne à travers son discours plutôt qu'à l'objet de ce discours. Le temps et la place nous ont manqué pour cela, mais il existe aussi un autre frein à cela. Nous avons en effet noué des liens conviviaux avec certaines enseignantes et, de ce fait, avons éprouvé une certaine retenue à livrer notre version de leur récit, en estimant que la limite était parfois bien mince entre observation et jugement. C'est aussi cette pudeur qui nous a empêchée de relancer parfois certain·e·s enseignant·e·s.

Pour finir, nous regrettons de n'avoir pas pu traiter la dimension interculturelle des accroc à la communication, qui apparaît ouvertement dans l'entretien avec Philomène, mais que l'on pourrait aussi étudier sous l'angle de la position haute/basse des interlocuteurs du jeu des faces (« ça les intéresse de savoir ce qui

⁷⁰ Cf. ANL et bientraitance, p. 36.

se passe dans une famille française / ÇA LES INTÉRESSE HEIN// » Teodora, TP255)).

Quoi qu'il en soit, ces échecs et frustrations ont eu le mérite de nous faire proposer de nouvelles hypothèses et pistes de réflexion.

2.3.1. Nouvelles hypothèses ?

En-dehors de celles qu'il s'agissait d'examiner, cette étude a fait naître de nouvelles hypothèses. Premièrement, le discours de Jade, Teodora et, dans une moindre mesure, Philomène, qui parlent à plusieurs reprises à la première personne du singulier, témoigne d'une même capacité de questionnement, mais dans une certaine mesure seulement. Philomène se remet en question, mais elle a des réponses (« j'essaye toujours d'me dire mais pourquoi il m'a fait ça// plutôt que d'exploser\ » (TP88), tandis que Jade évoque à plusieurs reprises la question de la « la distance juste » (TP106) avec les élèves, à laquelle elle ne semble pas répondre. Enfin, Teodora semble avoir du mal à se protéger de la souffrance de ses élèves (« je voulais juste lui dire que non/ il pouvait y arriver/ que il fallait y croire et tout ça et au final euh\ ((elle a la voix qui tremble)) ben euh\ j'ai pleuré (.) pas devant lui mais » (TP110). Au premier abord, on peut se demander si c'est la formation (master FLE) qui place Jade et Teodora à part, dans une plus grande insécurité liée à leur difficulté à trouver la bonne distance avec leurs élèves. Pour autant, le questionnement de Jade peut être mis en relation avec son manque d'expérience et celui de Teodora, par hypothèse, à une sensibilité aux dimensions psychologiques, puisque ses objectifs pour les élèves tournent beaucoup autour de la confiance (« reprendre confiance en soi et [...] dans l'adulte » « lien de confiance », TP78).

Deuxièmement, il serait intéressant de creuser le lien entre humour, empathie, autorité et ANL, mis en évidence par notre observation de Teodora. Ce lien pourrait aboutir à l'hypothèse suivante : est-ce que le fait de ne pas appliquer à la lettre la phase orale de l'ANL facilite la prise de parole des élèves parce que cela

libère l'enseignant·e du protocole très précis associé à cette méthode ?

En-dehors de ces hypothèses, nos résultats nous ont menée à nous interroger sur la valeur des évaluations sommatives, que les enseignant·e·s considèrent comme un mal nécessaire. Doivent-elles prendre la forme d'un travail individuel sur table, qui crée un stress important, s'ajoutant, chez ces jeunes, à l'injonction qui leur est faite de réussir⁷¹ ? À quel moment peut-on considérer que ces élèves sont suffisamment en confiance pour pouvoir aborder les évaluations sommatives ?

Enfin, et nous les en remercions, les enseignants nous ont mise sur quelques pistes intéressantes :

- ce n'est pas la bienveillance de l'enseignant·e, mais le climat de classe (c'est-à-dire la bienveillance des élèves entre eux) qui s'améliorerait grâce à l'ANL ;
- l'ANL rendrait l'enseignant·e plus accessible aux élèves (donc, pour nous, plus proche, même si cela n'est le résultat de l'initiative de l'enseignant·e) ;
- la phase orale de l'ANL pourrait agir positivement sur l'empathie du fait que cette méthode oblige les participants à s'écouter et donc à être patients et tolérants, une hypothèse qui rejoint la première.

Conclusion

Nous voici arrivée au terme du parcours. Au départ, notre recherche s'appuyait sur notre conviction intime d'un lien fort entre affects et motivation, chez l'apprenant, et de la nécessaire bienveillance chez l'enseignant. Ces phénomènes allaient nous permettre d'accéder au « clair-obscur de l'action enseignante » (Cicurel & Rivière, 2008). Ils se sont révélés difficiles à circonscrire et à observer.

⁷¹ Cf. *Injonctions et assignations sociales et familiales*, p. 7.

Nos propres représentations ont vraisemblablement coloré notre analyse. Tout d'abord, la première nouvelle hypothèse que nous formulons est sans doute issue d'une projection personnelle d'étudiante qui s'interroge sur sa propre formation. En outre, nous avons probablement été influencée, dans notre analyse, par l'agir de l'enseignante dans la classe de laquelle nous avons effectué notre stage et dont la phase orale peut s'être imposée comme le modèle à suivre.

Enfin, nous nous sommes demandé, de façon très empirique certes, si certaines caractéristiques de l'ANL, notamment le fait de parler de soi, pouvaient être en lien avec l'origine nord-américaine de cette méthode et certaines spécificités culturelles de ce continent.

Pour finir, ce travail de recherche peut-il aboutir à des solutions concrètes pour les enseignant·e·s ? En d'autres termes, la bienveillance, est-ce que cela s'apprend ? Sans doute que non, si cela est lié à une disposition personnelle, voire intime. En revanche, dans la mesure où cette façon d'être passe par une façon de communiquer, les techniques de « communication non violente » (cf. p. 31) peuvent être apprises et, du fait du retour sur soi qu'elles nécessitent, contribuer à une plus grande bienveillance liée à une meilleure connaissance de soi. À noter qu'il existe, à Nantes, un groupe de pratique de la CNV en milieu scolaire⁷². Il faut espérer que ces pratiques se développent et qu'elles s'adaptent aux besoins des enseignant·e·s en dispositifs d'accueil à des élèves allophones. Après tout, on peut affirmer, avec Aziz Jellab et Christophe Marsollier, que « l'horizon d'une école bienveillante est et doit être [...] le fait de doter chaque élève de ressources lui permettant de s'affronter au monde de manière confiante et lucide » (Jellab & Marsollier, 2018, p. 13).

⁷² Cf. Boyé, s. d.

Bibliographie

- AFFCNV (Association française des formateurs certifiés en CNV. (s. d.). *La Communication NonViolente, un art de vivre avec soi et avec les autres*. Consulté 4 mai 2022, à l'adresse <https://cnvformations.fr/>
- Agier, M. (2014). Parcours dans un paysage flottant de frontières. *Revue européenne des migrations internationales*, 30(2), 13-23. <https://doi.org/10.4000/remi.6845>
- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : La construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176(2), 33. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0033>
- Armagnague-Roucher, M. (Éd.). (2021). *Les enfants migrants à l'école*. Le Bord de l'eau.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : Une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éd. des Archives contemporaines.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : Primauté des données et construction de savoirs. In *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Blanc, N. (2006). *Émotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition*. In press.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. A. Colin.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines.
- Bourdet, L. (2020). *L'impact de l'utilisation de l'ANL sur l'habitus et l'agir professoral de l'enseignant de FLS auprès d'un public d'adolescents migrants en contexte scolaire dans des*

- dispositifs d'accueil spécifique* [Mémoire de master Didactique des langues]. Université d'Angers.
- Boyé, M. (s. d.). *CNV Nantes et Grand ouest—Maylis Boyé—Formatrice Certifiée CNVC France*. Consulté 6 juillet 2022, à l'adresse <https://www.effixy.fr/groupe-de-pratique-nantes>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bucheton, D. (2017). *Postures des enseignants et des élèves*. 7. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In *Les représentations sociales* (G. Lo Monaco, S. Delouvée&P. Rateau). De Boeck.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Cicurel, F. (1998). Les paradoxes de la communication didactique. In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène* (Jacqueline Billiez, p. 49-53). Presses universitaires de Grenoble.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 257). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0257>
- Chauzarle, Philippe (s.d.), *Observation de la classe*. <https://fr.slideshare.net/philip61/observation-de-classe-une-grille-de-travail-et-planification>
- Clavé-Mercier, A., & Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : Le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives*, N° 22(1), 193-222. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0193>
- Collas, A. (2021). *Impact de la communication empathique (non violente) sur l'apprentissage du français par un public adolescent migrant scolarisé en France* (p. 34) [Journal de bord d'initiation à la recherche]. Université de Nantes.

- Collectif d'enseignants en UPE2A. (2022, 03). Élèves non francophones : Vous avez dit « inclusion » ? *Le Monde (site Web)*.
- Conseil de la coopération culturelle (Éd.). (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie*, 2(2), 133. <https://doi.org/10.3917/rne.022.0133>
- Deci, E. L., Flaste, R., Huyghebaert, T., Gillet, N., & Piazza, O. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*. InterÉditions.
- Dewaele, J., Magdalena, A. F., & Saito, K. (2019). The Effect of Perception of Teacher Characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103(2), 412-427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J.-M., & Sevinc, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1.
- Direction des services départementaux de l'éducation nationale des Deux-Sèvres (2014). *Grille d'observation des élèves*. Académie de Poitiers. <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/spip.php?article414>.
- éduscol. (2016). *Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves*. <https://eduscol.education.fr/document/14089/download>
- 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. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique, ANL : Foire aux questions*. Myosotis presse.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : Les relations entre les plans psychologique, linguistique et
- Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

- pédagogique. 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 030. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010100>
- Germain, C., & Netten, J. (2015). *Introduction—Approche neurolinguistique (ANL)—Version adultes*.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.
- Graveleau, É. (2021). *Veres un référentiel pour l'UPE2A lycée : Cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles*. Rennes 2.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Guédât-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : Des politiques éducatives au processus de compréhension*.
- Guédât-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>
- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2017). Développement d'une grille d'observation : Considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Guimard, P., & Florin, A. (2017). La qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves? *Cnesco*, 84.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Ed. ESF.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us, Melbourne, Australia.
- Inspection pédagogique régionale d'anglais - Académie d'Aix-Marseille (s.d.). *Grille d'observation stagiaires (suggestions)*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-08/grille_dobservation.pdf
- Jellab, A., & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children : Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>

- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2006). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif*. A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales* (2e éd). A. Colin.
- Kertesz-Vial, E. (2000). Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien.... *Italies*, 4, 827-833.
<https://doi.org/10.4000/italies.2385>
- Koreicho, N. (2020). Emotions, sentiments, affects. *Institut Français de Psychanalyse*.
<https://institutfrancaisdepsychanalyse.com/emotions-sentiments-affects/>
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. *Recherches en éducation*, 41, 46-59.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e éd. entièrement revue et actualisée). Dunod.
- Loton, M.-P. (2020). *La bientraitance pédagogique : Une relation de confiance partagée, une attention ajustée*. Université de Nantes.
- Lurcat, L. (1985). Imprégnation et transmission à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 71(1), 39-46.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1544>
- Maslow, A. H., & Nicolaieff, L. (2016). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*.
- Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France : Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants* [Thèse de doctorat]. Nice-Sophia Antipolis.
- Miller, E. R. (2015). Power, Resistance and Second Language Learning. *Markee/The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, 461-474.
- Ministère de l'éducation nationale. (2002, mars 20). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012a). *Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation*.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012b, 10). *Scolarisation des élèves*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2021a). *La lutte contre le décrochage scolaire*. Ministère de l'Education Nationale de la

- Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>
- Ministère de l'éducation nationale. (2021b). *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques". *Interventions en groupe et interactions*, 55-89. http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/lorenza/biblio/artP_17-1995a_Analyser.html
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4, 93-120.
- Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle* (2e éd). Fabert Yapaka.be-[Ministère de la communauté française de Belgique].
- Mucchielli, A. (Éd.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Neff, P., & Dewaele, J.-M. (2022). Humor strategies in the foreign language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2088761>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning : Extending the conversation* (Second Edition). Multilingual Matters.
- Organisation internationale des migrations. (2009). *Droits humains des migrants—Politique et activités de l'OIM*.
- Organisation internationale des migrations. (2019). *État de la migration dans le monde 2020* (p. 536) [Rapport annuel]. OIM.
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (2013, octobre 1). *Autonomie du monde enseignant, une illusion*. Le Monde diplomatique. <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/BOURDIEU/51465>
- Payet, J.-P., & Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In *De l'indignité à la reconnaissance. Enquête sur la voix des acteurs faibles* (p. 9). Presses Universitaires de Rennes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:15794>

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF éd.
- Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Piat, C. (2018). *Dans quelle mesure la relation entre climat de classe, pratiques d'enseignement du FLS et affect existe-t-elle chez l'apprenant en UPE2A ?* [mémoire de Master DDL] Université d'Angers.
- Pirone, I. (2021). Le travail d'inclusion en UPE2A : L'exil dans la langue, un point d'appui pour la rencontre avec l'autre. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 91(5), 65-79.
- Puren, C. (2022). *Le champ sémantique de « méthode »*. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1650399121/module/11977623427/name/004_Champ_semantique_methode.pdf
- Quentel, J.-C. (2004). L'adolescence et ses fondements anthropologiques. *Comprendre - Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 25-41.
- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : Une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil*, 48, 77-95. <https://doi.org/10.4000/lidil.3317>
- Resweber, J.-P. (2017). *Les pédagogies nouvelles* (9e éd). Que sais-je ?
- Ricordel, I. (2020). Du français intensif à l'approche neurolinguistique : Adaptations et défis en Chine. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 31-49.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : Introduction à la communication non violente*. La Découverte.
- Scenarii V&M. (2015a). *Steve Masson—Comment la connaissance du cerveau permet-elle de mieux enseigner ?* [Vidéo]. <https://vimeo.com/130961300>
- Scenarii V&M. (2015b). *Ulrike Rimmele—La conséquence des émotions et du stress sur les apprentissages* [Vidéo]. <https://vimeo.com/131189452>
- Schiff, C. (2001). Les adolescents primo-arrivants au collège : Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension. *VEI Enjeux*, 125, 187-197.
- Silvestre, L. (2018). *La pédagogie coopérative, une solution face à l'hétérogénéité en classe de FLSco ?* [mémoire de Master DDL]. Université d'Angers.

Thompson, A. S. (2017). Don't tell me what to do ! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System*, 67, 38-49.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.004>
Viala, A. (Éd.). (2001). *Le français langue seconde*. CNDP.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1. Présentation et transcription des entretiens	92
Annexe 2. Analyses verticales des entretiens	166
Annexe 3. Analyses transversales des entretiens	187
Annexe 4. Grille d'observation : rubriques, thèmes et liens avec les hypothèses	194

Annexe 1. Présentation et transcription des entretiens

Annexe 1.1. Présentation des entretiens

Les entretiens se sont déroulés entre le 3 mai et le 3 juin 2022. Leurs modalités sont énumérées dans le tableau suivant.

Enseignant·e	Lieu et modalités	Date	Durée	Autres remarques
Hervé	par Zoom	3 mai 2022	27'	
Jade	dans son salon	3 juin 2022	45'	Questionnaire 1 semaine avant
Philomène	dans sa cuisine	19 mai 2022	37'	
Rose	dans sa classe	3 mai 2022	32'	
Teodora91	par Zoom	10 mai 2022	1 h 10	

Les transcriptions sont orthographiques. Dans ces entretiens, les marques paraverbales ne sont pas significatives pour l'interprétation. Les numéros à gauche des paragraphes correspondent aux numéros des tours de parole. Certains entretiens sont complétés par des messages, reproduits à la fin de chaque entretien.

Annexe 1.2. Transcription des entretiens

Annexe 1.2.1. Entretien avec Hervé

- 1** OK très bien. Bon alors on va tout de suite, bin merci de me recevoir, mais on va attaquer dans le bois dur.
- 2** Ouais.
- 3** Alors une petite question un peu bête mais euh tu réfléchiras tu me diras, c'est comment quel pseudo tu choisiras pour que je te cite dans mon dans mon mémoire ?
- 4** Oh mais tu mets ce que tu veux hein.
- 5** Ce que je veux hein.
- 6** Je te laisse le choix de euh...
- 7** D'accord, je choisis ton pseudo. Ensuite j'avouais te demander ton âge mais si tu penses que la question est trop directe je peux...
- 8** Non non non non non...
- 9** ... je peux te donner des tranches d'âge.
- 10** Non non non j'ai 50 ans là, cette année.
- 11** D'accord. OK. ensuite, (raclement de gorge). Est-ce que tu peux me parler de ton parcours de formation ?
- 12** Euhhh c'est-à-dire, euh, directement après le bac ?
- 13** Ouais ouais ouais. Oui oui.
- 14** Donc moi donc j'ai fait un bac C à l'époque bac C. Ensuite euh j'ai fait un DUT mesures physiques en deux ans. Ensuite j'ai intégré euh l'école euh d'ingénieur de des des matériaux de Nantes. Ensuite j'ai passé le concours de professeur des écoles.
- 15** Dans la mais pas dans la foulée.
- 16** Euh si.
- 17** Oui ?
- 18** Enfin entre-temps y a eu des services militaires y'a eu un service militaire un service civique des choses comme ça mais chronologiquement ça c'est fait comme ça oui.
- 19** D'accord.
- 20** Voilà.
- 21** Donc euh. OK d'accord. Euh. Et euh depuis combien de temps tu enseignes le FLS ?
- 22** Euh donc moi je suis rentré en 99 donc ça va faire euh.... 23 ans.
- 23** Ouais. D'accord. Euh mais effectivement y'a pas eu du tout une on pourrait dire on pourrait presque pas parler de reconversion professionnelle en ce qui te concerne, finalement.
- 24** Euh bin j'ai travaillé un p'tit peu. J'ai travaillé un p'tit peu dans l'industrie, mais moins d'un an.
- 25** D'accord.
- 26** J'ai dû faire sept, huit mois... Euh après bon j'ai euh j'ai pas passé le concours oui euh non non non non non pas de reconversion non. Non.

- 27** D'accord. Et euh quand donc tu as passé ton diplôme de professeur des écoles et tu as été instit ou tu es tout de suite entré dans une UPE2A et tout ça ?
- 28** Chuis resté deux ans en vacataire. Et j'ai ... et j'ai ensuite chuis rentré à l'UPE2A.
- 29** D'accord. Donc.
- 30** Ouais
- 31** Donc depuis combien de temps tu travailles en UPE2A ? Depuis 99 alors ?
- 32** Oui 20 ans, un peu plus ouais un peu plus de vingt ans, ouais.
- 33** D'accord.
- 34** Euh et dans l'ANL ?
- 35** Oui ?
- 36** Depuis combien de temps en ANL ?
- 37** Euh... Une, c'est la troisième année.
- 38** D'accord.
- 39** C'est la troisième année ouais.
- 40** Et est-ce que tu as eu une expérience de prof de FLE euh, vraiment ?
- 41** Bin oui euh moi je moi j'ai euh j'étais fait j'étais formé au CIEP de Paris. Euhhhh j'ai été j'ai fait des vacances euh quand j'étais plus jeune de euh de FLE etc. Donc euh oui oui.
- 42** D'accord. OK. (raclement de gorge) Alors maintenant ta formation professionnelle elle remonte à un certain nombre d'années mais est-ce que tu te souviens si à l'époque tu as reçu euh soit une formation précise soit une sensibilisation à la question des élèves allophones ?
- 43** Non.
- 44** Dans tes formations.
- 45** Non c'était pas c'était pas. Ça n'existait pas, à l'époque. Ça n'existait pas à l'époque y'avait euh on parlait de classe d'accueil. Y'en avait que deux sur Nantes. On accueillait douze enfants on réussissait à tous les accueillir hein (rire). C'est sûr.
- 46** C'est sûr.
- 47** Non non c'est c'est c'est un autre monde fin c'est une autre époque. C'est une autre époque. C'était pas du tout les mêmes flux migratoires. C'était pas du tout le euh euh la migration européenne, elle était encore euh, même si l'Europe allait se faire ou s'était déjà faite c'est les flux migratoires ils étaient pas encore complètement installés en Europe euh en tous cas les les les flux migratoires économiques. Euh... Pfff... Ça n'a rien à voir. On n'était jamais débordés par le monde.
- 48** D'accord.
- 49** Du coup on n'avait même pas d'information et moi j'ai été... ils recrutaient des professeurs des écoles parce que parce que déjà le concept de FLS n'existait pas, on parlait que de FLE, à l'époque. Donc euuh donc on se rendait bien compte qu'entre le FLE et après c'est qui s'opère en classe y'avait un p'tit euh.... un p'tit delta donc ils voulaient

- quelqu'un qui soit un peu polyvalent pour euh pour pouvoir euh être à cheval sur toutes les disciplines, faire le lien entre le français et toutes les disciplines.
- 50** D'accord mais en fait, quand t'as été formé au CIEP de Paris et tout ça et que t'as fait quelques vacances, c'était avant ou après d'être entré euh ?
- 51** Mes vacances c'était avant et moi j'ai pendant mon cur pendant deux ans après que je sois rentré, euh euh on fonctionnait avec le euh le Fonds social européen et on avait réussi à avoir des formations moi j'ai fait le une formation au CIEP de Paris quoi. C'était une formation FLE à l'époque hein.
- 52** D'accord. D'accord. Oui oui elles sont connues. OK alors maintenant on va parler de de tes élèves. Est-ce que tu peux me redire combien d'élèves tu accueilles en moyenne hein dans la classe sur l'année en moyenne ?
- 53** En moyenne, 20.
- 54** 20. Euh. Est-ce que euh...
- 55** Mais tu sais qu'on fonctionne en deux groupes, hein.
- 56** Oui oui oui oui oui oui oui. C'est-à-dire euh
- 57** Douze heures et six heures hein.
- 58** Oui c'est ça, douze heures ou six heures.
- 59** Donc c'est vingt plus vingt hein.
- 60** Oui.
- 61** Vingt en douze et vingt en six.
- 62** Oui... Oui. Oui oui... Ça j'me. Ça j'me souviens. Euh (raclement de gorge). Est-ce que euh mmm... tu pourrais me parler ... de l'hétérogénéité ? Dans tes dans tes classes ?
- 63** Par rapport à quoi ? À l'évolution de l'hétérogénéité ?
- 64** Bin par rapport non pas par rapport à l'évolution mais est-ce que pour toi, c'est plutôt un avantage ? Un inconvénient ? Euh. Ce niveau hétérogène ? Et est-ce que... ça se joue sur quel plan, cette hétérogénéité, pour toi ?
- 65** L'hétéro l'hétérogénéité elle se joue en fait le euh elle elle se dessine avec entre les lecteurs et les non lecteurs c'est tout.
- 66** D'accord.
- 67** Tout le reste c'est pas un problème.
- 68** D'accord.
- 69** Y'a juste le ah euh y'a à un moment une scission entre ceux qui sont entrés dans la lecture dans leur langue maternelle et ceux qui ne le sont pas.
- 70** Ouais. D'accord. Euh mmmm. Est-ce que euh est-ce que tu considères que tu travailles en effectifs réduits ?
- 71** Euh. Non.
- 72** Non. D'accord. Donc ma question, elle saute. Euh... Est-ce que tous tes élèves sont assidus ?
- 73** Euh non.
- 74** Est-ce que ça pose.... Quels types de problèmes ça peut poser ? C'est un peu enfoncer une porte ouverte mais je veux bien que tu me le dises.

- 75** Biin ça pose le problème de la continuité pédagogique et euh de la régularité des apprentissages. Tout simplement. Là aussi, c'est une porte ouverte mais euh eh voilà c'est ça c'est (rire).
- 76** D'accord. OK.
- 77** Ouais.
- 78** Par rapport à tes objectifs pédagogiques on va dire hein et en dehors euh de euh des des comment dire des des des consignes que tu peux avoir euh de ta hiérarchie ou de l'éducation nationale, qu'est-ce que c'est pour toi l'objectif prioritaire pour l'année par rapport à tes élèves ? Que tu te fixes en début d'année ?
- 79** En douze heures, c'est euh entrer dans la langue française... Tant à l'oral qu'à l'écrit et ... trouver sa place euh dans le système éducatif français. Enfin au sein du collège quoi c'est trouver sa place au sein du collège. Enfin se créer une euh se créer une identité de collégien quoi. de collégien français.
- 80** D'accord. Ça c'est le groupe 12 heures. Et sur le groupe, remarque le groupe 6 heures je l'ai pas observé chez toi.
- 81** Le groupe 6 heures non, le groupe 6 heures on est vraiment sur du disciplinaire. Le groupe 6 heures c'est euh comment euh je peux optimiser ma pratique du français au au service des... au service de... ma scolarité.
- 82** Disciplines.
- 83** De mes disciplines ouais ça c'est... On rentre dans quelque chose de très très scolaire dans le dans le 6 heures.
- 84** Ouais. D'accord. euh ... Ensuite, alors le rôle de l'enseignant (rire). Quelles sont, selon toi, la ou les principales qualités d'un bon professeur de FLS ? En contexte d'enseignement à donc à des élèves allophones ?
- 85** Bin faut... Faut Faut réussir à se décentrer par rapport aux par rapport aux attentes et objectifs de d'un collégien lambda. Il faut être à l'écoute des situations personnelles des enfants pour euh justement pour euh pour accepter euh pour accepter des parcours euh des parcours très différents quoi. Des parcours et des objectifs très très différents suivant les élèves.
- 86** D'accord. Et d'autres choses ? Tu vois d'autres choses ?
- 87** Non, c'est... Grosso modo, c'est ça quoi.
- 88** D'accord. OK d'accord. Est-ce que euh maintenant on va parler de ton public. Est-ce que tu penses que ce public que tu as on va dire dans le groupe de 12 heures c'est un public plus vulnérable que d'autres publics euh en situation d'apprentissage ? Scolaire on va dire.
- 89** Plus vulnérable par rapport à quoi ?
- 90** Eh bin c'est je te laisse définir toi ce que tu entends par vulnérable aussi, je préfère pas te...
- 91** Ils sont ils sont forcément plus vulnérables et plus fragiles en début d'année au moment de mmm. au moment de leur arrivée. Et puis après euuuh ch non j'y pense pas non. Après quelques mois d'adaptation non je pense qu'ils ont ... qu'ils

- ont les mêmes difficultés les mêmes euh les mêmes soucis les les mêmes possibilités que d'autres élèves hein qui euh qui euh que les que les élèves issus des quartiers populaires et qui euh et qui qui par quels par quelques par certains aspects sont pas loin des gamins allophones aussi.
- 92** D'accord. D'accord.
- 93** Mmm. Bin en tous cas nous à R. P. ils sont euh ils ils sont pas en situation de danger ou de euh euh ouais ils sont pas plus vulnérables que ça. J'veux dire après une période d'adaptation quand même qui là est un peu... où faut être vigilant effectivement pour l'entrée dans le groupe etc. pour l'entrée au collège tout simplement. L'entrée dans le groupe faut être un peu vigilant. Après le reste ça se ça s'fait assez bien.
- 94** Ça s'passe bien.
- 95** Ça s'passe bien.
- 96** Est-ce que euh tu pourrais me dire toi ce que tu comment tu définirais la bienveillance, euh soit tu me donnes une définition soit tu me donnes des synonymes, des mots. À quoi ça te fait penser ?
- 97** Par rapport aux élèves bin la bienveillance c'est c'est encore une fois être à l'écoute et être en capacité d'observer euh des signes euuh quiii qui pourraient témoigner d'une souffrance d'une fragilité ou ou d'un mal-être. Et puis aussi euh une bienveillance pédagogique ou euh accepter euh accepter euh accepter des parcours d'enseignement très différents d'un élève à l'autre en fait. Mmm. Donc en fait on mm on on on mesure des progrès, on n'a jamais d'objectif final.
- 98** D'accord.
- 99** Voilà. Mmm.
- 100** Est-ce que euh, cet aspect-là, euh, cette bienveillance ou euh cette euh cette bientraitance, euh mmm (raclement de gorge) a été abordée euh dans dans une forma soit dans ta formation initiale soit peut-être dans des formations continues que tu aurais pu avoir depuis que tu exerces ce poste ?
- 101** Non. Non. C'est des la bienveillance elle se fait euh elle se fait au sein du collège au sein des équipes pédagogiques en... En exposant l'cas des élèves en expliquant l'cas des élèves et euh voilà c'est faut trouver un temps de un temps de parole un temps d'échanges autour de ces élèves là pour expliquer leur situation et et la la bienveillance après elle se crée naturellement, une fois que les gens sont formés.
- 102** D'accord. Est-ce que
- 103** C'est une conscience des différences et puis... mmm.
- 104** Oui. Pardon. Excuse-moi.
- 105** Non non.
- 106** Est-ce que cet cet aspect de de bienveillance ou de bientraitance ça te semble être un un aspect important de ton travail ?

- 107** Ah bah oui parce que siii y'a pas d'bien d'bienveillance y'a pas de y'a pas d'apprentissage. donc c'eeest oui oui c'est important ouais.
- 108** Euh... est-ce que tu aurais donc j' imagine que tu es bienveillant évidemment c'est mon postulat de base (rire), est-ce que tu pratiquerais cette bienveillance de la même façon avec des élèves en classe ordinaire ?
- 109** Oui. Oui oui.
- 110** D'accord. Alors mainte...
- 111** Après nous on est dans un environnement ultra-particulier. Donc euh avec des... des populations très fragilisées. Euh donc la bienveillance elle est de mise hein. Elle est euh obligatoire donc euh oui. La question se pose pas de l'être ou de ne pas l'être parce que... on l'est de toute façon par la force des choses, par la situation des enfants, par euh par tout ce qui se passe dans les quartiers dans les euh voilà dans les zones d'éducation populaire.
- 112** Mmm, mmmm. Oui. Alors maintenant on va parler un peu plus de toi. Euh est-ce que tu pourrais me dire quelles étaient tes motivations profondes (rire) ou enfin tu choisis ce que tu veux me dire, bien sûr, au moment de choisir euh d'enseigner, finalement ? Pourquoi ce choix ? Qu'est-ce qui t'a motivé ?
- 113** Donc pas forcément par rapport au FLE, euh ?
- 114** Non, par rapport au moment où voilà t'as fait un DUT dans un dans un secteur euh finalement technique et puis après tu passes le diplôme de c'est quand même pas commun...
- 115** Euh. Bah ça l'était à l'époque hein ça l'était (rire). C'est y avait beaucoup de gens qui étaient en reconversion euuh. Euuh bah moi je voilà j'avais envie de quelque chose d'un peu vivant quoi d'un peu de eeuh de choses quelque chose qui évolue au quotidien quoi qui est pas figé. J'avais besoin dans mon travail d'avancer au quotidien avec un groupe. On voulait vraiment travailler sur l'humain pas travailler sur le sur le matériel en fait.
- 116** Oui, d'accord. Oui, je comprends. Euh par rapport à ce qui est euh... autorité, disons que c'est un mot qu'on utilise, est-ce que tu trouves que, euh, enfin, comment est-ce que tu définirais une position d'autorité vis-à-vis de tes élèves ? Comment est-ce que tu vois ça ?
- 117** Ah ah oui. Ah oui malgré la bienveillance y'a forcément de l'autorité qui doit se mettre en place 'fin l'autorité ça passe par par une application du règlement tout simplement hein. Et euh on est obligé d'être euh d'être très d'être très vigilant et de poser ce cadre parce que en fait de par la diversité des élèves, de par leur manque d'habitudes scolaires c'est des élèves qui qui dérapent très très facilement , donc on se doit d'être euh de leur proposer un cadre euh un cadre cohérent...
- 118** D'accord. Très bien. Alors a...
- 119** Ce qui n'empêche pas la bienveillance mais euh...
- 120** Oui tout à fait.

- 121** Il mais l'un ne va pas sans l'autre hein parce que.
- 122** Voilà. C'est aussi pour ça que je posais la question (rire). Euh alors attention la question difficile : est-ce que tu penses que après leur passage dans ta classe, les élèves disposeront d'un d'un bagage de connaissances et de compétences suffisant pour attention réussir, dans la vie ?
- 123** C'est euuuh alors on va fonctionner étape par étape hein mais euh euh la première étape c'est (rire) en tout cas ils disposent du bagage pour fonctionner euh à n+1 (rire). On verra à n+2 ! Mais en tout cas ils ont, à la fin de la première année, euh... ils sont rentrés dans... ils sont rentrés dans un système scolaire, ils ont appréhendé le système scolaire, ils ont développé leurs compétences d'élèves, développé des compétences linguistiques, donc oui y'a... tout n'est pas rose mais en tous cas ils sont un peu armés pour la suite.
- 124** D'accord.
- 125** Au même titre au même titre que d'autres élèves hein ! Mais après pour réussir euh c'est c'est un long parcours.
- 126** Bien sûr.
- 127** [incompréhensible] c'est un long parcours pour eux donc euh ce le vraiment la première année ce n'est qu'une année d'accueil par rapport à la suite quoi.
- 128** Oui.
- 129** Mais oui oui moi j pense que oui oui on on leur fournit ce qu'il faut oui.
- 130** Est-ce que tu arrives à leur dispenser un enseignement qui se trouve euh dans ce qu'on appelle la zone proximale de développement, c'est-à-dire ni trop facile ni trop difficile et qu'ils sont à peu près euh voilà en mesure de de capter quoi, finalement euh ce que toi tu leurs apprends ? [fin inintelligible car couverte par la voix de Hervé]
- 131** Euuuuhhh pour un grou... tu les prends individuellement oui dans un groupe euh complet non. Non. Mais comme dans tous les dans tous les groupes (rire) euh y en a voilà qu'ont beaucoup de facilités donc c'est trop facile, y en a qui demandent énormément de difficultés et qui décollent pas et donc euh on vise le niveau médian et la fameuse ZPD, ben effectivement on aimerait on aimerait y être euh au plus proche mais c'est pas toujours possible.
- 132** D'accord. Euh (raclement de gorge). Com...
- 133** Après on est sur une langue après on est sur une langue vivante donc euh. La ZPD elle est moins identifiable que dans certaines euh autres disciplines, moi j'trouve. Mais bon elle existe hein, elle existe.
- 134** Oui.
- 135** En ANL, elle existe c'est évident que en ANL, on on on voit bien où elle se situe. Dans une méthode euh dans un enseignement plus classique, c'est un peu plus... euh... dans un enseignement classique de langue c'est beaucoup plus axé sur la communication donc euh euh elle est un peu noyée on va dire on va dire euh comment dire l'objectif de communication passe devant la ZPD quoi. Tu vois ce que je

- veux dire je veux dire ? On communique de façon plus spontanée et moins artificielle, donc euh chais chais pas si chuis clair.
- 136** Si si si si si si.
- 137** Tu vois ce que je veux dire. La ZPD tu la vois bien suivant tes structures de phrase que t'abordes par exemple à l'oral etc. Là tu la mesures bien quand c'est quelque chose de plus large et de moins normé, on la mesure moins.
- 138** Mmm mmm. Oui oui tout à fait.
- 139** Quand les objectifs de communication sont plus larges on la mesure moins.
- 140** Ouais. Alors on va passer aux évaluations. Comment est-ce que tu évalues tes élèves ? Vraiment en trois mots hein.
- 141** Bin en compétences. donc moi je pars sur des compétences de cycle II on on utilise un référentiel euh de compétences euh. Euh de cycle II qu'on a croisé avec des celui de du collège. Et puis on a on a isolé des compétences pour pouvoir les évaluer.
- 142** D'accord. Est-ce que euh quelle est pour toi l'importance en fait de l'évaluation dans ton dispositif, pour les élèves ? Est-ce que tu penses que c'est bien pour eux, utile pour eux ? De faire des évaluations, qu'est-ce que tu en penses ?
- 143** Ben sans évaluation euh. Y'a pas le les allers-retours qu'on qui sont nécessaires pour ancrer les notions par exemple pour ancrer les fonctions de communication, donc c'est c'est juste un moyen pour euh pour créer de la fréquence d'utilisation simplement.
- 144** D'accord.
- 145** Et c'est le seul intérêt euh. Après, si, ça permet aux parents de euh de d'avoir la main sur le sur la scolarité de leur enfant et c'est très bien et puis même pour eux ils se rendent compte que [inaudible] qu'ils soient évalués parce que euh ils ont la culture de l'évaluation de toute façon hein quelque soit le pays euh. Un système scolaire sans évaluation euh enfin moi j'en ai pas euh j'en ai pas euh connu encore. Et euh donc ils ont besoin de ça pour euh pour euh pour évoluer.
- 146** Est-ce que tu penses que ce l'évaluation, enfin le moment où ça se passe, euh une évaluation donc formelle hein on va dire, est-ce que ça peut être déstabilisant pour l'élève, est-ce que tu les as sentis euh déstabilisés ?
- 147** Ah bin oui ! Bin déstabilisés oui euh, tu vois ce matin j'ai j'ai terminé une évaluation il y en avait aucun qui avait calculé que c'était aujourd'hui l'évaluation. Donc déstabilisés non parce qu'il y a de la bienveillance mais en tous cas nous on s'adapte moi je leur ai donné 20 minutes pour réviser puis on a fait après. Mais en tout cas j'ai maintenu l'évaluation parce qu'ils avaient été avertis parce qu'ils avaient été. J'ai changé les modalités mais euh mais en tout cas on l'a maintenue et et et il faut parce que si y'a pas d'évaluation euh ils... ils feront pas tous ces allers-

retours entre la maison l'école la maison l'école et euh....
Voilà.

148 D'accord. OK. Très bien. Bon bin alors on va arriver à la dernière partie de mes questions, c'est sur l'ANL (rire). Donc tu m'as dit que c'est la troisième année où tu enseignes de l'ANL, alors pourquoi avoir choisi l'ANL ?

149 Ben au départ euh c'est mmm. Delphine qui m'a sollicité j'ai donc j'ai dit pourquoi pas. La formation m'a plu. J'savais pas ce que c'était hein ! J'y suis allé comme ça euh. Le concept m'a plu donc euh j'ai adhéré et puis j'ai joué le jeu quoi. Mais j'avais pas plus de d'informations que ça au départ quoi, hormis qu'on m'avait présenté la méthode hormis on m'avait présenté le côté canadien machin etc. donc j'trouvais ça intéressant et puis c'était une opportunité d'formation. Qui était rare quand même qu'on nous proposait nous dans nos cursus donc je l'ai saisie.

150 D'accord. Et alors euh selon toi, euh, quelles seraient à nouveau les compétences ou savoir-faire qu'il faudrait posséder pour être un bon enseignant d'ANL, cette fois-ci ?

151 Alors déjà pour être un bon enseignant d'ANL je pense faut déjà être enseignant avant d'entrer par euh par l'ANL (rire). Alors enseignant ça veut pas dire un diplôme ou quoi que ce soit mais déjà avoir déjà une expérience d'enseignement, pour mesurer euh pour mesurer euh pour mesurer ce que c'est l'ANL. Euh. Commencer à enseigner directement par l'ANL moi j'trouve ça un peu risqué, moi j'pense qu'il faut une expérience avant.

152 Et pourquoi ?

153 Une expérience pédagogique avant parce que euh parce que c'est une euh méthode parce que c'est une méthode qui est euh qui est qui est très normée et qui du coup euh qui peut te faire passer à côté de plein de choses dans dans le cursus des élèves donc il me semble intéressant quand même pour bien s'en emparer de euh de en tout cas dans le cadre de l'éducation nationale de euh d'avoir enseigné un peu avant aussi, sous d'autres formes.

154 D'accord.

155 Mmm.

156 D'accord. Euh alors ensuite on va parler de la phase orale plus précisément dans l'ANL. Est-ce que d'après toi, tu arrives à reproduire ce que dans la méthode ANL on parle l'ambiance de type salon de thé qui est préconisée pour la phase orale ? Est-ce que tu arrives à ça, avec tes élèves ? Enfin, je ne non pas que soit un objectif à atteindre, mais c'est un des aspects que moi je veux regarder.

157 (chevauchement) Ah je suis pas trop je suis pas trop salon de thé je sais pas toi qui a observé. Je sais pas ?

158 Moi je dirais que non.

159 Moi non plus parce que je sais pas ce qui est je vois pas comment ça peut être salon de thé vu que vu comment comment c'est vu comme c'est normé... Mais euh pour moi salon, un salon de thé c'est quelque chose où où où déjà

t'as le temps. Nous d'une on l'a pas, de deux où euh euh t'as pas autant de contraintes... Et de trois, où tu choisis avec qui tu (rire) avec qui tu parles hein tu vas pas au salon de thé pour euh j'pense pas aller au salon thé avec euh non non non j'pense pas non. C'est on recrée on recrée les conditions d'une immersion linguistique en ANL hein c'est tout.

160 Oui. Est-ce que ça aurait quelque chose à voir avec le nombre d'années d'expérience en ANL ? Est-ce qu'on y arriverait mieux avec plus d'années d'expériences en ANL ou pas ?

161 Non.

162 Non hein j'pense que ce que tu m'as dit est assez clair mais j'te pose les mêmes questions qu'à tout le monde.

163 Non. non non, non non, non. J'pense que c'est c'est c'est un tra... C'est ce qui vaut c'est ce qu'on v... C'est le concepteur il voudrait que ça se passe comme ça mais après peut-être que ça s'passe comme ça dans d'autres établissements ou dans euh peut-être mais en tout cas nous on est dans un environnement scolaire avec des euh euh ... des des des normes de langage à respecter, des... Et puis y'a un processus euh bien défini à respecter non c'est tout c'est tout sauf cool hein ! (rire) c'est c'est c'est tout sauf décontract' ! Si ! C'est décontract' parce que les gamins ils... ils parlent etc. mais... c'est pas décontract' dans le déroulé, moi je trouve je trouve ça très normé quoi.

164 Tout à fait. Alors deux dernières questions : est-ce que tu parles vraiment de toi, euh, de ta vie personnelle, de ton. entourage dans le dans la phase orale ?

165 Oui. oui oui.

166 Tout l'temps ou bien est-ce qu'il t'arrive de pas le faire. ?

167 Non non non tout le temps. Alors après, ça concerne pas énormément de mmm. Sur la présentation, sur les âges, sur la famille, sur les métiers tout ça oui oui. oui.

168 D'accord. Euh est-ce que tu penses que tes élèves, ils jouent le jeu de l'authenticité et qu'ils parlent d'eux-mêmes ?

169 Sur, oui. Sur euh les sur les sur les séquences qui s'y prêtent oui.

170 D'accord. OK. Euuuh... Bon bin très bien bin voilà tu vois il nous reste 10 minutes. On a on a fini euh il est 13 h 26, il est.

171 J'ai été rapide ! J'ai été j'ai été succinct !

172 Oui, oui mais j'ai fait en sorte aussi de pas...

173 On a un peu d'temps si tu veux si t'as d'autres choses.

174 Non, après euh moi euh c'était surtout ça. Je trouve que t'as répondu enfin après moi j'ai les j'ai les mêmes questions pour tout le monde c'est important pour moi de poser vraiment les mêmes questions à tout le monde. Et donc j'ai fait ça avec toi, hem, éventuellement, si j'avais besoin de précisions, éventuellement, je peux te recontacter, te poser un petit détail, parce que c'est vrai

que j'aime bien euh quand je pose une question ouverte euh que la personne ait le temps de enfin qu'elle ait le temps quoi de prendre son temps parce que des fois tu peux avoir des choses qui te viennent après tu vois ce que je veux dire ?

- 175** Oui alors si tu as besoin de précisions n'hésite pas.
176 Alors que je t'ai pas beaucoup relancé par exemple parce que on était un peu pressés. Euh. Mais non a priori, c'est bon pour moi, euh. Donc, voilà maintenant il va falloir euh...
177 Décortiquer tout ça.
178 Bin voilà (rire).
179 (rire).
180 OK. très bien. Bon bin merci beaucoup Hervé et si...
181 Eh bin j't'en prie !
182 ... je peux euh euh t'envoyer éventuellement par mail si j'avais besoin de...
183 Bin oui t'hésites pas.
184 ... de compléments d'information ouais.
185 Mmm. Ça marche.
186 C'est très gentil, merci beaucoup Hervé
187 Allez
188 Bonne fin de journée !
189 Bonne fin de journée, au revoir.
190 Au revoir.

Compléments de réponse reçus par mail le 10.06 :

Enquêtrice : Quelle était ta motivation pour le FLS ?

Hervé : Quand j'ai eu mon concours de professeur des écoles, j'étais remplaçant puis j'ai candidaté pour un poste en classe d'accueil comme on disait à l'époque. Comme j'ai une expérience en FLE j'ai été pris. J'ai beaucoup aimé le côté non normé et novateur de la discipline puisque rien n'existait à l'époque. J'ai aimé créer des outils les contenus les progressions Les différents dispositifs au sein du collège. J'ai surtout aimé le côté non répétitif d'une rentrée à l'autre.

Enquêtrice : L'ANL favorise-t-elle la bienveillance, pour toi ?

Hervé : Selon moi ce n'est pas telle ou telle méthode pédagogique qui rend bienveillant et à ce titre l'ANL pas plus qu'une autre. C'est plutôt ta conception du métier, l'environnement où tu exerces, la relation que tu entretiens avec tes élèves et tes collègues qui permettent un climat propice aux apprentissages. J'espère que c'est pas trop court comme réponse mais c'est une question un peu particulière.

Annexe 1.2.2. Entretien avec Jade

- 1** C'est parti ! Et c'que j'vais faire en fait. Bon bin c'est parti. Alors euh. Bon alors d'abord une présentation rapidement. Alors j'avais mis comme question quel pseudo est-ce que tu veux que j'utilise.
- 2** (rire)
- 3** Est-ce que tu veux quelque chose ou euh.
- 4** (rire)
- 5** Ou non ? C'est moi qui...
- 6** (rire) Oui c'est toi qui vas chercher ! (rires)
- 7** C'est moi qui vais chercher.
- 8** Oui.
- 9** Donc, OK. Alors. ton âge ou bien si tu penses que c'est trop indiscret, euh, tu me donnes une tranche d'âge.
- 10** Mmmm. J'ai 45 ans (rire).
- 11** D'accord. OK. Euh. Ensuite.... Mmm. Oui. Est-ce que tu peux me parler de ton parcours de formation ?
- 12** Oui. En Corée, j'ai fait euh mes études en licence en littérature anglaise et allemande. Et puis en France j'ai fait euh je me suis inscrite en à I-FLE pour apprendre le français, puis j'ai refait (rire) mes études en licence à l'université de Nantes en lettres modernes.
- 13** Alors attends, ça veut dire que quand tu es arrivée en France, tu parlais pas français ?
- 14** Non.
- 15** [inspiration exprimant la surprise] Ohhh. La vache.
- 16** (rire).
- 17** Bravo, hein.
- 18** C'était seulement bonjour je m'appelle Jade je suis coréenne. Enchantée, c'est tout. (rire).
- 19** Eh bin bravo hein...
- 20** Merci !!! (rire) Et après euh j'ai fait mon master 1 à l'université de Nantes. Et oui en FLE en sciences du langage et, après un M2 en à l'Université d'Angers.
- 21** Ouais
- 22** Pro-FLAM.
- 23** D'accord. OK. Très bien. Et euh pourquoi est-ce que tu as choisi d'enseigner ? Une grande question !
- 24** Euh... Je vais plutôt lire⁷³ (rire)
- 25** C'est d'accord. Vas-y...
- 26** En effet l'expérience en lettres modernes euh à l'université de Nantes m'a permis d'améliorer mon français. Et euh j'ai aussi développé ma passion pour l'enseignement. En effet, euh, j'ai euh je me suis vraiment intérêt pour les cours sur la langue en particulier les outils linguistiques et la morphosyntaxe parce que euh avec le recul en tant qu'étrangère, je

⁷³ Jade m'a demandé de lui envoyer les questions avant l'entretien. Elle avait rédigé ses réponses (mais ne les a pas toujours lues).

- pouvais bien les comprendre. En plus en étudiant dans tous ces cours, j'ai remarqué que les étudiants asiatiques avaient plus de difficultés euh à communiquer par rapport à d'autres euh étudiants étrangers. Quand ils poursuivaient leurs études à l'université française.
- 27** Mmm. Mmmm.
- 28** Oui. Donc je voulais aider les étudiants qui pourraient avoir les mêmes difficultés euh que j'ai rencontrées. C'est pour ça que je me suis inscrite au Master 1 parcours FLE. Là j'ai découvert l'ANL. (rire)
- 29** Oui !
- 30** Et j'ai été directement convaincue mmm par cette nouvelle approche. Euh, alors euh je me suis formée à l'ANL en 2020 et grâce à cette formation, j'ai pu faire mon stage au CeeLF, puis j'ai pu remplacer une enseignante qui faisait partie du projet ANL au collège S. A.
- 31** D'accord. D'accord. Très bien. Euh. Donc maintenant, euh, depuis combien de temps tu enseignes, mmm, depuis le début ? Depuis combien de temps dans le FLS et dans l'ANL ?
- 32** Ah. En effet c'est ma première expérience euh officielle dans le FLS et ainsi que dans l'ANL (rire). Le travail actuel au collège S.A. Euh, après mes études.
- 33** D'accord. OK. Mais quand même, avant tu as enseigné ! Et puis à côté, tu enseignes aussi.
- 34** Oui. Oui. En Corée, j'ai enseigné l'anglais en pour les étudiants, pour les élèves entre mmm... 10 et 18 ans.
- 35** D'accord. Mais en Corée, c'était officiel ?
- 36** Oui.
- 37** Oui oui oui. D'accord.
- 38** C'est pas au collège ou lycée euh public.
- 39** Ouais.
- 40** Mais au centre de langues.
- 41** D'accord. D'accord. Et donc, euh pendant combien de temps tu as enseigné comme ça, en Corée ?
- 42** J'ai enseigné pendant quatre ans au centre de langues.
- 43** D'accord.
- 44** Oui. Après, mm, je donnais tout le temps presque sans cesser (rire) des cours pour les individus.
- 45** D'accord. Des cours particuliers.
- 46** Oui, c'est ça.
- 47** Ouais, d'accord. OK. Bon bin c'est bien. Tu as quand même une bonne expérience. Euh mmm. Est-ce que euh dans dans le cadre de ta formation professionnelle dans tout ton parcours, et avant de commencer de travailler avec des élèves allophones, est-ce que tu as reçu une formation sur les élèves sur les élèves allophones ou une sensibilisation ?
- 48** En effet, ça fait (rire) déjà euh un an et demi, je pense, donc j'ai beaucoup oublié. Mais je me rappelle qu'il y avait un cours qui s'appelle mobilités familiales avec Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

- Madame Guédat (rire) et dans ce cours-là, j'ai appris euh les situations des élèves allophones euh quand ils arrivent en en France et leurs difficultés aussi. Et leurs besoins et il y avait euh plusieurs intervenants qui enseignaient dans des déjà les élèves allophones et on aussi travaillé sur les manuels du FLS.
- 49** Mmm. Oui. D'accord, oui. C'est vrai. C'était assez complet quand même, hein ?
- 50** Oui. Oui.
- 51** Ouais. D'accord. Très bien Alors hem. Dans les dans les effectifs combien d'élèves accueilles-tu en moyenne dans la classe ? Combien y'a de présents en moyenne ?
- 52** En moyenne c'est sept. oui.
- 53** D'accord. Est-ce que tu dirais que tu travailles en effectifs réduits par rapport à tes collègues des classes ordinaires ?
- 54** (rire) j'ai bien réfléchi à ça mais je n'ai aucune idée vraiment. Parce que j'ai je n'ai pas je n'ai jamais parlé avec mes collègues. Dans des classes normaux, donc normales, donc je n'ai aucune idée (rire).
- 55** D'accord. OK.
- 56** Oui.
- 57** Euh hem. Attends, je veux juste noter ça, mais... Euh et sinon, est-ce que tu peux me parler de l'hétérogénéité, dans ta classe ?
- 58** J'ai trois...
- 59** Qu'est-ce que c'est, pour toi ? Oui.
- 60** Mmm... Je te... Tu me le demandais euh le concept de l'hétérogénéité.
- 61** Comment tu l'comprends ?
- 62** (rire)
- 63** Tu es libre ! C'est libre. C'est ouvert.
- 64** D'accord. Déjà, j'ai trois élèves de la Syrie Syrie et deux élèves de du Côte d'Ivoire, une élève euh du Sénégal et un élève euh de la Géor... Géorgie et une élève roumaine.
- 65** Ouais.
- 66** Donc euh leur nationalité ça c'est déjà troooooop différent (rire)
- 67** Ouais.
- 68** Et leur langue maternelle aussi.
- 69** Mmm.
- 70** Et leur niveau. Et au moins trois groupes différents de niveau. Du français. Donc euh oui c'est une pour moi c'est une difficulté à gérer(rire) bien gérer avec ma capacité (rire) et avec mon expérience qui n'est pas du tout suffisante.
- 71** Oui. Par rapport à ça. Ouais.
- 72** Oui.
- 73** D'accord.
- 74** Pour moi oui. C'est l'hétérogénéité dans ma classe.
- 75** Eh bin ça c'est très intéressant, c'que tu dis.
- 76** Ah bon ?

- 77** Oui oui oui oui oui. OK très bien. Sinon, y'a autre chose que tu voulais dire par rapport à l'hétérogénéité ou ça y est, t'as fait le tour ?
- 78** Mmm. Je pense que j'ai tout dit.
- 79** Ouais. D'accord. Très bien. Euh par rapport à tes objectifs, quels sont tes objectifs, toi, euh, en dehors de ceux qu'on te donne, que l'éducation nationale pourrait te donner ?
- 80** Ah.
- 81** Les tiens.
- 82** Euuuh... Pour moi, c'est de donner aux élèves euh l'envie d'apprendre. Et d'améliorer leur français. Parce que euh je trouve qu'ils sont tous en difficulté, en grosse difficulté, pour les cours normaux. Et cette difficulté est forcément lié au défaut de langage. Donc euh je voulais vraiment euh leur donner une forte envie d'apprendre, bien apprendre pour euh devenir euh hem un citoyen en dans la société française.
- 83** Super. Très bien. Et euh, pour toi quelles seraient la ou les principales qualités d'un bon professeur de FLS ?
- 84** (rire) Au début, je pensais euh qu'il fallait d'abord leur diff euh euh comprendre leurs difficultés et leurs situations euh comme l'environnement ou foyer ou bien leur intérêt personnel.
- 85** Oui, oui.
- 86** Mais, avec euh l'expérience de cette année, je me suis rendue compte que euh il fallait aussi avoir une attitude stricte (rire) très cadrée (rire) envers les élèves (rire) pour bien contrôler l'ambiance agréable en classe et maintenir euh l'ambiance propice à l'étude.
- 87** Ouais.
- 88** Je trouve que de trouver une équilibre entre euh ces deux valeurs n'est pas facile du tout (rire) mais très important.
- 89** C'est super intéressant hein tout c'que tu dis hein !
- 90** Ah bon ? (rire)
- 91** Moi j'te l'dis hein !
- 92** Merci ! (rire)
- 93** D'accord ! Eh bin super ! Euh, mmm. alors maintenant on va parler de la bienveillance. Euh est-ce que tu penses que ce public, de ces jeunes de ces élèves allophones, c'est un public plus vulnérable que euh que d'autres publics ?
- 94** Forcément. Tout d'abord, ils sont des ados qui changent tout le temps au niveau de euh leur humeur et du comportement. Ensuite ils ont leurs propres difficultés personnelles alors parfois c'est difficile de traiter c'est un thème euh comme euh le logement et la famille, et euh c'est très difficile de lancer directement le cours euh le matin, très tôt le matin. Donc euh oui.
- 95** Oui. D'accord. OK. Ah oui c'est vraiment intéressant, hein. Alors euh comm, qu'est-ce que c'est d'après toi, la Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant

bienveillance ? Si tu devais définir ce mot avec tes propres mots ? C'est ça qui m'intéresse, surtout, c'est ce que toi tu penses.

96 Je pense que c'est plutôt un esprit euh compréhensif ? Euh. Et avec mes élèves je pense que c'est l'attitude, euh, bien comprendre les élèves mais en même temps euh la capacité de leur permettre d'apprendre dans une ambiance stable et tranquille et en sécurité. Parce que je me suis rendue compte que mon attitude trop amicale a déjà posé des problèmes euh au niveau de la sécurité. De l'apprendre.

97 Quel, quand tu parles de sécurité, à quoi tu penses ?

98 Y'a pas de cadre fixé euh les élèves euh peuvent facilement perdre. Mais... Je n'ai jamais euh eu euh l'expérience euh euh avec ce public, donc euh c'est donc mon dans mon stage, j'ai travaillé avec les adultes. Ils ont déjà leur propre euh manière d'apprendre et ils sont capables de euh... contrôler l'ambiance euh des études, mais pour les élèves c'est c'est vraiment différent donc euh. Oui. C'est ce que j'ai appris (rire) avec mon expérience.

99 Oui. Oui. Oui. Oui. Oui. D'accord. Euh, hem. Est-ce que tu te souviens si quand tu avais eu ta formation euh donc on va dire c'était l'UE 43 à Angers (rire)

100 (rire)

101 Est-ce que tu as été sensibilisée à cette euh à cette notion de bienveillance ou d'empathie ? Est-ce que tu te souviens qu'on t'a parlé de ça ?

102 Mmm. Non. Pas vraiment. Mais euh implicite implicitement on a euh été euh euh sensibilisés euh à ce sujet je pense, en en traitant des textes par rapport aux conditions euh de ce public. Et euh j'ai pensé que j'ai bien appris (rire) avec ce texte. Mais mmm euh la situation en réel aux établissements publics c'était pas très euh euh. C'était pas pareil. Que, de ce que j'ai appris dans le texte.

103 Ouais, d'accord. OK. C'est super intéressant, hein, tout ce que tu dis, hein, j'te l'dis. Et mmm. Et toi, qu'est-ce que tu en penses, de cette histoire de bienveillance ? Est-ce que tu penses que c'est important ? Quelle place est-ce que ça a, cette dimension-là, dans son enseignement ?

104 Mmm. Comme en effet c'est presque pareil ce que de ce que ah à ce que j'ai déjà dit. Euh. Mon expérience de cette année a beaucoup changé euh mon idée sur la bienveillance. Au début, je voulais montrer le fait que je les comprenais très bien et mon empathie aux élèves euh au maximum. Mais, je me suis rendue compte que l'attitude ambiguë comme copain des élèves pouvait produire plutôt des problèmes. Pour que les élèves puissent étudier dans un environnement stable, il faut garder une bonne distance.

105 Oui...

- 106** Avec tous les élèves. C'est ce que j'ai trouvé (rire) Mais c'est difficile de trouver une distance juste. Il faut ce . Donc à mon avis, il faut avoir vraiment hem beaucoup d'expérience dans avec ce public pour trouver...
- 107** Oui.
- 108** ... la distance juste oui.
- 109** Oui. Oui. Ah oui mais c'est vraiment très très intéressant. Euh donc je t'ai déjà demandé pourquoi tu as choisi la voie de l'enseignement. Je trouve que tu m'as déjà très très bien répondu. Qu'est-ce que tu penses, après la notion de bienveillance, la notion d'autorité. Qu'est-ce que tu en penses de cette histoire d'autorité vis-à-vis des élèves ?
- 110** Autorité (sourir).
- 111** (rire)
- 112** (rire) En effet c'est une valeur que je n'ai pas réussi à à imposer (rire) dans ma classe, mais pour moi c'est plutôt euh euh de définir euh le cadre solide pour que les élèves puissent être profondément euh libres dans ce cadre.
- 113** Oui.
- 114** Et c'est vraiment important.
- 115** Oui oui.
- 116** S'il y a pas de cadre, euh. Les élèves peuvent euh se perdre et moi aussi (rire) l'enseignant aussi se perdre. Donc euh...
- 117** C'est très intéressant ce point de vue-là.
- 118** Oui (rire).
- 119** Oui.
- 120** Pour que les élèves puissent être vraiment libres dans la classe, il faut euh un cadre fixé et solide. C'est ce que j'ai appris.
- 121** Oui oui c'est sûr hein. Eh bin écoute c'est très bien. Alors attention parce que là c'est une grande question ! (rire)
- 122** (rire)
- 123** Est-ce que tu penses que après leur passage en UPE2A, tes élèves (rire) auront un bagage de connaissances et de compétences suffisant pour réussir dans la vie ? Avec le sens que toi tu donnes à ces mots-là.
- 124** Franchement, je suis pas sûre. (rire) Avec une grosse hétérogénéité dans la classe et l'absentéisme de la plupart des élèves, je sens que euh je n'ai pas suffisamment donné à mes élèves des outils nécessaires. Donc euh je me culpabilise un petit peu (rire) euh, pour moi c'est euh oui je trouve que c'est euh ce type de manque les outils pour mes élèves est plutôt issu de ma du manque de ma capacité. C'est. Oui, oui. Donc, je sens personnellement que (rire) c'est moi qui n'a pas été bien mais (rire).
- 125** Non mais attends, tu parles quand même de euh bon c'est un c'est un [incompréhensible] un peu, mais. Tu parles quand même du problème de l'assiduité et de l'hétérogénéité, ça, ça dépend pas de toi.

- 126** C'est vrai, mais si euh j'avais euh de bonne expérience avant ou bien si j'étais française, peut-être (rire), ce serait un peu différent. Pourquoi pas ?
- 127** Oui. C'est sûr c'est sûr que l'expérience que tu vis, c'est forcément par rapport à celle que tu es dans ta vie, dans ton parcours, c'est sûr.
- 128** Je trouve que j'ai perdu beaucoup de temps en pendant le semestre pour euh trouver ou bien retrouver euh la manière euh qui correspond bien à mes élèves. Euh la manière d'enseigner.
- 129** Mmmm.
- 130** Oui j'ai perdu le temps. Si euh je fais euh je j'enseigne encore une fois dans d'autres établissements publics euh, l'année prochaine peut-être j'en suis sûre que je suis sûre que je pourrais bien faire. Pourquoi pas ? Parce que j'ai beaucoup appris avec cette expérience.
- 131** Ouais ouais ouais.
- 132** Mais cette année c'était un peu difficile
- 133** Oui.
- 134** Donc je pense que hem ils ont pas... Euh... suffisamment euh des outils nécessaires.
- 135** D'accord. Donc là tu es en train de répondre à ma question suivante, qui était la zone proximale de développement. Euh. Est-ce que voilà est-ce que toi tu penses que tu as pu répondre et que tu as pu te placer là-dedans ou ... ? Dans ce que tu leur as donné ?
- 136** En effet, euh au début du semestre, en me présentant euh aux élèves, je voulais donner un bon début. Donc ils pouvaient suivre parce que je suis étrangère, j'ai bien réussi. Ah, dans mes études et j'étais, je me suis mise devant les élèves en tant que professeur. C'est un cas rare, je pense, donc je voulais vraiment montrer un modèle. Et pour euh certaines élèves, oui, ce sont plutôt les filles (rire) et elles m'ont, elles m'apprécient beaucoup, je trouve. Et il y a des élèves qui ont dit déjà que elles voulaient mmm être comme moi.
- 137** Mmm.
- 138** Mais pour les garçons (rire) c'était pas euh la même du tout (rire). Donc je sais pas. Ça a fonctionné peut-être je sais pas (rire).
- 139** Mmm, mmm. Tu leur as dit que toi tu avais appris le français euh tard. Parce que ça c'est quand même quelque chose, hein.
- 140** Oui ! Oui !
- 141** C'est une sacrée euh. D'accord. OK. Euh hem. Ah oui alors les évaluations. Comment est-ce que tu évalues tes élèves ?
- 142** Mmmmm est-ce que tu peux euh réexpliquer. Oui le sens de cette question c'est un peu (rire).
- 143** Oui. D'accord ! Eh bien en fait euh quand on fait un cours de langue ou bien on a besoin d'évaluer régulièrement, ça se fait parfois de façon euh. Dans les échanges, juste,

à l'oral tu vois euh tu tu vas dire quelque chose on va te répondre autre chose, y'aura p'têt' une p'tite erreur donc toi tu évalues finalement tout ce qui te revient donc ça c'est vraiment quelque chose très euh qui se fait sans même que tu t'en rendes compte et puis euh tu peux avoir ton institution qui te demande des évaluations chiffrées par exemple, les évaluations sommatives. Et euh. Hem. voilà la première dont je parlais c'était plutôt une évaluation formative, au fil de la formation, comme ça, tu leur donnes des choses parce qu'ils font des erreurs et que finalement tu évalues ces erreurs et que tu donnes la bonne réponse. Ou bien ce sont des évaluations plus formelles.

144 J'ai fait euh toutes les deux (rire). Avec le cours d'ANL euh c'est facile euh de voir euh les niveaux des élèves, euh à aux phases différentes. Hem. À la phase orale ou hem phase de lecture et phase d'écriture aussi, c'est très facile à évaluer. Mes élèves, tous les jours.

145 Voilà.

146 Oui. Et il y a hem une semaine mmm. Quatre jours, j'ai quand même évalué mes élèves avec euh un examen (rire).

147 Voilà. Voilà.

148 Oui oui.

149 Est-ce que c'était la première fois de l'année ?

150 Oui. Oui. Pour avoir (rire) pour faire euh pour noter oui.

151 Voilà. Est-ce que pour toi, c'est quelque chose d'important d'avoir fait ça ou c'est pas très important ? Qu'est-ce que tu en penses, toi, de ça ?

152 Oh normalement j'pense pas que pfff... pour les élèves, plutôt, pour les élèves c'est euh une évaluation bien cadrée comme un examen, n'est pas forcément euh nécessaire. Euh pour les adultes c'est un peu différent, selon mon expérience. Euh en effet, le certificat ou bien les examens bin me motivent bien. Mais pour les élèves c'est plutôt euh une pression ou bien le stress.

153 Voilà. Je voulais te d'mander aussi comment ils avaient réagi. Comment ça s'est passé ?

154 Mais mais (rire) j'avais une stratégie (rire). Et c'était euh euh de préparer euh des petits cadeaux (rires).

155 C'est super !

156 Qui allaient dé être distribués à la fin de l'évaluation.

157 C'est super, ça !

158 Oui. Donc j'ai déjà montré euh mes cadeaux euh avant euh l'évaluation (rire) et ils étaient vraiment motivés pour ce cadeau (rire).

159 Est-ce que le cadeau, tu allais le donner en fonction de leurs résultats ou tout le monde allait avoir un cadeau ?

160 Non, tout le monde. Parce que c'est pour euh apprécier leurs efforts.

161 Voilà.

162 Pour passer cette évaluation.

- 163** Ouais. Ouais. Ouais. Bin c'est super, comme idée !
- 164** (rire)
- 165** Ouais !
- 166** C'était une première fois (rire) vraiment (rire) que ils étaient vraiment motivés ! Tout le monde ! Sans sans se plaindre (rire).
- 167** Est-ce que, est-ce que tu as trouvé que le fait de de leur proposer un cadeau comme ça est-ce que ça a réduit leur stress ?
- 168** Je pense.
- 169** Ouais.
- 170** Oui. Oui. En plus euh...
- 171** C'est très intéressant, hein !
- 172** (rire) Et c'est la première fois et la dernière fois que je j'offre ce type de cadeau pendant tout le semestre. Donc ça a bien marché.
- 173** Alors attends... OK d'accord. Bon bin écoute, c'est très intéressant ce que tu as expliqué, là sur l'évaluation, et effectivement, dans cette expérience que tu as menée, pour moi il y a un lien avec la bienveillance, oui ça c'est sûr. Alors maintenant on va parler de l'ANL. Allez à 27 minutes 34. Euh, alors. Tu m'as déjà répondu à la question pourquoi avoir choisi de faire de l'ANL, mais redis-moi.
- 174** Dans des principes de l'ANL, euh... J'ai beaucoup oublié (rire), il y avait la précision et l'aisance. Ça m'a vraiment passionnée euh parce que c'est euh ce sont deux valeurs euh qui me manquent je sais pas c'est une phrase qui est OK ou pas.
- 175** Si, si, si, très juste !
- 176** OK (rire) Euh... J'ai euh oh non. Le système éducatif en Corée ça reste tout le temps dans le texte. Surtout mmm non, pour toutes les disciplines même euh pour la langue étrangère. Donc j'ai appris pendant douze ans euh l'anglais mais et je comprends très bien euh le texte et j'peux comprendre quand je regarde les films. Et euh j'ai travaillé en tant que la traductrice des livres pendant cinq ans. J'ai traduit beaucoup de livres. Y avait aucun problème ! Mais quand je parle ! (rire) Je n'arrive pas à bien dire. Voilà. Bien parler. Y'a pas de précision et l'aisance non plus. Et c'était euh pareil euh dans mon apprentissage du français. Hem. Quand je suis arrivée en France, euh, je ne parlais que les mots simples, les phrases simples, et j'ai dû obtenir le certificat langue langue française pour m'inscrire à l'université. Parce que il y avait euh budget limite (rire). Donc en plus j'ai j'étais assez âgée en pour recommencer mes études (rire). Donc, euh, j'étais pressée. Euh du temps et du budget. Donc, j'ai passé mon DELF B2 au bout de six mois en France. Oui.
- 177** Waow. Bin dis donc...

- 178** Donc j'ai commencé par je m'appelle Jade (rire) bonjour. Et (rire) le niveau B2.
- 179** Waow. En six mois...
- 180** Ouiiii (rire). Donc, j'ai dû rester tout le temps sur le texte. Et euh j'ai réussi à obtenir euh le certificat avec la note très basse (rire). C'était euh j'étais pas contente mais en même temps j'étais très contente (rire).
- 181** Oui ! Je comprends !
- 182** Donc quand je j'ai rencontré j'ai découvert euh l'ANL, les principes de l'ANL euh c'était vraiment bon une chose euh bouillante⁷⁴ oui donc euh si oui à cette époque-là j'ai pensé que si j'enseigne le français ou l'anglais et avec cette méthodologie et si je peux donner euh euh la chance aux à mes apprenants euh d'avoir euh la précision et et l'aisance grâce à cette méthodologie, ça serait chouette (rire).
- 183** C'est sûr !
- 184** Oui c'est pour ça que je me suis formée à l'ANL et j'ai fait mon mémoire sur le sujet.
- 185** Ouais ouais. Et alors pour toi qu'est-ce qui seraient les qualités d'un bon professeur en ANL ?
- 186** Ah. Pour moi, c'est euh euh mmm... Mmm.... La... euh. comment dire ? La confiance confiance en cette méthodologie. Puis euh l'honnêteté. Bien équilibrer (rire) envers les élèves en utilisant cette méthodologie parce que dans cette méthodologie, on est obligé de parler euh nous-mêmes, de nous-mêmes, pendant le cours. Et ensuite, euh, l'attitude euh souriante et ouverte... Mais en même temps assez stricte, pour contrôler le bavardage des élèves.
- 187** D'accord. Oui oui oui. Oui. Eh bin ça c'est très précis, hein. Super. Et euh mm, est-ce que tu penses que euh dans la phase orale, maintenant on va parler plus précisément de la phase orale, est-ce que tu arrives à reproduire cette ambiance de type salon de thé, qui est préconisée dans la phase orale, de l'ANL ? Qu'est-ce que tu en penses ?
- 188** Donc euh en effet c'est j'ai oublié ce, cette notion salon de thé, c'est c'est un... C'est une ambiance où on parle de n'importe quoi c'est ça (rire)
- 189** C'est ça.
- 190** Oui ! (rire) ça m'arrive tout le temps ! (rire) C'est vrai ! En effet ohhh, quand j'ai fait euh mon stage au CELFEE, ça m'est arrivé plusieurs fois, mais hem avec les élèves euh au collège, euh c'est encore pire (rire). Parce que, pour eux, euh, le la classe de FLS, c'est un seul endroit où ils peuvent s'exprimer librement. Malgré leur euh manque de langage, parce que je les écoute. Et euh s'il

⁷⁴ Pas sûre d'avoir bien compris.

- y a des sujets euh qui intéressent beaucoup euh mes élèves, hhh, c'est vraiment (rire) difficile à gérer leurs bavardages, oui. Donc à chaque fois (rire) je dois un peu crier ou bien... (rire)
- 191** Mais c'est pas facile à gérer.
- 192** Non pas facile du tout. Mais c'est d'un côté euh un bon signe, leurs bavardages, parce que ils ont envie de parler. Ça veut dire, ils ont envie de partager et participer au cours.
- 193** Oui.
- 194** Donc, c'est c'est pour ça que c'est difficile à gérer. Tu peux pas les bloquer.
- 195** Ouais.
- 196** Directement trop strictement.
- 197** Tout à fait.
- 198** Oui.
- 199** Oui c'est très juste c'que tu dis hein. Et alors, toi, comment tu ressens euh ce le fait de parler de ta vie personnelle, etc. ? Tu as un peu tu en as un peu parlé rapidement tout à l'heure. Pour toi, est-ce que c'est bien ? Est-ce que ? Est-ce que tu parles vraiment de toi ? Et qu'est-ce que tu en penses, surtout ?
- 200** Pour moi c'est pas très difficile mais euh. Je j'évite quand même euh de parler de certains sujets trop intimes. Mais en général.
- 201** Par Exemple ? ça serait quoi, les questions intimes ? Pour toi ? À tes yeux ?
- 202** Euuuh. Comme par exemple, en parlant de la famille, euh, je ne parle pas euh de mon père est déjà mort.
- 203** D'accord.
- 204** Oui... Ou bien euh...
- 205** Oui et puis tu es pas obligée de me parler à moi hein de ce que toi tu penses être intime hein on est d'accord hein ! Mais si tu me donnes des mots-clés, voilà. Moi je veux pas euh me m'imposer dans ton intimité, hein, quand on discute comme ça toutes les deux, donc mais voilà c'est effectivement de savoir où est-ce qu'on met la limite.
- 206** Voilà. C'est ça, exactement.
- 207** Oui.
- 208** Et quand je pose des questions euh par rapport à à la vie de mes élèves, j'observe très bien euh leur réaction, pour trouver euh le sujet que je dois éviter.
- 209** D'accord.
- 210** C'est comme ça (rire).
- 211** C'est très intéressant... Euh. Est-ce que tu penses que tes élèves, eux, ils répondent, ils parlent vraiment d'eux, ils sont authentiques, dans l'échange ?
- 212** Oui. Bien sûr il y a des élèves qui refusent tout le temps de euh dire quelque chose de d'eux. Comme par exemple il y a un élève... (rire)
- 213** Je vois de qui tu parles...

- 214** (rire) qui ... désolée....
- 215** Bin oui ! (rire)
- 216** (rire)
- 217** Moi aussi, je rigole !
- 218** B., c'est lui (rire), il dit toujours : « non, je veux rien. ». Il ment.
- 219** Oui bien sûr.
- 220** Oui. Parce que je trouve maintenant euh que je le comprends. Il a en général peur de s'exprimer devant les autres. Il se comment dire il se trouve que il parle bien. Mais il ne comprend pas pourquoi les autres ne le comprennent pas.
- 221** Mmm.
- 222** Il vient de Côte d'Ivoire donc le français est sa langue.
- 223** Mais c'est vrai que les autres ne le comprennent pas ? C'est vrai ? Ou c'est lui qui pense que ?
- 224** C'est lui qui pense. Et... en effet... Il a été scolarisé, mais euh il a beaucoup de difficultés euh de la compréhension des consignes.
- 225** Mmm.
- 226** Je dois euh expliquer pour lui tout le temps. Plusieurs fois. Donc, je trouve que c'est, c'est ce qui l'empêche à s'exprimer devant les autres. Mmm. Et... Oui.
- 227** Donc et après y'a que lui finalement qui ne joue pas le jeu ?
- 228** Ouais.
- 229** De l'ANL on va dire de la phase orale ?
- 230** C'est ça. C'est pour ça que pour lui je l'ai euh je l'ai mis à côté pour que qu'il puisse travailler seul.
- 231** Ah oui carrément.
- 232** Oui je l'ai exclu du cours d'ANL.
- 233** D'accord ! D'accord.
- 234** Oui.
- 235** Oui, c'est à ce point-là quand même ?
- 236** Oui. Je l'ai mis à côté.
- 237** Ouais ouais ouais ouais.
- 238** Et il aime bien travailler sur la grammaire.
- 239** D'accord. La conjugaison.
- 240** OK c'est ce qu'il m'a demandé.
- 241** Donc tu lui donnes des exercices de conjugaison et de grammaire pendant que tu fais de l'ANL avec les autres.
- 242** C'est ça. Oui.
- 243** Eh bé dis donc ! Mais c'est hyper intéressant tout ce que tu me racontes depuis le début !
- 244** Ah bon ? (rire)
- 245** Oui ! Alors une dernière question. Qui n'est peut-être pas dans le questionnaire. Est-ce que, à ton avis, le fait de euh pratiquer l'ANL, est-ce que ça te rend plus bienveillante ?
- 246** Ah. (soupir). mmm. Franchement, je n'ai jamais pratiqué euh d'autres manières pour les élèves euh allophones.

- 247** On peut comparer à la période où tu étais enseignante d'anglais en Corée. Si si c'est comparable.
- 248** Bien sûr oui. Euh quand quand non quand j'ai travaillé en tant qu'enseignante euh d'anglais en Corée, j'étais aussi... gentille (rire) avec mes élèves. C'est ma personnalité. Donc, j'ai essayé de faire de mon mieux pour bien comprendre euh les situations de chaque élève à cette époque-là aussi.
- 249** Aussi.
- 250** Mais euh avec l'ANL, mmm. Je suis plus euh attentive quand quand j'écoute mes élèves. Et euh j'observe attentivement mmm leur réaction de chaque élève, euh, surtout euh à la phase orale. Et. Oui c'est vrai. C'est vrai que je suis plus attentive et plus bienveillante en appliquant l'ANL. Je pense, oui.
- 251** Mmm. mmm.
- 252** Je suis obligée.
- 253** Est-ce que parce que quand tu as fait ton stage au CEELF l'année dernière, tu utilisais déjà l'ANL. Mais tu t'adressais à un public différent. Et euh, et donc voilà. Est-ce que la question peut être liée au fait que le public de cette année ce sont ces élèves allophones, avec, dans des des situations particulières, etc., par rapport à ton public de l'année dernière et que ça t'oblige à être plus bienveillante, mais aussi plus vigilante, cette année ? Et dans ce cas-là ça serait pas l'ANL, ça serait plutôt le public ? Ou bien, qu'est-ce que tu en penses ?
- 254** Euh.... C'est vrai que euh je devais euh être plus attentive euh avec mes élèves allophones euh que avec le public adulte, mais (silence)... Je me rappelle très bien que euh l'année dernière, euh j'étais aussi euh euh très compréhensive de des euh des histoires de mes apprenants. C'était pas mes apprenants mais (rire) mais on peut dire ça (rire) ! Oui un peu quand même, parce que j'ai dû bien écouter ce qu'ils disent. Euh ce qu'ils disaient et j'ai dû euh bien apprendre par cœur ce qu'ils disaient aussi (rire) pour utiliser euh les euh les histoires oui dans d'autres endroits et dans d'autres phases.
- 255** Oui.
- 256** Donc, c'est... En effet, c'est unique avec l'ANL, je pense. Avec d'autres euh méthodologies je sais pas qu'on doit faire la même chose.
- 257** Mmm. Mmm.
- 258** Donc oui.
- 259** D'accord. OK. Bon bin très bien. Merci beaucoup !

Échange de messages du 07.07.22.

Enquêtrice : Dans l'entretien, tu dis que tu as été convaincue par l'ANL, et puis tu dis que grâce à formation (ANL), tu as pu faire ton stage au CEELF, puis tu as "pu remplacer une enseignante qui

faisait partie du projet ANL au collège »
Je voulais te demander : est-ce que tu peux me parler des circonstances dans lesquelles tu as accepté de faire ce remplacement ? Pour quelles raisons tu as accepté de faire ce remplacement ?

Jade : C'était la proposition de la part de [Mme Guédât] en effet. [L'enseignante à remplacer] est tombée malade soudainement, le rectorat a dû très vite trouver un remplaçant pour deux semaines en décembre qui pourrait continuer à travailler au nouveau semestre après Noël. En effet c'était un travail inclus les cours de la lecture et mais dans mon cas je voulais plutôt me concentrer sur la pratique de l'ANL alors j'ai dit que je voulais m'occuper que 6 h du cours de français. J'ai pensé que ce serait une très bonne expérience pour pratiquer l'ANL par moi-même seule. J'ai cru que c'était une chance plutôt qui pouvait être rare pour une étrangère. J'ai dû passer l'entretien avec Élise et sa collègue au CASNAV, et en lus il a fallu commencer à travailler directement la semaine suivante alors c'était stressant mais je ne suis pas une personne qui abandonne la chance par la peur ou le stress alors j'ai accepté ce travail. Enfin j'ai eu des occasions où je me suis forcée de ne pas être faible comme tu as vu, mais j'ai également pu avoir des expériences très précieuses par lesquelles j'ai beaucoup appris sur ce travail de l'enseignement du FLS.

Enquêtrice : Est-ce que j'ai raison si je dis que c'est plutôt la proposition de [Mme Guédât], que tu as acceptée, plutôt que toi qui te dis depuis toujours que tu voulais travailler avec des élèves allophones ?

Jade : Oui, je voulais toujours travailler avec plusieurs types de public en effet. En tant qu'étrangère ce n'est pas simple d'avoir la chance de pouvoir t'intégrer dans un établissement public alors j'étais toute contente d'avoir cette chance pour travailler avec les élèves allophones.

Annexe 1.2.3. Entretien avec Philomène

- 1 Alors bonjour Philomène. (rire)
- 2 Bonjour A. (inintelligible).
- 3 (rire) Non non ça c'est un espèce d'aide-mémoire euh et pis ça va me servir à sélectionner les parties que je vais transcrire, tu vois ?
- 4 Et attends. [Mise en pause et reprise de l'enregistrement]
- 5 Alors bon alors bon, quel âge avez-vous, ça je sais. C'est cinquante. Alors est-ce que tu peux me me m'expliquer ton parcours de formation ? Mais tout, hein.
- 6 Tout tout tout tout tout ? Boah, euh au début j'ai fait une prépa HEC. Après j'ai fait une école de commerce. après (rire) j'trouvais que ça m'correspondait pas trop donc j'ai fait un DESS de commerce international franco-ibérique et ça m'arrangeait parce qu'il était sur deux ans et non pas un an (rire). il fallait aller en Espagne à l'université et après faire un stage. Et après bin j'ai bossé dans plusieurs entreprises on a bougé. On est allés en Espagne et quand on est revenus, j'ai cherché un boulot j'en ai eu un. Bah, avec pas mal de responsabilités au bout d'un mois j'me suis dit que j'pouvais pas faire ça, parce que j'rentrais tard tout ça. J'voyais plus mes enfants. Donc après j'ai fait des missions d'intérim à Nantes dans pff des trucs pas très intéressants assistanat export et tout ça. Et puis euh avec les enfants j'ai pu aller à l'école primaire parce qu'il y avait encore école le samedi. Et en fait euh. Déjà ça me trottait dans la tête de faire autre chose j'en avais marre. Et euh bin j'ai adoré aller dans l'école. Et donc j'me suis dit bin tiens j'vais préparer le concours de prof des écoles. Donc euh voilà j'l'ai préparé j'l'ai eu. Et après, en faisant des remplacements, parce qu'on est toujours on a toujours des postes un peu pourris euh les premières années, chuis euh tombée euh sur une dame qui était prof en UPE2A en école primaire... Et qui m'a super donné envie et puis moi j'ai aussi fait des remplacements à dans une école à Châteaubriand où y'a toute une communauté turque. Et j'ai adoré ce moment-là, parce qu'en fait j'avais qu'une petite élève qui parlait enfin qui était d'origine réellement française. Tous les autres ils vivaient un peu en vase clos ils avaient des prénoms turcs euh on sentait vraiment que la langue française c'était pas la langue qui était parlée à la maison. Même s'ils étaient en Fr... nés en France j'étais assez surprise et donc je me suis dit beuh j'ai envie d'aller vers ça. Donc j'ai fait un master FLE, pour pouvoir postuler à des postes euh bin allophones, enseigner auprès d'élèves allophones. Et donc après ce master j'ai postulé et j'ai eu un poste. Voilà. Ça va, c'est assez détaillé ?
- 7 C'est très bien ! Combien de temps entre disons euh ta sortie de ta formation initiale...
- 8 De prof d'espagnol ?
- 9 Non.
- 10 Euh, de prof des écoles, pardon ?

- 11** Non. Plutôt avant, quand t'étais dans le commerce international, t'as travaillé combien de temps avant de faire le concours de prof des écoles ? À peu près.
- 12** Euh. Euh. Oh là là, faudrait que je sorte mon calendrier.
- 13** A peu près.
- 14** Euh bin attends. C'est facile parce que... Euh. J'ai dû commencer à travailler en en 97. Je pense. Et l'Espagne, c'était jusqu'en 2005. Donc de 97 à 2005.
- 15** Ouais. En entreprise.
- 16** Non non, pas fini. Attends ! Espagne 97-2005 et après euh bin j'ai travaillé quand même à Nantes un peu, j'ai dû travailler. Deux trois. J'dirais dix ans en entreprise. En gros, c'est ça.
- 17** D'accord. D'accord. OK. Très bien. Euh.
- 18** Ouais c'est ça.
- 19** Et alors, euh ce ce choix d'enseigner, là, tu tu me l'as dit, hein, c'est quand c'est quand finalement quand t'as com quand t'étais à l'école, c'est ça qui t'a donné envie...
- 20** Bin oui le samedi matin les profs ils nous demandaient euh de pouvoir accompagner et euh j'adorais (rire) je faisais des sorties tout ça.
- 21** Et l'envie de faire du FL, on va dire du FLS plutôt que de faire du FLE quand même, à l'entrée, c'était la rencontre avec cette communauté turque, de Chateaubriand. Ça a été ça.
- 22** Ouais. Et c'était même pas l'envie de faire du FLS parce que j'savais même pas qu'ça existait. 'fin que ça existait vraiment. c'était plutôt travailler avec des personnes qui venaient d'un autre pays, qui avaient une autre culture. À la rigueur, le FLS j'm'en fiche un peu. C'est après qu'j'ai découvert le euh FLS et c'est pour ça qu'j'ai fait un master FLE. Pour pouvoir euh justifier ma, mes candidatures en fait.
- 23** Et alors dans le FLS, ça fait combien de temps que tu travailles, là, dans le FLS, en UPE2A ?
- 24** Six ans.
- 25** Euh en ANL, c'est trois ans, comme tout le monde...
- 26** Ouais. Deux ans et demi, même. Non. Trois ans.
- 27** Donc ça c'est bon. Est-ce que tu as une expérience professionnelle dans le FLE « pur » on va dire ?
- 28** Non. Pas du tout.
- 29** D'accord. Est-ce que, dans le cadre de ta formation professionnelle, avant, euh disons avant bon j'ai un peu la réponse à cette question, mais j'te la pose quand même. Avant de commencer à travailler avec des élèves allophones, est-ce que tu as reçu genre, une formation sur ou une sensibilisation à ?
- 30** Ouais une sensibilisation. En fait après la titularisation sur le poste de prof des écoles, là, euh on était, ça avait 'fin on avait des formations obligatoires et euh cette formation ça faisait partie du pack euh « diplôme plus 2 ». Deux ans. Deux ans après on a eu une formation où on était sensibilisés aux publics particuliers, donc handicapés, allophones euh

- voilà. On a aussi eu des intervenants euh sur les élèves handicapés. C'était une espèce de pack.
- 31** D'accord. D'accord. Et en fait, euh, la partie qui parlait des élèves allophones, ça a duré combien de temps à peu près, tu te souviens, à peu près ?
- 32** Pfff, une heure.
- 33** Une heure seulement ?
- 34** Une heure euh une heure.
- 35** D'accord, euh et euh mmm. Le contenu, tu t'en souviens un peu, grosso modo ?
- 36** Ouais bin c'était en fait la dame expliquait euh comment elle travaillait avec les élèves allophones comment elle commençait avec eux en utilisant beaucoup de photos et tout ça.
- 37** Ouais. D'accord. C'était une présentation.
- 38** Ouais.
- 39** Ouais. Euh alors après sur les effectifs, euh. Je je je les connais les réponses mais je préfère quand même les reposer. Combien d'élèves en moyenne, dans ta classe ?
- 40** Bin...
- 41** D'inscrits. Et après, de présents.
- 42** Ouais ça varie entre 12 et 15 maxi, ça m'est arrivé d'avoir les quinze, hein. Souvent. Là c'est parce que... Depuis que j'ai plus de p'tits Roms, euh... Bah plus de p'tits Roms, j'en n'ai pas plus, mais ça dépend, ouais, c'est un peu aléatoire. Y'a aussi le fait euh d'avoir déménagé à S.-V., j pense que ça aide pas pour les trajets quand même. quand ils sont Roms. Je trouve que j'avais eu moins d'absence de mes Roms euh quand j'étais à N.-L. Quand même.
- 43** Ouais ouais ouais ouais.
- 44** Là c'est un peu long, à part les très courageux euh. Les très courageux ils viennent les moins courageux non.
- 45** Ouais. D'accord. Euh.... Ensuite, est-ce que tu peux me parler de l'hétérogénéité, dans ta classe ? Je t'en dis pas plus, tu me dis ce que tu veux.
- 46** Baaah en fait elle est : elle touche sur euh à plein de choses
- 47** Voilà.
- 48** C'est euh l'hétérogénéité dans l'histoire des élèves euh dans leur culture, leur âge euh leur éducation aussi. Parce que même s'ils sont pas allés à l'école ou ou seulement un peu, ils ont pas du tout euh euh les mêmes parcours. Y'en a qui vont être allés à la madrassa où c'est beaucoup de par cœur, d'autres qui vont pas aller du tout à l'école mais qui sont éduqués par les familles. Euh d'autres encore où euh bin les élèves euh ils font un peu c'qu'ils veulent chez eux et puis notamment les p'tits Roms j'trouve c'est un peu les enfants rois quand même. Et où y'a aussi d'la méfiance vis-à-vis de l'école donc euh. C'est difficile de tisser des liens et d'avoir de la stabilité. Donc ça bin ça génère de l'hétérogénéité. Et puis y'a aussi les parents très investis qui suivent beaucoup, qui sont avec leurs élèves. D'autres qui ont des histoires douloureuses qui font que bin parfois ça les encombre en

classe. Donc ça chais pas c'est peut-être les aspects psy, culturels euh personnels et puis après y'a l'hétérogénéité bin dans les compétences, parce que avec non scolarisés antérieurement, c'est comme ça qu'on les appelle euh en fait ça recouvre... euh plein de cas différents. Des élèves qui peuvent être scripteurs mais qui arrivent pas à lire euh d'autres qui sont... pas du tout euh 'fin qui sont complètement allophones mais qui par contre qui vont très vite entrer dans la lecture. Euh en mathématiques c'est pareil euh. Et puis en plus c'est du cas par cas. Il peut y avoir des élèves très bons euh enfin qui apprennent vite en français, mais qui vont avoir à un tout petit niveau en mathématiques comme V., que tu as connu l'an dernier. On peut avoir le contraire et puis on peut avoir des élèves complètement à la ramasse et puis on peut aussi avoir des élèves qui souffrent d'un handicap. Euh et c'est aussi parfois pour ça qu'ils sont pas allés à l'école chez eux ou que ils ont pas réussi à se scolariser parce que y'a des pays comme la Guinée, le Mali, le Sénégal, c'est des classes où ils sont euh soixante et si euh on n'est pas suivi et si on n'est pas assez autonome, bin on lâche. Donc euh y'a ça aussi cet aspect-là quand même.

- 49** Ouais. C'est sûr. Euh en termes d'objectifs pédagogiques, quel est l'objectif prioritaire que tu te donnes pour l'année, euh sans que ce soit forcément lié aux consignes officielles. Qu'est-ce qui est le plus important pour toi, comme objectif, euh ?
- 50** Nah t'façon on est obligé d'avoir des objectifs donc euh. Parce que sinon on sait pas où on va. Mais en français moi l'objectif que je vise c'est le niveau A1 euh au moins à l'oral. Après à l'écrit bin c'est qu'ils entrent dans la lecture et aussi qu'ils réussissent à écrire. Et à copier. Et après bin je fais varier ça en fonctions des (rire) compétences et des progrès d'chacun. Et en mathématiques c'est qu'ils dépassent quand même le cycle II, quoi. 'Fin au moins qu'ils atteignent la fin de cycle II même si bin (bruit de bouche) on y est rarement, finalement. Même avec les bons parce qu'on n'a pas l'temps d'tout faire. Et il faut du temps malgré tout pour digérer. Donc euh voilà.
- 51** Très bien.
- 52** Euh.... Aaaah ! Tu m'fais la dictée ? (rire)
- 53** (rire) Alors quelles seraient, selon toi, la ou les principales qualités d'un bon professeur de FLS, d'un bon professeur, qui enseigne à des élèves allophones ?
- 54** Euh. Après, moi, je me considère pas comme prof de FLS quand même hein
- 55** Alors considère-le comme le fait que tu enseignes à des élèves allophones.
- 56** Euh. Bin de l'écoute. Euh un peu d'ouverture aussi parce que parfois on a... En fait ça m'remet drôlement en cause à chaque fois. J'ai euh parfois j'interprète certaines attitudes en fonction d'mes critères et je me rends compte que c'est

- tout autre chose derrière qui qui bloque c'est euh... je cherche un exemple mais euh... J'sais pas trop bin chais pas euh...
- 57** Moi je peux t'en donner un, exemple.
- 58** Bin vas-y.
- 59** ... de ce matin c'est quand Y. a demandé si c'était un « f » ou un « t » je t'ai dit bin oui en fait il a il s'est pas occupé de ses lunettes. Je lui ai dit bin en fait ouais, faudrait que tu t'occupes de tes lunettes et toi tu as répondu, un peu pour lui je pense, bin oui mais genre bon ça ça son éducatrice est au courant.
- 60** Ouais elle a pris un rendez-vous.
- 61** Il peut pas euh peut-être y aller tout de suite, quand toi tu penses qu'il pourrait y aller. Pour lui c'est plus compliqué d'aller s'occuper de ses yeux que pour toi. Là où moi j'étais en train de de projeter sur lui la vie d'un gamin ordinaire alors que en oubliant en fait sa situation. Et moi c'est vrai. Bin si c'est toi.
- 62** Bin oui, c'est un exemple. J'en cherche un autre euh.... Plus pertinent... Euh... Je pense qu'y en a avec Shorug, des exemples. Ouais... Mmmm... Oui ! La nourriture ! Par exemple. Voilà ! Au début elle amenait tout le temps sa nourriture et moi ça commençait à m'agacer, parce que j'avais expliqué, tout ça. Mais en fait je me mettais pas trop à sa place. Parce que c'est un décalage énorme euh d'arriver euh en France d'aller au collège euh à la cantine et la nourriture c'est hyper important. En fait ça a des significations religieuses, le hallal là où euh j'ai osé dire au papa que tout était hallal et je me trouve débile d'avoir dit ça. Parce qu'en fait j'aurais pas dû le dire c'était mais c'était parce qu'il m'agaçait. j'avais envie d'dire bin c'est bon. Et là je l'analysais avec mes critères à moi et en fait on se rend pas compte. De du choc que ça représente. Et donc euh, ça tu vois, je trouve que faut pas tout céder mais faut savoir prendre le temps. Je pense que c'est hyper important. Et essayer de comprendre. Alors pas excuser, mais trouver les après j'sais pas du tout si je fais bien ou pas mais si euh enfin pour un professeur euh avec des élèves allophones, j'pense que c'est hyper important de de faire attention à ce qu'on dit, à ce qu'on fait, et de pas minimiser les conséquences que ça peut avoir. Parce que parfois on projette on raisonne en étant Européen et on oublie, en fait, c'qui se passe pour eux ! Donc ça euh...
- 63** Complètement, oui.
- 64** J'trouve euh.
- 65** Ça j'l'ai vécu tu sais pas combien de fois j'l'ai vécu.
- 66** (rire) J'ai pas d'autre exemple qui m'vient, mais... Voilà. Donc euh c'est peut-être ça le plus important. Encore plus que la progression, les machins, euh. Tu me parlais en général, hein pas que les aspects pédagogiques ?
- 67** Non, non en général, j'ai dit les principales qualités.

- 68** Bin pour moi c'est ça, être à l'écoute euh pas juger. Et euh jamais penser qu'on sait quand y'a des drôles de réactions, essayer de comprendre un peu plus. Et euh voilà. Mmm.
- 69** D'accord.
- 70** Ouais, j'ai d'autres exemples après, qu't'as pas, avec des enfants qui étaient à N.-L. Une jeune fille euh qui était euh super bizarre en classe euh qui avait des grosses crises d'angoisse tout ça, j'mettais ça sur le fait qu'elle avait quitté son pays et tout, mais en fait on a appris deux ans après, que sa sœur n'était pas sa sœur, qu'elle appartenait à un réseau. Et donc euh tu vois ! 'fin y'a des choses lourdes parfois. Et ça pffff. Et puis parfois aussi on imagine le pire, à l'inverse, et euh et non ! En fait. C'est des p'tits trucs ! Voilà en fait, on a des prismes et c'est pas évident.
- 71** Ouais ouais complètement. Donc c'est plus le côté interculturel, finalement.
- 72** Interculturel, et puis lié à l'histoire, euh. Ouais. mmm.
- 73** Ouais ouais.
- 74** Mmm.
- 75** C'est super ça.
- 76** Ouais.
- 77** Alors maintenant on va parler de la bienveillance (rire). Alors, j'ai une question. Est-ce que tu trouves que le ce (rire) public de ces adolescents migrants est un public plus c'est peut-être des fois, excuse-moi si je...
- 78** Euh ? Bienveillant ?
- 79** Euh non plus, est-ce que c'est un public plus vulnérable que d'autres publics en situation d'apprentissage ? J'enfonce peut-être des portes ouvertes, mais j'ai besoin de savoir, tu vois.
- 80** Biiiiiiin. Ouais faut faire un peu attention. Mais ça veut pas dire qu'en France y'a pas euh d'enfants vulnérables en fait. Parce que 'fin en classe y'a toujours des enfants vulnérables. Pas plus ni moins. Ils ont leur vulnérabilité, faut juste les prendre en compte, elles sont un peu spécifiques.
- 81** D'accord.
- 82** Parce que vulnérable euh par rapport à quoi ? En fait euh, je trouve que les êtres humains ils ont une grande capacité de résilience aussi. Et donc euh en classe ordinaire y'a des élèves qui sont bien plus vulnérables que euh nos p'tits élèves. J pense que justement ceux qui arrivent tous seuls là, c'est des grosses bêtes hyper-fortes ! On se rend pas compte, mais euh même B., sous ses et BL (15 :55) ou Y. sous leurs airs gentils, ils sont quand même venus tous seuls ici ! Donc je sais pas ce qu'ils ont vécu. Ils ont peut-être vécu des horreurs, mais ils ont une force incroyable ! O., qui a été à la rue euh, l'an dernier, euh c'est une tigresse quoi. Et sa maman aussi. Donc euh. Tu vois ? la vulnérabilité, c'est juste par rapport à leur histoire, etc. L'autre jour euh quand on écoute l'hymne de, du Soudan et que S. éclate en larmes. Oui elle est vulnérable voilà mais en même temps, ils ont une volonté d'enfer.

- 83** Oui. Mais oui oui.
- 84** Alors vulnérable oui, par rapport à leurs apprentissages. Si y'avait pas ce dispositif, bin franchement ils seraient à la ramasse. Enfin j'pense. Ouais ça serait hyper dur pour eux.
- 85** Ouais ouais ouais bien sûr. Euh alors maintenant qu'on a parlé d'la vulnérabilité, on va parler de la bienveillance. Alors comment tu le définirais, euh, en quelques mots, euh...
- 86** Euh... bin une attitude qui favorise les apprentissages (voix riante). En fait.
- 87** Et euh vous...
- 88** Pas stresser les élèves euh. Et en même temps exiger des choses d'eux. Mais pas. La bienveillance pour moi c'est pas les mettre en difficulté et ja jamais les juger ! Ce qui est pas évident hein, parce que j'le fais aussi parfois. Mais pour moi c'est ça. C'est plus euh c'est quand y'a des élèves qui font des trucs bizarres tout ça. Avant euh, enfin j'essaye toujours de me dire mais pourquoi il m'fait ça ? Plutôt que d'exploser. Ça arrive hein (rires) mais euh ouais essayer de comprendre, avant de de dire quelque chose.
- 89** C'est bien. C'est prévu. C'est précis. Euh mmm. Est-ce que tu te souviens, mais alors ça va faire des souvenirs un peu anciens, si quand tu as eu cette petite séance de sensibilisation euh aux élèves allophones, est-ce que tu te souviens s'ils avaient parlé de la bienveillance ou pas ?
- 90** Non.
- 91** Non.
- 92** Oh non non non. C'était plutôt l'aspect pédagogique. comment je fais.
- 93** D'accord.
- 94** Ah ouais.
- 95** Et donc toi, cette histoire de bienveillance, tu dirais que euh ça te vient euh plutôt de choses que tu as lues ? Ou de ta sensibilité ? De ton vécu ? Ou de.... D'où ça viendrait, ce... ?
- 96** Bin j'pense que c'est quand même un peu mon caractère, parce que quand j'ai commencé à enseigner on m'a reproché d'être trop bienveillante. Y'a un peu. De ça. Bin ça me. Mais, par contre j'avais une prof que j'adorais à l'IUFM, elle disait que c'était incroyable euh les effets positifs de l'enseignant quand il valorisait ses élèves pas quand il disait n'importe quoi. Elle appelait ça le, l'effet VIP very important people. Et elle disait que en fait c'était incroyable. Et je pense aussi que ça vient de mon histoire personnelle, parce que moi je déteste quand on me crie après. Et euh petite j'étais assez timide. Et et parfois je me souviens que quand les profs m'interrogeaient ou... j'avais le cœur qui battait et euh j'ai dit parfois des choses complètement absurdes à l'oral. et ça. Et ils me faisaient peur en fait les profs. Et moi j'ai pas envie de faire ça. Alors je sais que parfois je veux faire, pas peur aux élèves, mais je veux leur dire euh n'abusez pas. Donc...
- 97** Oui.
- 98** Je vais p't-être être parfois euh moins bienveillante mais je veux que ce soit ponctuel. Pour que ce soit juste, en fait.

- 99** Bin y'a la notion de justice aussi dans la bienveillance, il me semble c'est pas c'est pas d'la complaisance.
- 100** Ouais. Non voilà. J'veux pas que ce soit de la complaisance. Après c'est pas toujours évident à trouver hein. parfois euh voilà. Mais ouais. Je pense que c'est un tout. Mais ma prof euh par contre de l'IUFM en français, que j'aime beaucoup, enfin qui pour moi est vraiment pédagogue et etc. elle nous parlait toujours de cet effet-là. Et je l'ai vu aussi sur mes propres enfants ! Quand on crie dessus euh en fait ça tétanise ! À part à part ceux qui ont un caractère rentre-dedans entre guillemets en général ça paralyse. Et ça mène pas à grand-chose.
- 101** Oui. Alors après il y a des tas d'études qui ont été faites, euh, les neurosciences et tout ça, donc ce que tu dis, c'est en fait maintenant démontré scientifiquement, quoi. Ouais ouais. C'est dingue quand on y pense, hein.
- 102** Bin oui.
- 103** Euh et est-ce que cette dimension de bienveillance ou disons de bientraitance vis-à-vis des apprenants, c'est une partie importante de ton travail ?
- 104** Bin oui. J'veux que euh ils soient bien dans la classe. J'ai vraiment envie que euh alors tu vois ça s'appelle plus comme ça, mais j'ai envie que ce soit une classe d'accueil. Ils arrivent, j'veux qu'ils soient bien pour progresser. Et puis je pense qu'ils ont tellement d'idées préconçues sur l'école euh, y'a' des attentes en fait derrière parce qu'on en parle pas, on parle des attentes des parents euh bourgeois ou qui euh font tout pour leurs enfants mais les attentes pour ces gamins-là, elles sont énormes hein. même ceux qu'ont pas leurs parents hein ! Le but c'est qu'ils trouvent un boulot qu'ils envoient de l'argent au pays hein ! Donc ils ont une grosse pression, en fait, les enfants. Que euh pour différentes raisons mais euh j'ai vraiment envie qu'ils se sentent bien. Et en même temps qu'ils se respectent.
- 105** Ouais. Est-ce que si tu étais enseignante en classe ordinaire, tu aurais cette même attitude de bienveillance ?
- 106** Bin j pense que oui ouais. En fait, j pense que j'ai toujours essayé. Et d'ailleurs y'a des trucs dans la classe euh qui viennent de ce que je faisais avant hein. C'est pas que pour celle-là. Quand j'ai enseigné en REP euh. Ouais. C'est ça. Mmm.
- 107** Mmm. Alors euh, alors maintenant qu'on a parlé de la bienveillance, on va parler de l'autorité.
- 108** Ouais.
- 109** Est-ce que, qu'est-ce que tu penses de cette idée de l'autorité ? Est-ce que...
- 110** Bin j pense qu'elle est importante et je pense que ça s'apprend. Contrairement à ce qu'on nous dit parfois euh quand on dit autorité naturelle. Pour moi, autorité et naturelle ça veut rien dire. C'est des gens euh qui dégagent qui arrivent à faire peur aux autres, l'autorité naturelle. pour moi c'est ça. C'est des espèces de chefs euh dont on a peur.

Donc effectivement, ils ont de l'autorité, mais parce qu'ils font peur. Et pour moi la bonne autorité, c'est l'autorité légitime. Et pour qu'elle soit légitime en fait il faut qu'elle soit construite sur des choses justes. C'est pour ça que je m'efforce de mettre des espèces de garde-fous dans la classe, pour que les élèves les respectent, mais que moi aussi je les respecte. Et pour moi l'autorité, elle est fondée sur les règles euh, sur ce qu'on a décidé ensemble. Alors évidemment, euh, finalement euh je guide un peu les élèves quand je dis décidées ensemble. Mais je veux qu'on arrive à à dire bin si je respecte l'autre il va me respecter, si je le respecte pas je vais pas être respectée, donc ça va être le bazar. Si je parle toujours à la place d'un autre, bin on va plus s'entendre, donc les autres ils seront pas contents. Enfin, des choses comme ça. Voilà.

111 C'est super intéressant tout ce que tu dis là (rire).

112 Booohhh.

113 Si, si si ! Parce que en fait, ça fait écho à plein d'autres trucs, moi que j'suis...

114 Ah oui ?

115 Oui, bien sûr !

116 Bon bah, tant mieux. (rire) Si tu t'fais pas des nœuds ! (rire)

117 Non, ça va ! (rire) Alors euh mmm. Est-ce que tu penses que après leur passage en UPE2A, tes élèves disposeront d'un bagage de connaissances et de compétences suffisant pour entre guillemets, réussir, dans la vie ?

118 Biiin réussir dans la vie ça dépend pas euh que des bagages qu'ils vont avoir dans la classe (rire). Euh, après. C'est des petits paris hein, tout ça. Mais euh... Ça dépendra aussi de ce qu'ils en feront si euh et de leur mental. Parce que. Et de leurs rencontres. Parce que c'est vrai que l'année prochaine, ils vont peut-être pas tomber que sur des profs bienveillants. On va peut-être sûrement faire moins attention à eux, mais mmm ça va dépendre de plein de choses. Mais quand même je pense que c'est une petite victoire quand ils en sortent. Parce qu'ils peuvent se dire bin tiens cette année j'ai progressé euh cette année j'ai été euh j'ai vécu des bons moments, j'ai appris. Donc euh j'espère que ça bah ça suffit pour euh pour qu'ils aient envie de continuer.

119 Oui.

120 Mais bon. Moi c'est juste un passage.

121 Oui.

122 Donc euh ça fait partie d'un tout hein.

123 Ouais. Alors. Une autre euh question. Est-ce que tu penses que l'enseignement que tu leur dispenses se trouve dans leur zone proximale de développement ?

124 Euh bin p'têt' pas tout le temps mais globalement ouais. Tu trouves que.... Après parfois euh c'est peut-être un peu trop enfin c'est dur d'ajuster. Mais je pense que par exemple quand on a fait euh la religion et la laïcité, je pense qu'on y était là, dans la ZPD (rire). Parce qu'ils essayaient de comprendre, de réfléchir et puis ce que j'en ai eu comme

- retour euh sur la petite affiche, là, j'ai appris euh ouais ce que c'était la laïcité, on est tous égaux, tout ça. J pense qu'on y est, ils réfléchissent ils sont pas à gober euh ou à essayer de recracher des choses que je leur dis. J'trouve qu'ils se les approprient. Et puis je vois bien aussi, ça c'est par rapport à l'ANL, je vois bien que petit à petit, ils identifient ce qu'on fait et à quoi ça leur sert.
- 125** Oui oui oui oui. Mais tu peux me parler aussi par rapport à l'ANL, hein de toute façon. Ouais. Ouais. Oui oui. Je suis tout à fait d'accord avec toi. Alors, comment évalues-tu tes élèves ? Tu m'en as déjà parlé.
- 126** Oui. (rire) Avec le... sommative hein ?
- 127** Oui oui oui ! Sommative.
- 128** Euh avec le CECRL, donc le référentiel A1, pour les compétences de français. À la fin de l'année, un petit bout de cycle II, en français aussi, et les maths euh c'est plutôt, là, je regardais, c'est encore fin de cycle II hein. Et un tout petit peu de cycle III, en géométrie. Et après le reste, franchement, on s'en tape. Pardon. J'exagère, mais euh si euh ! En histoire c'est du cycle III. Il y a quelques matières ou euh, les sciences c'était niveau cycle III, aussi, ce qu'on a fait c'est pas du cycle II sur la respiration.
- 129** D'accord, oui. Et c'est toi qui qui qui qui as choisi de d'utiliser ces critères-là ou bien est-ce que c'est l'éducation nationale ?
- 130** Non non non ! Bin c'est notre pôle.
- 131** Ouais.
- 132** En fait pour les NSA on a un espèce de référentiel en français.
- 133** D'accord !
- 134** Où on a quelques compétences euh cycle II. Et surtout A1. Et puis après bin bien sûr s'ils dépassent on fait autre chose hein.
- 135** Oui.
- 136** Et en maths euh comme souvent ils ont un tout début de cycle II, l'idée c'est de les amener au moins fin de cycle II. Voilà. Mais y'en a qui atteignent pas et pis d'autres qui sont pas loin.
- 137** Ouais ouais d'accord. Euh mmm. Est-ce que tu mmm, penses que euh, la l'évaluation ça peut les déstabiliser ? Qu'est-ce que tu en penses, de la façon dont ils réagissent à l'évaluation ?
- 138** Et bin ça les stresse énormément. Donc c'est vrai qu'il y a un moment moi je m'étais même dit ohh pfff j'arrête les évaluations j'les connais, j'les évalue quand ils sont avec moi sans leur dire. Et en fait on en a rediscuté avec Leslie et qui m'a dit euh mais non mais Sarah faut les habituer aussi à être évalués sur table. Même si tu trouves ça débile euh, euh ça les met un petit peu en position de stress euh. Ils sont tous seuls parce que c'est ça les évaluations c'est individuel.
- 139** Oui.

- 140** Pfff... Alors que dans la vie on n'est jamais tout seul, mais bon, ça c'est autre chose. Mais bon à un moment donné ouais on regarde ce qu'ils savent faire et puis ça les prépare aux examens aussi. Donc finalement euh c'est important. C'est vrai que c'est la partie que j'déteste le plus je crois.
- 141** Mmm. Ah ouaais.
- 142** Ouais, je préfère euh évaluer comme je fais en anglais ! Bah là ça y est, tu sais dire ! Et tu vois c'est progressif ! Alors que si je fais ça sur table une fois, bin paf c'est une photo.
- 143** Oui, c'est ça.
- 144** Alors que là finalement c'est bin on apprend tous à son rythme.
- 145** Ouais. Exactement, ouais.
- 146** Donc soit euh ça va suffire bientôt.
- 147** Oui.
- 148** Tu vois j'ai encore ma feuille où je note bin lui il y arrive et tout ça.
- 149** Oui oui oui j'avais vu ça une fois sur ton bureau, ouais. Ouais. Pour l'anglais. Mais moi j'trouve que c'est super, cette façon d'faire.
- 150** Bin, voilà. Après c'est vrai que euh ils s'entraident, donc pour voir à un moment donné ce qu'ils savent faire tous seuls euh...
- 151** Mmm.
- 152** C'est pas évident.
- 153** C'est pas évident.
- 154** Ça me tracasse encore. (rires) Chais pas.
- 155** OK. Alors maintenant on va parler de l'ANL. Alors... Pourquoi avoir...
- 156** Qu'est-ce que c'est (ton moqueur) ? (rire)
- 157** Pourquoi avoir choisi de faire de l'ANL ?
- 158** Bin parce que ça répond à mes interrogations. En fait euh quand j'ai commencé ce poste y'a six ans je l'ai pris à la va-vite, je venais de finir mon master FLE où on me parlait pas du tout de FLS et je me suis dit (bruit de bouche glurps) comment je vais faire ? Et du coup, chuis allée observer une collègue en classe elle faisait vachement de vocabulaire. Alors oui très bien. Euh, après chuis allée voir euh celle que j'avais vue en intervention une heure, là, dans sa classe. Et du coup j'savais pas trop ce qu'elle faisait en fait c'était chouette mais ça ressemblait à un mélange de prof des écoles, un peu de FLE et aussi vachement axé vocabulaire. Et donc moi j'ai acheté un manuel à la va-vite qui était tout pourri. Euh en plus je savais pas comment les faire entrer dans la lecture j'avais pas été formée là-dessus. J'avais fait un peu de CP, mais euh on parlait des mots que les enfants connaissaient.
- 159** Oui.
- 160** Donc euh voilà c'était grosse interrogation. Et donc euh cheminement na na na et au bout de trois ans bin je commençais déjà à éva évoluer, après j'avais vu Ma Clé Alpha, j'm'étais dit mais oui bien sûr c'est mieux. Et y'a eu

- la conférence de Claude Germain, où j'ai pu enfin à laquelle j'ai pu assister. Et là je me suis dit mais bien sûr !
- 161** Mmm.
- 162** Ces élèves-là ils ont pas de bagage, donc il faut leur donner. Et on peut leur donner pas en apprenant des mots, mais en leur faisant parler sur des sujets qui vont les concerner. Et pour qui ça aura du sens ! Parce que moi si on me donne euh 100 mots à apprendre en espagnol, je vais en retenir deux. Et puis euh cinq jours après, si je les ai pas pratiqués, y'en aura plus qu'un. 'fin et ça a vraiment fait tilt ! Et en plus, y'avait quand même cet apprentissage de la lecture. Donc ce qui m'a intéressée, c'est euh le fait qu'on soit hyper-précis à l'oral, où on exige cette phrase complète. Bin, j'me suis dit bin ça ça va m'aider pour qu'ils rentrent dans la lecture. Puisqu'ils identifient bien les mots.
- 163** Ouais.
- 164** Y'avait ça et puis y'avait aussi l'ANL euh parce que moi ce qui me gênait quand même c'était hem le fait que les conversations en classe, elles étaient un peu artificielles et c'est souvent moi qui posais les questions. Et finalement, les élèves ils posaient pas les questions. Avec l'ANL y'a une vraie interaction. Et elle est pas fictive ! On parle d'un sujet ensemble, donc c'est ça, finalement le truc euh salon de thé. C'est pas on parle naturellement, c'est plutôt, chacun s'interroge. Et tout le monde y passe, à l'ANL ! Y'a personne qui est laissé de côté, à un moment donné, j'dis pas tout le temps ! Dans une classe y'a toujours des élèves qui prennent plus la parole que d'autres, c'est toujours les mêmes qui lèvent le doigt. Mais par contre, quand on est en demi-cercle, là, y'a tout le monde qui parle. Et ça bin moi j'connais pas d'autre méthode qui fasse ça. Et c'est pas des jeux non plus, parce qu'on peut les mettre en binôme euh à parler euh dans leur coin, mais on peut pas tout vérifier 'fin...
- 165** Bien sûr. Oui.
- 166** On peut pas les corriger. Donc c'est là c'est vraiment un moment où tout le monde est attentif et essaye de se corriger mutuellement. Donc ça eh bin ça a été une révélation. Ces trois points là : interaction, euh, précision. Et puis bin précision pour euh la lecture.
- 167** Oui. Oui.
- 168** Parce qu'au début ça peut paraître pénible hein, d'exiger euh les phrases.
- 169** Oui. Et alors à nouveau la question sur les qualités du bon enseignant en ANL.
- 170** Eh bin, savoir s'effacer. Je trouve que c'est euh, vraiment ça, je trouve sur quoi il faut travailler en fait. Et puis euh la rigueur (bruit de gorge exprimant la peur). Quand même fin j'pense. Même si là depuis trois semaines c'est moins rigoureux (rires). Ouais. Mmm.
- 171** La rigueur dans les structures, euh. Mais je vois très bien, je vois très bien.
- 172** Ouais, tu vois ? Pas digresser quoi.

- 173** Oui. et puis s'y tenir.
- 174** Et puis c'est pareil, rester dans la structure. Et puis pas parler d'autre chose.
- 175** Ne pas parler d'autre chose et ne pas utiliser des synonymes !
- 176** Bin non.
- 177** Pas varier le lexique.
- 178** Bin non. Sinon on les perd. Bin ouais.
- 179** Ouais ouais.
- 180** Ah ah.
- 181** C'est sûr... Bon ça je vois très bien de quoi tu parles.
- 182** [Philomène éclate de rire]
- 183** [Enquêtrice éclate de rire]
- 184** Désolée (rire). C'est pas pour toi, hein !
- 185** Non, je sais bien ! Je sais bien, je sais bien.
- 186** Ouais. C'est euh, pfff.
- 187** Ouais je sais bien. Euuuh. Hem. Bin l'ambiance de type salon, parce que ma question suivante c'est est-ce que tu arrives à reproduire l'ambiance de type « salon de thé » ?
- 188** Mais nooon ! Au contraire ! Euh ! N'importe quoi (rire) C'est pas du tout... Mais salon de thé au sens où tout le monde se pose des questions, tout le monde parle.
- 189** Mmm.
- 190** Mais par contre ça demande des efforts incommensurables, enfin moi c'est pas du tout naturel encore hein.
- 191** Ouais.
- 192** Hhhh [bruit d'effort physique].
- 193** Ouais mais pour eux c'est c'est tellement, là je vais pas te le j'te l'dirai après. Euh. Est-ce que oui alors je sais que je t'ai déjà posé la question tant pis j'te la repose.
- 194** (rire) Tu radotes ! (rire)
- 195** Est-ce que tu parles (rire) attends nous sommes ici dans une démarche de recherche, madame.
- 196** (rire)
- 197** Est-ce que tu parles vraiment de ton, de ton entourage et de ta vie personnelle ?
- 198** Parfois, j'mens un peu (rire). Non non quand ouais en fait euh mes enfants euh V., je raconte pas de bobards. Mmm mais par contre euh si j'ai besoin de dire que j'aime le foot je vais le dire. Ah ça non ça c'est pas possible. Mais euh oui oui parfois je peux parfois un tout petit peu transformer, mais globalement non non je dis la vérité.
- 199** D'accord. OK bon là du coup tu as répondu à la question suivante. Euh et est-ce que tu penses que les élèves ils jouent ce jeu de l'authenticité, qu'ils parlent d'eux-mêmes ?
- 200** Bin j'pense que oui euh. En tous cas cette année et. Ouais ouais je pense, en fait. Parce que de toute façon ils se souviendraient pas de ce qu'ils auraient raconté. J'pense que c'est trop dur pour eux de...
- 201** Oui.
- 202** ... 'fin vu les thèmes qu'on a abordés je vois pas pourquoi ils pipeauteraient. C'est euh. Mouais non.

- 203** Alors attention maintenant la voilà la question...
- 204** C'est le final ? (rire)
- 205** ... la question qui tue. Est-ce que tu dirais que l'ANL t'a rendue plus bienveillante ?
- 206** Non. Non. Non non. Pfff (bruit de bouche).
- 207** Et euh...
- 208** C'est juste...
- 209** Tu peux développer ? (rire)
- 210** (rire) Bin pour moi c'est une attitude euh. J'vois pas. Moi personnellement non, j'pense pas, après j'pense que ça génère plus de bienveillance entre les élèves. Parce que je trouve qu'ils s'entraident, ils se corrigent entre eux. C'est comme s'ils étaient tous dans le même bateau. Et finalement, même avec ceux qui étaient mais après ça fait que trois ans donc euh mais j'ai quand même eu des profils vraiment très très différents. Et je trouve que finalement ils se moquent pas trop euh. Et ils s'aident. Ils soufflent.
- 211** Ouais.
- 212** Et c'est l'but en fait et ça devient des mini-profs et ils en jouent. Euh je veux dire ils font pas les kékés avec ça.
- 213** Oui oui oui oui.
- 214** Même M. qui est un peu... pénible en ce moment euh je trouve que quand il va aider ça va, c'est pas méchant, c'est pas moqueur euh.
- 215** Oui. C'est vrai. Oui oui.
- 216** Et puis euh en fait justement je trouve que là l'hétérogénéité bin elle joue en leur faveur. Parce que, finalement ils ont tous des compétences quelque part. Même A. T. euh alors pas dans l'ANL, mais dans la classe, ils ont tous des compétences. Et ils s'en rendent compte au fur et à mesure. A. T., il est super fort en origami (35 :34)
- 217** Aaah ! D'accord !
- 218** Alors qu'les autres, c'est des grosses billes. Et là tu vois cet après-midi j'ai pas été hyper bienveillante. J'ai montré comment faire un origami pour C., les petits cœurs...
- 219** Oui.
- 220** et S., il commence à me tordre la feuille (35 :46). J'étais là mais non euh ! Et puis en fait je regarde et tous les autres ils étaient pareil et je me dis mince, j'ai pas été gentille avec S. J'dis bin tu vois S., t'es pas le seul. Donc j'ai euh rattrapé la sauce (35 :56) mais c'est parce que il m'avait énervée avant (rires). Mais j'étais là non, hou hou faut pas qu'j'sois méchante avec lui. Donc je lui ai fait et Y. y arrivait pas du tout, O. complètement à la ramasse, A. pas du tout. Et qui c'est qui a réussi ? A. T. ! (36 :11)
- 221** Génial...
- 222** Voilà ! Donc j'ai dit : « A. T., tu vas montrer ? » Et toc !
- 223** Et ouais.
- 224** Et en fait euh si tu fais attention, je crois qu'il y a toujours toujours toujours un truc que tu peux utiliser. Mais bon faut bien connaître les élèves et faut avoir l'occasion. Parce que ça. Bin si j'avais pas fait d'origami euh jamais j'aurais su.

- 225** Oui.
- 226** Bon là ça déborde de l'ANL. Mais le fait d'avoir des compétences euh réparties dans la classe bin je trouve quand tu fais de l'ANL, hop ! Ils s'entraident et ils se moquent pas.
- 227** Oui mais l'ANL. Moi ça moi c'qui m'intéresse c'est la phase orale enfin c'est c'que c'que j'ai regardé c'est la phase orale, mais. Y'a pas que ça.
- 228** Ouais. Et effectivement, donc euh. Bon l'origami c'est pas dans l'ANL, mais euh ça peut ça peut être transposé par exemple au niveau par rapport à A. T. au niveau de son écriture, il a une super une très belle écriture. Très belle écriture. T'as vu ? Il va au tableau maintenant ! Et tout le monde admire son...
- 229** Ouais ouais !
- 230** ... son écriture. C'est drôle.
- 231** C'est super, ça.
- 232** Bin oui, mmm.
- 233** Ça c'est super.
- 234** C'est quand même chouette.
- 235** Ouais. Ouais. Bon bin très bien. Bin écoutez euh merci Philomène, euh notre entretien...
- 236** De rien !
- 237** ... va se terminer ici.

Réponse par mail du 10.06 à la question

Quel(s) est/sont l'/les objectif(s) prioritaire(s) pour l'année, que tu te fixes, pour tes élèves, en-dehors de ceux que te demande ton institution ?

Ils relèvent de plusieurs domaines et évoluent dans le temps :

En dehors des aspects pédagogiques qui correspondent à ceux de l'institution et où j'essaie de les faire avancer le plus loin possible en partant d'où ils viennent :

- 1er trimestre : leur faire comprendre le fonctionnement du collège, leur donner confiance dans l'institution et la classe, leur faire acquérir le métier d'élève, leur faire respecter les règles aussi
- 2ème trimestre : leur faire acquérir de l'autonomie dans leurs apprentissages, les ouvrir à d'autres classes (échanges, inclusions, projets, etc.) ;
- 3ème trimestre : les préparer à la sortie de l'UPE2A-NSA et à la suite de leur scolarité.

Annexe 1.2.4. Entretien avec Rose

- 1 Euh alors...
- 2 Mme C., bonjour (rires).
- 3 Bonjour ! Alors donc entretien avec Rose, euh euh mardi 3 mai. Euh (raclement de gorge). Quel pseudo voulez-vous que j'utilise pour reproduire vos propos ? Vous pouvez y réfléchir et sinon... Pour euh chais pas je pensais que ça pouvait être sympa que la personne, euh, choisisse elle-même son pseudo, etc.
- 4 Ah, d'accord.
- 5 Alors... Quel âge avez-vous ou bien si vous préférez répondre dans quelle tranche d'âge vous situez-vous sur cette ?
- 6 34.
- 7 34. Bon allez, 34. euh mmm... Pouvez-vous me préciser, me parler de votre parcours de formation ?
- 8 Oui. Alors j'ai tout d'abord fait une licence LLCE à l'université de Nantes, en espagnol et portugais. Ensuite, j'ai fait un master FLE à l'université de Nantes euh et puis quelques années plus tard, bien plus tard, en travaillant entre-temps, j'ai repris mes études pour faire le master MEEF et passer le concours de professeur des écoles pour espérer avoir le poste que j'ai aujourd'hui.
- 9 D'accord. Déjà avec déjà cette intention, donc euh.
- 10 Oui.
- 11 Au moment de faire ce master MEEF, c'était déjà dans l'in..
- 12 Ah, uniquement.
- 13 Dans l'intention de d'enseigner le le FLS.
- 14 Uniquement. Uniquement.
- 15 Et alors euh, pourquoi euh ce choix déjà en général de l'enseignement ?
- 16 Et ça s'est pas fait tout de suite. Parce que au début j'ai fait la fac de langues c'tait peut-être pour me diriger vers la traduction, l'interprétariat, et puis après euh lors de ma dernière année de licence, donc, euh, qui a, qui correspondait à l'année d'Erasmus, euh, mmm, là, je changeais je voulais plutôt m'orienter vers euh euh éducatrice spécialisée, euh, mmm... Euh je savais pas bien, en fait. J'étais un p'tit peu perdue. Et c'est là qu'j'ai vu euh qu'il existait le master français langue étrangère et euh révélation : je savais pas que ça existait c'était une révélation parce que je me voyais pas du tout continuer normalement le parcours logique après la licence LLCE c'est enseigner l'espagnol et en fait je me voyais pas du tout. Étant en Espagne je voyais bien que c'était pas ma langue, donc l'enseigner ça me semblait compliqué. Et par contre, euh, j'adorais tout ce que j'ai vécu cette année-là en Erasmus, bin le contact avec plein d'autres nationalités, les échanges, etc. Culturels. Et euh, ça a été oui une révélation. Et donc j'ai vu le m j'ai vu en faisant des recherches qu'il existait ce master FLE et là bin c'est exactement ça...
- 17 D'accord. et après euh...

- 18** ... que j'veux faire.
- 19** Et après, du FLE vers le FLS, on va dire, vers euh...
- 20** FLE parce que la première année de FLE, le master 1 je l'ai fait à Nantes avec des stages auprès de migrants, d'adultes, etc., et la 2^e année je l'ai fait en Espagne. Et donc j'ai enseigné le français en Espagne, à des adultes ou des ados et des enfants.
- 21** D'accord.
- 22** En école... primaire et à l'Alliance française. Et euh... mmm. Ça m'a plu hein, c'était très important, mais l'public, ça m'intéressait mais y'avait que qu'chose qui manquait. Et euh et puis euh... après je suis revenue en France et donc euh j'ai enseigné le français à des étrangers en France ce qui est beauuuucoup plus compliqué.
- 23** Mmmm. En France.
- 24** Exactement.
- 25** Mais c'était plus pour connaître votre motivation. Euh et donc maintenant, euh, depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 26** Alors depuis euh... huit ans.
- 27** Huit ans.
- 28** Je crois.
- 29** Et donc euh vous avez commencé tout de suite dans le FLS ?
- 30** Non. J'ai fait de la grande section après ULIS école et après euh le poste que j'occupe actuellement.
- 31** Et donc depuis...
- 32** UPE2A-NSA.
- 33** ... combien de temps, ça, le poste, euh, aujourd'hui, de FLS ?
- 34** Ah. Six ans. Six ans.
- 35** Six ans ?
- 36** Ouais.
- 37** Et l'ANL ?
- 38** Un an.
- 39** Un an.
- 40** Enfin, depuis la formation.
- 41** Euh OK. Ah oui. Alor une question importante...
- 42** Oui.
- 43** Est-ce que vous avez reçu une formation euh sur la situation des élèves allophones ou bien une sensibilisation à la situa à leur situation dans le cadre de votre formation professionnelle avant de commencer à travailler avec eux ? Est-ce que vous pouvez m'en parler ? Est-ce que euh, dans le dans le cadre bin de par exemple j'aurais dit plutôt dit parce que je connais un peu le master FLE donc là on n'en parle pas beaucoup peut-être est-ce que après peut-être dans le cadre du master MEEF, est-ce qu'il y a une sensibilisation, est-ce qu'il y a des cours vraiment sur ce public ?
- 44** Ah oui ! Non. Non mais y'avait eu euh je me souviens d'une euh matinée d'information. Si. Une matinée d'information de tout tout qui m'intéressait énormément parce que de toute façon, je passais le concours pour ça. Mais si, du CASNAV

qui était intervenu. Le CASNAV était intervenu, euh... Euh pour parler pour parler des élèves allophones et des dispositifs qui existaient euh justement pour euh... Pour euh mmm... Pour les élèves allophones.

- 45** D'accord. Et sinon, dans le master FLE pur, euh ?
- 46** Non.
- 47** Non, rien, hein.
- 48** Non c'était plus tourné vers l'étranger.
- 49** D'accord. Oui, c'est ça.
- 50** Donc dossier, attends j'regarde juste... Euh... Depuis.... 2014.
- 51** Ça c'est 2014 que ...
- 52** que je suis dans l'enseignement.
- 53** D'accord. D'accord. très bien. Alors après euh mmm, sur la partie euh enseigner à des élèves allophones, d'abord, les effectifs, combien d'élèves en moyenne, dans la classe ?
- 54** Quinze.
- 55** Euh. Mmm. Est-ce que vous diriez que vous travaillez en effectifs réduits par rapport à vos collègues des classes ordinaires ?
- 56** Ah, oui.
- 57** Oui... Est-ce que vous pourriez me parler de l'hétérogénéité dans la classe ?
- 58** L'hétérogénéité ?
- 59** Oui.
- 60** Bin oui elle est euh. Mmm. elle est euh j'pense qu'elle correspond euh aux classes classes ordinaires. Par euh par les niveaux. ça c'est sûr, mais ce qui se rajoute c'est les pays d'origine et les langues maternelles. Et ça y'a pas cette hétérogénéité-là dans les autres classes.
- 61** Oui. Mais en termes de niveau.
- 62** Oui. C'est la même chose que dans les autres classes.
- 63** D'accord.
- 64** Ils ont des niveaux différents, ça c'est normal, après, euh euh le pays d'origine la langue maternelle vient se rajouter en plus... dans l'hétérogénéité.
- 65** D'accord. OK et en fait c'est un paramètre important finalement, dans le...
- 66** Oui.
- 67** Dans la façon dont on va gérer la classe, dont on va faire la classe ouais.
- 68** Oui oui.
- 69** D'accord. Et est-ce que je reviens à la question euh d'ailleurs celle-là j'avais la mettre là parce que en fait Rose, vous essayez un peu les plâtres de mon questionnaire (rire).
- 70** (rire).
- 71** Euh mmm. Sur l'assiduité.
- 72** Oui.
- 73** Euh est-ce qu'il y a des problèmes d'assiduité et euh est-ce qu'ils sont tous assidus ?
- 74** Oui.
- 75** Comment ça se passe ?

- 76** Ils sont tous assidus, sauf un, A., qui du coup, là au bout de un mois et demi d'absence, ne fait plus partie du dispositif.
- 77** D'accord. Ah ouais. C'est très différent, alors selon les classes. Je reviens à la question de l'hé, des effectifs réduits et de l'hétérogénéité. Est-ce que les effectifs réduits compensent un l'inconvénient que pourrait être l'hétérogénéité ?
- 78** Alors c'est pas du tout un inconvénient, l'hétérogénéité. Pour moi.
- 79** Ouais. D'accord. Pourtant, ça nécessite d'adapter, euh, les le cours.
- 80** Oui.
- 81** Mmmm.
- 82** Bin euh, en fait les niveaux, mais ça c'est, ça n'existe pas une classe où ils ont tous le même niveau donc c'est pas un inconvénient.
- 83** D'accord.
- 84** C'est, ça fait partie du métier.
- 85** D'accord. D'accord.
- 86** Donc l'effectif non, j'dirais plutôt le fait que ils ne maîtrisent pas la langue et qu'ils ne maîtrisent pas l'écrit et la lecture, y'a besoin d'un accompagnement beaucoup plus resserré et quinze c'est beaucoup avec ce besoin-là.
- 87** Ouais. Ouais ouais.
- 88** C'est pas la question de l'hétérogénéité. C'est plus le besoin bin le besoin beaucoup plus important euh d'être euh guidé pour l'écrit.
- 89** D'accord, ouais.
- 90** Mmm.
- 91** Et alors justement donc du coup par rapport à leurs besoins, en termes d'objectifs euh, pédagogiques, on va dire, quel est le euh le l'objectif prioritaire que vous vous fixez pour l'année sans forcément que ça réponde à des à des demandes officielles ?
- 92** Eh bin qu'ils aient confiance en l'école. Qu'ils soient heureux de venir à l'école, contents. Euh qu'ils se sentent en confiance à l'école. Et bien pour apprendre. Parce que ça ils pourront transposer partout après.
- 93** Ouais. Euh quelles sont selon vous la ou les principales qualités d'un bon professeur de FLS ? (rire)
- 94** Ooooh.
- 95** Pour eux voilà. Pour des élèves allophones.
- 96** Bin euh, la capacité d'adaptation. Et puis euh pffff... sans tomber dans les trucs un peu cliché, mais bienveillance euh.
- 97** C'est pas cliché, c'est ce que vous vivez c'est ça qui m'intéresse.
- 98** Bin bienveillance, empathie. Mmmm. Capacité d'adaptation, oui. Et puis euh quand même, exigence. Garder une exigence.
- 99** D'accord. Très bien.
- 100** Exigeant mais pour tout. Pour eux pour nous pour euh les contenus. C'est pas parce que ils ne savent pas parler

français qu'on peut pas euh faire euh... euh qu'on doit s'arrêter à un niveau euh mmm... pas basique mais si, on peut tout se permettre, il faut et pour eux pour eux aussi en fait on va pas s'arrêter à juste lire des p'tits textes euh euh qui n'aient pas de fond en fait. Faut qu'ils apprennent à travers l'écrit, comme ça ils iront encore plus vers l'écrit s'ils se rendent compte que l'écrit est vecteur de connaissances et aussi de réflexion et bin ils iront. Si c'est juste pour apprendre à lire, ça sert à rien. Donc y'a l'exigence aussi, l'exigence envers soi-même mais envers eux qu'il faut maintenir.

- 101** D'accord. Super. Et alors justement, là, sur le thème de la bienveillance. Est-ce que vous pensez que le public de jeunes adolescents migrants enfin des élèves allophones, euh, ça serait un public plus vulnérable que d'autres publics en situation d'apprentissage, que d'autres élèves ?
- 102** Mmm. Bin, plus vulnérables, euh vulnérables, non, euh, avec plus de besoins ? Mais justement il faut pas les considérer je pense comme vulnérables. Ça dépend de chacun et de leur histoire. Ils ont plus de besoins, ça c'est certain, ça pour tous on peut le dire. Besoin d'accompagnement, besoin parce que ils maîtrisent pas la langue français, besoin de connaître le système français, de maîtriser la langue, oui. Après, euh vulnérables non parce que ça voudrait dire que du coup il faut les protéger dès qu'ils euh mmm, on a un regard qui est tout de suite biaisé, qu'il faut tout de suite les protéger (11:37) alors que certains n'en ont pas besoin. (11:40) Ils arrivent armés, matures, ils ont un projet en tête, ils savent ce qu'ils veulent faire et il faut y aller. (11:44)
- 103** Super intéressant pour moi, ça. Et euh et justement alors pour vous ça serait quoi la bienveillance, comment vous est-ce que vous définiriez ce terme en quelques mots ou en me donnant des synonymes, ou euh...
- 104** Eh bien euh... La bienveillance, euh bin c'est ne pas oublier euh ne pas oublier ce qu'ils sont capables de faire et ce qu'ils ne sont pas capables de faire. Donc, que ce soit au niveau de l'attitude, du comportement ou euh de des plutôt des objectifs scolaires. Mais ne pas oublier ça. Chacun n'est pas au même niveau, il y en a qui seront capables de juste entrer dans la classe et venir, bin d'accord, faut faire avec, et l'accepter. Voilà. D'autres ils seront capables juste d'écouter euh et et participer à un temps plus court que d'autres. Eh bin fff on l'accepte et c'est comme ça.
- 105** Oui.
- 106** On a. Faut accepter tout ce dont ils sont capables de faire, dans tous les domaines : comportement, être élève, écrit, oral, tout.
- 107** Ouais. D'accord. Très bien. Euh. Mmm. Et est-ce que dans la formation que vous avez reçue alors évidemment que ça commence à à être ancien, maintenant, est-ce que vous vous souvenez si euh à un moment ou à un autre, on

a parlé de cette question de la bienveillance, de la bientraitance, dans votre formation ? Initiale ?

- 108** Euh... FLE non, en master MEEF, oui. (raclement de gorge). Justement par une professeure de euh FLS, Marie-Ange Dat, pour ne pas la nommer, qui nous qui enseignait en fait l'oral comment enseigner les langues étrangères à l'école primaire, donc rien à voir hein. Mais je sais qu'elle intervient en master FLE et elle c'était la seule qui a dit euh voilà l'oral prime euh et c'est un public que il faut savoir les accueillir, faire attention à l'accueil. C'est pas parce qu'ils comprennent rien qu'il faut les mettre dans le fond de la classe. C'est ça qu'je dis aussi vulnérable non. Vulnérable y'a comme euh aaah oui il va rien comprendre il sait pas alors [sifflement] je oh bin on le met en CP. Il est en CM2 mais je le mets en CP. Ah oui il sait pas trop ou il comprend rien on va le mettre dans le fond d'la classe. Bin non. Ça c'est pas un accueil, c'est pas le le considérer à l'égal des autres élèves. Donc euh mmm ils ont plus de besoins oui et justement besoin d'un accueil beaucoup plus important. Et du coup on doit les accueillir et accueillir les parents. Ils parlent pas français d'accord mais j'peux faire un sourire, ouvrir mes bras, leur dire d'entrer dans la classe, bin oui bien sûr c'est pas ils vont rien comprendre donc j'les... Et ça c'est elle qui en a parlé oui. En master MEEF.
- 109** Et sinon, en formation continue ? Depuis que vous êtes en poste ? Non...
- 110** Pas spécifiquement.
- 111** Pas spécifiquement.
- 112** Enfin si, après depuis qu'je suis en poste y'a des formations oui, j'y ai pas assisté, mais oui sur bienveillance empathie machin oui. Depuis qu'on est en poste y'a plein de formations une fois installé qui existent là-dessus.
- 113** D'accord ! C'est juste que vous, vous les avez pas suivies.
- 114** Non.
- 115** D'accord. Et euh est-ce que mmm euh donc cette bienveillance de toute façon elle est présente, avec l'idée que vous en donnez. Si vous étiez en classe avec des élèves ordinaires est-ce que ça se, vous le pratiqueriez de la même façon ?
- 116** Oh oui. Je pense. Oui oui.
- 117** Mmm. (raclement de gorge). Comment ? Alors maintenant je vais euh je vais passer à un autre chapitre... Bon alors pourquoi avoir choisi la voie de l'enseignement, ça on en a parlé. Euh est-ce que, au-delà, en fait, de de ce parcours finalement euh qui faisait que bin bon en licence de langues on se on s'oriente euh bin soit vers la traduction, soit vers l'enseignement pis qu'après, y'ait eu un peu des détours, etc. a priori quand même l'enseignement ça n'était pas votre choix d'orientation hein.
- 118** Non.

- 119** On est d'accord, c'est le fait d'avoir été au contact avec des cultures différentes avec des pays euh pendant ce stage en Espagne finalement qui a ouvert un peu quelque chose, quoi.
- 120** Bin oui parce que. En fait, l'enseigne..., par exemple enseigner l'espagnol pff non je voyais pas euh j'me sentais pas euh légitime. en fait j'pense que dans l'enseignement y'a ceux qui maîtrisent parfaitement euh une matière qui sont passionnés et qui s'disent j'ai envie d'la transmettre. L'espagnol bien sûr j'aimais beaucoup. Ça, les langues me passionnent mais je me sentais pas légitime à l'enseigner. Et euh mais euh le fait d'enseigner oui j'pense que ça me plaisait mais euh je voyais pas mmm où comment euh euh j'pouvais m'situer et le master FLE alors là ah oui bien sûr.
- 121** C'était le truc.
- 122** Bah oui ce enseigner le français ma langue OK super je la maîtrise, et en plus à un public euh étranger alors là euh pour moi c'était le plus riche et ça reste le métier pour moi le je je pour l'moment je ferais rien d'autre que c'que j'fais.
- 123** D'accord.
- 124** C'est le plus beau pour le moment c'est sûr.
- 125** Mmm. Alors on revient dans la dans la salle de classe. Euh comment est-ce que vous définiriez la position d'autorité vis-à-vis de vos élèves ? Comment est-ce que euh est-ce que c'est un paramètre qui est important dans la gestion de la classe ? Comment ça se passe ? Comment vous le voyez ?
- 126** Euh j'pense que c'est pas l'autorité c'est plus les limites, euh c'qu'on peut faire ou pas, euh pas par rapport à moi mais par rapport au groupe et pour bien travailler. C'est pas « autorité » c'est juste euh ah oui j'peux pas me mettre à crier parce que ça gêne les camarades d'à côté. C'est le bien-vivre ensemble, plus que les règles de de bien vivre ensemble mais qui sont valables aussi à l'extérieur et partout pas que dans la classe.
- 127** D'accord. OK. Alors toujours par rapport euh enfin par rapport à une autre idée, est-ce que vous pensez que après leur passage en UPE2A, vos élèves disposeront d'un bagage de connaissances et de compétences suffisant pour attention pour réussir, dans la vie ?
- 128** Ah dans la vie !
- 129** Oui ! Donc quelque chose d'assez large.
- 130** Mmm. Euh j'espère en tous cas qu'après cette année-là l'objectif c'est euh l'année d'UPE2A-NSA quand ils ressortent ils soient conscients de leurs difficultés. Oui chuis pas encore entré dans la lecture dans l'écrit mais j'peux y arriver. Et à l'école, j'ai la possibilité d'y arriver parce que il y a des adultes en qui je peux avoir confiance alors y'a pas que le professeur bien sûr mais y a aussi le principal, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale, la documentaliste. Leur montrer que y a plein d'autres adultes qui peuvent être référents et qui peuvent les aider, malgré leurs difficultés, à faire ce qu'ils veulent. Et du coup, si ça c'est OK, ils peuvent tout faire et aller partout.

- 131** D'accord. OK. Et est-ce que vous avez l'impression que dans l'enseignement que vous leur euh dispensez, ils sont dans leur zone proximale de développement ? Est-ce que, est-ce que vous avez l'impression qu'ils suivent suffisamment le cours pour avancer, c'est-à-dire que c'est ni trop facile pour eux ni trop difficile ? Est-ce que ça n'est pas, oui ?
- 132** Oui ça va (bâillement) après on se trompe parfois. Parfois c'est trop dur euh des fois pfff c'est trop facile mais là c'est l'histoire de, de la différenciation. Si on a prévu le coup, normalement, on peut on peut toujours baisser d'un cran et d'un niveau et proposer un exercice euh moins difficile ou plus difficile. Mais euh globalement non, en termes de thèmes et de be... et de fonctionnement de la semaine, des matières proposées, tout leur correspond, tout correspond à leurs besoins. mais ensuite, à l'intérieur, il faut juste avoir trouvé les niveaux euh. On peut se tromper si on leur propose un exercice et puis ah bin zut c'était euh trop facile et bin normalement on a sous le coude l'exercice euh qui correspond bien.
- 133** D'accord. OK. Euh. Alors une petite euh question sur les évaluations. Comment est-ce que vous évaluez les élèves ?
- 134** Par compétences. Un esc... y'a un escalier de compétences, là.
- 135** Oui, je l'ai vu... Quelque part, ouais.
- 136** Voilà. Ça va de. Là (elle montre au tableau). Ça va de donc débutant à apprenti confirmé expert, y'a pas de note. Euh et c'est visuel, pour qu'ils comprennent que euh bin il est toujours possible de monter l'échelle en fait. Chuis débutant oui mais enfin bon il me reste trois marches et puis c'est bon. c'est possible. Chuis pas tout en bas, chuis déjà sur une première marche, ça c'est important. Et euh par compétences pour qu'ils comprennent aussi. Pour euh les motiver. Je euh les évaluations elles correspondent toujours à leur niveau. Par exemple euh en lecture, euh S. il va être « apprenti » ou « confirmé » euh « je suis capable euh mmm euh de lire des mots en adressage vocal ».
- 137** Mmm, d'accord.
- 138** Et et lui c'est son évaluation lecture. Donc euh « Je suis apprenti », par exemple. Il est apprenti. Adressage vocal. Euh, S. elle va pas du tout avoir cette évaluation-là en lecture, elle ça sera je suis capable de lire un texte d'une dizaine de lignes avec des mots connus et inconnus. Là elle est euh confirmée.
- 139** D'accord. OK.
- 140** Du coup ils ont une évaluation a adaptée à leur niveau et sans les leurrer, ils voient où ils en sont, mais adaptée à leur niveau. S., j'avais pas lui proposer ça parce qu'il est débutant et ça rime à rien. C'est là où ils en sont. Je leur propose euh l'évaluation de la compétence.
- 141** D'accord. Et le le l'évaluation elle-même, est-ce que ça se fait comme ça un peu au fil de l'eau euh ? Au fur et à

mesure ? Ou est-ce qu'il y a vraiment comme des espèces de temps euh.

- 142** Oui on le fait c'est vraiment tous les jours euh évaluation euh formative. J'observe donc je peux dire chacun où il en est, mais on s'oblige à faire trois temps, malgré tout, d'évaluations sommatives sur table (inaudible) pour les préparer à l'après, c'est obligé.
- 143** D'accord. Est-ce que ils le, comment ils le vivent ?
- 144** Ils sont stressés. Donc...
- 145** Donc autant que d'autres élèves ou ?
- 146** Oui, j pense. Alors en fait je me demandais pourquoi Ils sont stressés. J pense qu'ils sont stressés parce qu'ils savent que ça va aider à faire le lien avec la famille. La famille va avoir les documents. donc y'a le j'ai peur par rapport au à c'que va dire la famille et euh et puis ils veulent tous réussir. Ils sont stressés. Dès lors que ça y est c'est le moment solennel, alors que tous les jours ils le font, y'a rien qui change.
- 147** Oui et puis ils y sont préparés, surtout.
- 148** Mais oui. Et par contre c'est important qu'ils se confrontent à ce qu'ils savent faire, parce qu'il s'agit pas de leur faire croire que euh tout est bon, ça va pas du tout les aider savoir où ils en sont euh...
- 149** Très bien. Alors juste un dernier point sur l'ANL et en particulier la phase orale. Alors déjà vous avez choisi de faire de l'ANL ?
- 150** (rire) Parce que je travaille en relation étroite avec ma collègue Philomène, qui elle était formée à l'ANL. Euh qui en disait du bien. Y'a pas que ça aussi. Y'a aussi l'fait que ça fait six ans que j'suis sur ce poste et chaque année, je trouve que l'enseignement de la langue, l'écriture ne va pas. Et on a changé tous les ans de méthode, la première année c'était « Je lis, j'écis » et à la fin j'me disais c'est nul ça va pas. L'année d'après, tiens, Ma Clé Alpha. Ok la première année c'était un peu mieux pfff. La deuxième année trop chiant ça va pas, ça correspond pas, même moi dans ma pratique arrivée au mois de mai j'en avais marre. J'avais pour la flemme. Ça n'allait plus, mes cours, je voyais bien. ça ne correspondait pas. Et du coup euh y a des choses qu'on a essayées en fait, l'année d'après de, de bidouiller des thèmes d'essayer de faire nous-même. C'est... C'était... Voilà. Et l'ANL, eh bin parfait, ça résume tout. C'est une méthode y'a, c'est, y'a rien de révolutionnaire et y'a des choses qu'on faisait déjà sans que ce soit formalisé. C'est juste ça. Ça donne un cadre et malgré tout ça donne aussi euh ça, ça cadre, ça formalise, ça pousse à aller plus loin, à choisir des choses qu'on n'aurait pas fait. Enfin c'est vraiment vraiment euh...
- 151** Et encore une fois, est-ce que, à nouveau, la question de être un bon prof en ANL ? Quelles seraient les qualités et les, qu'est-ce que ça demande, finalement, l'ANL ?
- 152** Oh bin l'investissement (rire). Investissement après j'dis ça parce que c'est la première année hein. Mais euh mmm. la
- Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant
d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

conception euh... l'investissement personnel aussi, l'exigence. Et puis euh mmm rigueur. Mmm.

- 153** Euh, mmm. Par rapport à la phase orale, est-ce que d'après vous vous arrivez à reproduire l'ambiance de type « salon de thé », préconisée dans la phase orale de l'ANL ? (rire)
- 154** Pas du tout. Pas du tout. J'essaie mais c'est... Pas du tout. Si, des fois, je laisse divaguer hein les élèves interviennent, ils parlent, j'rebondis sur ce qu'ils disent, ça d'accord, mais euh ce que j'aborde quand je dis les modèles, c'est encore trop euh c'est c'est... C'est pas naturel.
- 155** Est-ce que ça serait une question de temps et d'expérience de l'ANL ou plutôt une question de niveau linguistique des apprenants ? Qui fait qu'on n'arrive pas à passer à ce à cette ambiance « salon de thé », on va dire ?
- 156** J'crois, j'sais pas si j'y arriverais, hein, j'sais pas si c'est une question de niveau, j'pense que le cadre de la classe, déjà, le fait de, bin oui, c'est une oui ma fin ils le voient y'a l'emploi du temps, on fait le français, on parle, on écoute, donc forcément c'est un peu biaisé quoi, j'peux pas faire croire que la discussion elle elle vient comme ça d'elle-même, et puis toutes les préparations en amont. J'pense que dans la posture professionnelle, de toute façon fait que on n'arrive pas à être naturel. Je crois. Et peut-être peut-être parce que c'est la première année aussi.
- 157** Oui. Peut-être. Je sais pas. Euh. Mmm. alors. Est-ce que vous parlez-vous vraiment de vous, de votre entourage et de votre vie personnelle, pendant la phase orale ?
- 158** Oui oui. Oui oui.
- 159** Tout le temps ?
- 160** Bin euh, quand ça, euh oui oui, alors surtout par, exemple, là, j'pense aux goûts au début d'année, voilà euh. Aux aux balades euh. On parle de la famille, oui oui (bâillement)
- 161** Est-ce qu'il vous arrive de ne pas le faire ? Et dans ce cas là pour quelles raisons ?
- 162** Bin là sur la religion, bien sûr. Parce qu'on a pas le droit, y'a l'devoir de neutralité. Et donc dans ces cas-là j'parle de de la France mais comme pour les élèves, j'leur pose pas la question à eux, j'parle de leur pays d'origine.
- 163** D'accord. Est-ce que vous pensez que les élèves jouent le jeu de l'authenticité, qu'ils parlent d'eux-mêmes ?
- 164** Oui. Oui sauf quand ils arrivent pas à comprendre, eh bin ils répètent c'que dit le copain.
- 165** Voilà. Parce que ça, c'est quelque chose que vous m'aviez signalé.
- 166** Oui et c'est... Et du coup, ça re ça ça ça ressort sur la phase d'écriture. Parce que du coup euh ils prennent les idées des autres. Sur la phase d'écriture, on donne une aide à l'écriture. S'ils ont rien dit lors de la phase orale le lundi, j'ai pas pu préparer l'aide écriture qui correspond à c'qu'ils voudraient dire, donc leur texte ne correspond pas à ce qu'ils veulent dire.

- 167** Exactement. Oui. Est-ce que y'aurait, il pourrait y avoir pour eux d'autres raisons de ne pas parler de leur vie personnelle ?
- 168** Oui oui oui parce qu'il y en a qui ont...
- 169** Ça pourrait être quoi ?
- 170** Euh alors j'crois pas qu'ils aient pas envie de l'dire. Y en a qui parfois, savent pas. Là pour la religion y en a plein qui n'savent pas fin y'en a plusieurs alors les trois élèves d'Érythrée je sais pas trop. J'arrive pas à comprendre pourquoi. Il doit y avoir une histoire de toute façon entre les musulmans et les mmm chrétiens en Érythrée qui est très compliquée donc est-ce que c'est pour ça ou c'est culturel. Aussi y'a d'la pudeur parfois, pour plein d'autres sujets. Et S. bin parce qu'il n'est pas croyant alors du coup, ça lui parle pas. Il sait pas, donc forcément il a rien à dire donc faut l'accepter.
- 171** Et est-ce que il aurait pas un espace pour dire euh parce que j'ai vu tout à l'heure dans les petites icônes les p'tits pictos y'en avait un qui était, l'agnostique, on va dire.
- 172** Voilà ! Bin là ça va être à la phase écriture. J'vais l'préparer : « donc toi S., bin c'est ça » j'vais r'prendre avec lui.
- 173** D'accord. Donc lui, il sent quand même qu'il peut exprimer ça...
- 174** Oui.
- 175** C'est juste que...
- 176** J'aime pas quand euh leur texte toute façon est surfait.
- 177** Oui, d'accord.
- 178** J'préfère qu'ils n'écrivent pas.
- 179** Oui. Oui oui oui.
- 180** Ou qu'ils écrivent sur quelqu'un d'autre.
- 181** Oui voilà. Ça, ça peut être une solution.
- 182** Voilà. Tu peux écrire mais sur quelqu'un d'autre.
- 183** OK d'accord.
- 184** Si t'as rien à dire...
- 185** Eh bien voilà.
- 186** Ah c'est fini ?
- 187** Ah bien voilà madame, nous avons fini ! J'espère euh, attends, je coupe. Merci beaucoup.
- 188** Super.

Message vocal de réponse à la question : « L'ANL vous a-t-elle rendue plus bienveillante ? »

Alors c'est Rose et euh pour la question est-ce que tu penses que l'ANL t'a rendue plus bienveillante, euh, je réponds non. Euh... Ça ne m'a pas rendue plus bienveillante, mais plus exigeante, par contre, je dirais. Notamment concernant la phase orale, et euh mmm ça ça m'a rendue euh aussi peut-être un peu plus accessible ? Je sais pas si c'est le mot, « accessible », mais le fait qu'on parle de soi euh dans les modèles à l'oral, et qu'on parle de sa famille, de ses goûts, euh, me force à le faire plus qu'avant, enfin que ce que je faisais avant en tous cas, donc ça m'a permis

de donner un peu plus de moi aux élèves et euh peut-être en ce sens, voilà. J'étais plus accessible, en tous cas ils me connaissaient davantage. Euh... Mmmm. Et oui, plus exigeante. Que ce soit pour la phase orale que pour les supports également, proposés. Parce que là euh cette année, par exemple, on a travaillé sur des supports authentiques, euh auxquels j'aurais pas du tout pensé euh l'année précédente. Comme, euh, par exemple, euh, je sais pas, les documents liés au tri des déchets, euh. Je me serais pas penchée là-dessus, j'aurais trouvé ça trop difficile, alors. C'était peut-être trop difficile, effectivement, mais... en tous cas, ça permet de garder une exigence et aussi de de garder une exigence sur le thème, comme la laïcité, voilà, l'écologie. D'aborder des thèmes plus profonds... En tous cas, c'est ça que ça m'a apporté l'ANL aussi. La bienveillance, euh, j'crois qu'c'est plus plutôt un geste professionnel qu'on a ou qu'on n'a pas, qu'on développe ou qu'on développe pas, mais... J'crois pas qu'l'ANL euh ait joué euh un rô... Ou alors de façon inconsciente. Mais ce que je ressens, moi, c'est que ça m'a rendu plus exigeante, que j'ai donné un p'tit peu plus euh aussi de ma personne aussi avec des informations, voilà, personnelles. Et... Puis... Ça c'est les premières choses qui me viennent en tête, quand j'ai vu ta question. Bienveillante, non, mais (rire) exigence et, plus accessible, avec ce que j'ai dit. Je me répète beaucoup ! Et, si je continue, je vais parler dix minutes, c'est pas le but (rire). Si je dois développer, n'hésite pas, je poursuivrai. Merci !

[Message vocal Whatsapp du 15 juin 2022]

Annexe 1.2.5. Entretien avec Teodora

- 1** Voilà. Bon alors bonjour Teodora !
- 2** Bonjour A.
- 3** Euh donc voilà cet entretien c'est pour pour, je je recadre, c'est pour mon mémoire qui va s'appuyer aussi sur des entretiens auprès des profs que j'ai observé oui. Et donc voilà je vais te poser un certain nombre de questions et puis moi à partir de là je vais traiter vos réponses. Alors déjà il y avait une question que je pose à tout le monde mais finalement on me renvoie un peu la balle c'était si il y avait un pseudo que tu voudrais que j'utilise : Teodora ? (rire)
- 4** (rire) Oui pourquoi pas ?
- 5** Ah pourquoi pas ? Alors... et euh et il il faudrait que tu me donnes un nom de famille quelconque.
- 6** Ah il faut que je euh ? Bah écoute euh... Qu'est-ce que je pourrais... Aktim. Elle s'appelle comme ça donc, euh...
- 7** Non. On va prendre un faux nom.
- 8** Non. Ouais. Euuuh. Comment je pourrais m'appeler ?... Desk.
- 9** D.E.S.K.
- 10** Ouais.
- 11** Allez hop. Euuhmmm... alors, ma deuxième question c'est quel âge as-tu et si ça te dérange de répondre (rire) je peux te donner des tranches d'âge.
- 12** (rire)
- 13** Tu me dis.
- 14** Non, non, j'ai 57 ans.
- 15** D'accord. Euuhmmm. Alors, maintenant, on va, je vais te poser des questions un peu plus ouvertes. J'aimerais bien que tu me racontes ton parcours de formation. Comment tu es arrivée euh là où tu es aujourd'hui ?
- 16** Alors euh en fait euh hem j'ai travaillé 10 ans dans l'industrie pharmaceutique comme assistante interprète, après avoir passé un peu de temps aux États-Unis euh. Je travaillais dans la vente. Et puis j'me suis arrêtée pendant une bonne dizaine d'années pour m'occuper de mes enfants et ensuite euh un peu en parallèle un peu à cheval, euh, je donnais des cours d'anglais. Mais comme ça euh, aux enfants des copines euh... Et puis en revenant des États-Unis, je raconte à une amie que je suis un peu au bout de tout ça et que vraiment je veux remettre le pied à l'étrier et me reformer pour travailler, mais plus donner des cours d'anglais. Et, euh, elle me dit : « Mais pourquoi tu t'embêtes à donner des cours d'anglais alors que tu parles français et que tu pourrais, puisque tu aimes tellement les étrangers, euh tu pourrais donner des cours de français à des étrangers ? » Donc je rentre chez moi et là je tape français pour les étrangers et sss mon moteur de recherche m'indique FLE FLE FLE FLE FLE FLE FLE. Donc je cherche des formations. J'vois qu'il y a une possibilité de passer le euh 'fin le euh euh faire une formation à distance à l'Alliance française pour avoir le DAEFLE et euh je m'y inscris, mais euh voilà en m'disant que y'a tellement longtemps qu'j'ai

pas bossé que c'est mort quoi. D'ailleurs le courrier arrive et je l'ouvre même pas. Et euh et puis finalement je raconte ça dans un dîner je dis « Oui, j'ai même pas ouvert le courrier, d'ailleurs si ça se trouve la formation va commencer. » Et là tout le monde me dit : « Mais file ! Va vite ouvrir l'enveloppe ! ». Et là euh je vois que j'suis admise pour faire la formation et ça commence. J'adooore la formation, euh, tout de suite j'rentre dedans j'me passionne et pour la linguistique et pour la phonétique.

17 Et, et comment dire ? Cette formation, le DAEFLE, c'était il y a combien de temps, ça ? À peu près ?

18 C'était en 2011. Et euh et euh là, j'ai le diplôme et euh tout de suite j'me dis que pour savoir vraiment ce que je veux faire, il faut que je travaille avec le plus de publics différents possibles. Donc je travaille à peu près six mois au greffe de Nantes. Euh, à côté, je donne des cours à euh des jeunes d'une association dans laquelle j'travailles depuis plus de dix ans qui s'appelle AFS, American Field Service. C'est une association, à la base franco américaine, et qui prépare euh des jeunes à partir en séjour long en séjour longue durée à l'étranger. Et nous-mêmes on accueille. Et euh on accueille partout sur le territoire, à peu près 350 jeunes par an. Et à Nantes. Et moi, dans ma famille, on a accueilli plusieurs fois parce que j'adore ça. Et donc par ce biais-là je donne aussi des cours à ces jeunes, donc, qui ont entre 15 et 18 ans. Et euh voilà. Enfin je travaille avec plein de publics différents et euh au greffe, une enseignante à la retraite me dit euh que, en fait, je chuis pas encore trop vieille, que j'peux encore aller à la fac, qu'on a une fac en plus ici à Nantes et euh ça vaudrait le coup d'passer un Master. Bon. Et euh finalement, de fil en aiguille, j'ai le Master 2.

19 Rappelle-moi l'année où tu as fait le master 2 ?

20 Et euh donc, j'ai fait mon Master en trois ans. J'ai commencé en 2013-2014 et je l'ai eu en 2016 et en fait euh.... En 2014, j'ai fait mon mémoire sur des jeunes euh 16-18 ans (pause) très peu scolarisés antérieurement. Et pour moi c'est une véritable révélation. Je sais que c'est avec ces jeunes que je veux travailler, même si à côté -- en fait j'ai fait mon Master en travaillant -- je suis rentrée dans l'éducation nationale comme vacataire. Je travaille dans des lycées différents à Nantes et je continue aussi de travailler un peu au greffe. Euh, mais euh, plus j'avance vers mon Master, plus je sais que c'est vraiment avec ce public-là que je veux travailler. Et en 2017 fin 2017 à la suite du euh, fin 2016, à la suite du démantèlement de la jungle de Calais, on me propose d'aller scolariser des jeunes Afghans euh qui sont mineurs isolés et logés euh dans un centre d'hébergement provisoire à Batz-sur-mer.

21 D'accord....

22 Et là c'est une expérience passionnante.

23 D'accord. Eh bin dis donc c'est que tu m'as, tu m'as répondu à toutes les questions, là (rires). Euh... très bien. Alors donc

- en fait dans le – on l'appellera un peu par convention, euh le FLS, tu enseignes depuis combien de temps ?
- 24** Depuis 2000, euh 2014.
- 25** D'accord. Ouais ça commence à faire, hein ! Et euh et maintenant, dans l'ANL, depuis combien de temps, toi, alors ? J'crois qu'c'est...
- 26** L'ANL ça a commencé en 2018. J'ai été formée fin 2018, janvier 2019, plutôt, et euh, l'expérimentation alors euh, on a eu six mois de pré-expérimentation de janvier à juin et ensuite euh ben ça a démarré la première expérimentation donc 2018 euh non 2019-2020, 2020-2021 et là c'est la troisième année.
- 27** Troisième année, oui. Tu es comme euh Hervé, euh, et Philomène.
- 28** Et Philomène.
- 29** D'accord. Euh... Ces, cet autre travail que tu faisais avec tes jeunes, euh, les jeunes dans le cadre de la de l'association d'échange. Et euh est-ce que tu qualifierais ça, euh, c'est du FLE, hein, pour toi ? Oui ?
- 30** Oui, complètement.
- 31** D'accord. Et euh au greffe, j'ai pas compris ce que tu faisais au greffe, tu étais traductrice ?
- 32** Non, non ! Au GREF, euh, alors G.R.E.F...
- 33** (inspire) : Ah ! J'comprenais au greffe du tribunal, moi !
- 34** Mmm.
- 35** (rire) Heureusement que tu m'le dis, parce que.... D'accord ! G.R.E.F. !
- 36** Voilà.
- 37** Et ça, c'est une école de langues, un truc comme ça ? J'connais pas.
- 38** Non en fait c'est le groupement des éducateurs euh retraités sans frontières. Un truc comme ça.
- 39** Ouais.
- 40** Et en fait, ils ont plusieurs missions en France et l'une de ces missions c'est les cours de FLE euh au public euh demandeur d'asile, exactement.
- 41** Ah oui ! Donc t'étais déjà... Oui.
- 42** Voilà.
- 43** D'accord.
- 44** Je... je sais plus par quel biais j'avais eu leurs euh coordonnées mais en cherchant des lieux de euh d'enseignement du FLE, chuis tombée sur cette association et j'ai adoré.
- 45** D'accord. OK. Très bien. Euuuuh.... Est-ce que hem, dans ces différentes formations que tu as eues, est-ce que tu as reçu à un moment ou à un autre, soit une formation à... à... j'dirais à la situation des élèves allophones ou une sensibilisation à ce type de public, à un moment ou à un autre dans ta formation, si tu t'en souviens.
- 46** Mais... Élèves allophones au sens large, quoi.
- 47** Au sens large. Ouais, mais il faut que je vise les élèves allophones, oui, au sens large. Est-ce qu'à un moment ou à

- un autre, on t'a parlé de ce public ? Dans les formations que tu as suivies ?
- 48** Euh oui j'pense qu'en... Biiin... Déjà euh mmm, y'a le l'aspect interculturel, qui a été abordé en Master. Ensuite euh mmm, y a l'aspect phonétique, euh sociolinguistique. Et... euh... Oui.
- 49** Ouais.
- 50** Oui, c'est. Oui. Et puis on avait des cours d'histoire qui nous permettaient aussi de euh ne pas se sentir l'ultime référent euh de euh mm la langue française et euh et d'la civilisation française. Euh... Des cours des cours... Oui. Euh ne pas ne pas ne pas tout voir euh à travers son propre prisme.
- 51** Tout à fait. Mais les cours d'histoire, là dont tu parles, c'était aussi dans l'master ou c'était à, dans le DAE ?
- 52** Non, c'était en Master.
- 53** D'accord. OK, très bien. Bon bin très bien, euh... OK. Euh mmm. Alors maintenant on va parler des élèves allophones. Alors toi, les effectifs, tu, tu accueilles combien d'élèves en moyenne, dans la classe ? Combien de présents, combien en moyenne ? Disons non, pas de présents, d'inscrits, plutôt.
- 54** Alors là euh on est le 10 mai, on a accueilli à peu près depuis le début du mois de septembre euh environ 44 jeunes. On a un effectif global euh de 24 jeunes, euh, un effectif maximum. Euh et on divise ces 24 jeunes en deux groupes, à peu près euh homogènes, sachant, en nombre en tout cas, sachant que on essaye quand même d'avoir un groupe le plus fort un peu plus euh important que le groupe le plus faible.
- 55** Mmm.
- 56** Et euh donc on a un ratio 8/12 quoi. Huit, on essaye de pas dépasser les 12 euh et si on atteint notre effectif maximal, donc de 24 jeunes, euh, on essaye d'avoir euh voilà euh... Treize oui 13/12 ou euh. Remarque ça fait 25 donc j'essaye...
- 57** Oui.
- 58** Faut qu'on compte.
- 59** Ouais. [Chevauchements] Non mais je je je comprends le principe et puis moi c'est juste une euh une idée générale, hein, dont j'ai besoin, hein. Euh mmmm.... Est-ce que tu dirais alors la question évidemment y'aura certaines questions que j'vais t'poser qui vont pas être peut-être très adaptées à ton dispositif, parce que par rapport aux autres enseignants que j'observe, eh bien toi tu es vraiment dans une situation particulière.
- 60** Ouais...
- 61** Mais est-ce que, je dirais, je te je te demanderais quand même, par rapport aux classes ordinaires ou à ce que tu imagines être des classes ordinaires à de l'âge de tes apprenants, est-ce que tu dirais que tu dirais que tu travailles en effectifs réduits ? Ou pas ?
- 62** Oh oui ! (rire)
- 63** D'accord. Euh mmm.... Est-ce que, euh, tu pourrais me parler de euh l'hétérogénéité dans ta classe ? Qu'est-ce que tu en penses, qu'est-ce que c'est pour toi, qu'est-ce que tu en penses.

- 64** Ah ben ça, ça fait partie des... de la complexité du... du travail à la MAST, parce que euh en fait euh y a jamais vraiment de groupes euh homogènes. On essaye euh en gros d'avoir un groupe euh de jeunes très peu scolarisés antérieurement, allophones ou euh francophones et un groupe scolarisé un tout p'tit peu scolarisés antérieurement. Alors, ça, ce, scolarisé c'est euh c'est pas forcément au sens stricto sensu du terme, euh mais plutôt euh même si des jeunes ont été euh parce qu'on a des jeunes qui sont tout à fait autodidactes, qui ont appris à lire et à écrire euh tous seuls, sur l'parcours, ou euh dans leur village. Euh ça leur permet quand même déjà de euh déchiffrer, lire même de façon hachée et d'accéder euh au groupe le plus fort. Heum alors il se trouve que si un jeune est complètement allophone, on va pas le mettre forcément d'emblée euh dans l'groupe le plus fort euh mais euh s'il a une petite scolarisa... scolarité antérieure il va vite basculer dans le groupe le plus fort.
- 65** Oui. D'accord.
- 66** Et les l'hétérogénéité euh alors elle est due au fait que on a beaucoup de nationalités euh des cultures donc très différentes mais aussi des milieux socio-professionnels. Enfin ils les jeunes sont issus de milieux très différents ça se ça ça joue. Y'a des jeunes aussi qui ont acquis le métier d'élève euh pas forcément même en allant à la madrassa, en école coranique euh et d'autres pas du tout. Certains euh mmm ont aussi des difficultés cognitives et euh certains ont euh subi des tels traumatismes euh qu'ils ont euh même si chuis pas une spécialiste, j'dirais qu'ils ont des troubles euh mentaux. Euh, certains euh ont déjà le geste graphique euh et donc peuvent apprendre rapidement euh rentrer rapidement dans l'alphabétisation d'autres non. Ils n'ont absolument pas le geste graphique. Hein. Voilà. Donc ça euh ça offre une palette de profils euh forcément très différents. Et puis euh y'a aussi euh mine de rien euh une différence énorme entre un jeune qui a vraiment 10, 16 ans et un jeune qui va avoir 18 ans et qui peut-être en a davantage. Parce que euh... et puis y'a aussi des des jeunes filles parfois qui aussi qui sont mamans. Souvent nous on a des jeunes filles mamans euh donc ça leur confère aussi une maturité euh qu'une petite jeune fille de 16 ans en famille n'aura pas du tout. Et euh dans cette hétérogénéité aussi, y'a des statuts euh différents. Un jeune en famille ou un jeune qui a déjà obtenu son statut de réfugié par exemple aura moins de stress, euh, mais de stress bénéfique pour mesurer les enjeux de la MAST et pour progresser, qu'un jeune mineur isolé qui sait très bien que son temps est compté, que son avenir est incertain et que euh tout va se jouer là.
- 67** C'est très intéressant.
- 68** Donc euh voilà, on a une euh une diversité de profils liée à à tout ça.
- 69** C'est très intéressant, j'trouve.

- 70** Et en même temps, euh, je pense que euh que pour nous enseignants c'est très riche et euh très intéressant et ce, ça nous permet aussi euh de rebondir à l'o... même à l'oral je dirais euh sur euh plein de sujets différents. On va pas for... on va pas pouvoir poser les mêmes questions à un jeune en famille euh qu'à un jeune mineur isolé. Si on aborde le sujet d'la famille et bien euh on va rebondir sur ce sujet des de façon très très différente.
- 71** Mmm. Ouais. Oui.
- 72** Et c'est enrichissant pour eux aussi.
- 73** Voilà parce que c'était ma question, c'était est-ce que tu penses que c'est un inconvénient ou un avantage, en gros ?
- 74** C'est à la fois un inconvénient parce que on peut pas euuuh... L'idéal serait se de faire des séquences... adaptées à chaque profil, donc y a une séquence et il faut faire rentrer tout le monde là-dedans euh mais c'est riche. Euh quand euh j'entends des jeunes qui sont pourtant amis avec leurs voisins ou qui ont commencé à nouer des liens d'amitié et euh qui tout d'un coup se rendent compte que : « ah bon t'es venu tout seul ici t'as pas d'parents ? »
- 75** Mmmm. Euh. Voilà, ça existe quoi.
- 76** Ouais ouais ouais ouais ouais. C'est très intéressant.
- 77** Euh OK. Très bien. Alors maintenant, euh, j'dirais que pour toi, quel est l'objectif prioritaire que tu te fixes, en-dehors même peut-être des, des directives que tu reçois de ton ministère hein ? Mais quel est pour toi l'objectif prioritaire que tu te fixes, alors que tu te fixes alors pour toi je dirais pas pour l'année mais disons pour la durée de séjour de tes apprenants dans ta classe ? Un objectif que tu te fixes euh au début, au moment où ils arrivent.
- 78** Ben l'objectif euh numéro un donc très éloigné probablement euh des objectifs institutionnels, c'est euh de reprendre confiance en soi et de reprendre confiance en l'adulte. C'est-à-dire que euh je ne suis pas celui qui euh est potentiellement euh capable d'abuser d'eux, euh, je suis pas celle qui celle qui va exiger absolument un résultat et le plus vite possible, je suis plutôt dans une relation de confiance. Et euh et d'ailleurs pour moi si ce lien de confiance n'est pas établi y aura rien derrière....
- 79** Mmm.
- 80** Et plus j'avance, plus je suis persuadée que euh euh c'est capital. Et en plus, euh euh pour certains, ce passage à la MAST... Dommage qu'il soit si court mais... C'est un peu une vie dans une vie. Euh ils sont arrivés pour la plupart euh complètement ballottés euh traumatisés et euh c'est un temps où ils vont pouvoir se poser. Même si y'a des exigences, c'est certain, certains en sont tout à fait conscients et ils sont même eux-mêmes exigeants euh je pourrais pas arriver les mains dans les poches sans avoir rien préparé, mais c'est un temps euh où on peut aussi euh faire partie d'un groupe, avoir ce statut euh d'apprenant, de lycéen.
- 81** Mmmm...

- 82** Euh on peut un p'tit peu poser ses valises. Même si c'est pour repartir aussi vite qu'ils sont arrivés, mais... Et surtout euh on a confiance. Et euh en aucun cas, j'veux jouer, j'veux m'substituer au rôle des des psys, chuis pas du tout là pour ça, j'en ai même pas du tout envie. Parce que euh ça m'est arrivé euh euh enfin je suis toujours à l'écoute des jeunes mais euh ça m'est arrivé d'aller peut-être un peu au-delà mais y'a longtemps. Et en fait, ça interférerait euh euh dans mon travail et ça m'permettait pas d'être, euh, aussi professionnelle que euh je souhaiterais l'être.
- 83** Mmm.
- 84** Donc euh mais par contre euh je je reste à l'écoute. Et euh et Et voilà. Et...
- 85** OK.
- 86** Et voilà et [inintelligible] ça passe par plein par plein plein de choses ça passe par l'humour ça passe par euh...
- 87** Alors justement c'était ma question suivante : une question un peu comme ça, euh, conventionnelle mais tu vas sûrement rebondir dessus : quelles sont pour toi les principales qualités du bon professeur euh de FLS dans ton contexte ?
- 88** Bah la première qualité c'est euh vraiment de s'intéresser euh à chaque jeune. Et euh de jamais euh baisser les bras. Euh euh. Euh, mmm, c'est incroyable les surprises qu'on peut avoir. Et euh et parfois même on a l'impression qu'on y arrivera jamais que euh, que il faut arrêter de s'acharner, que le jeune n'est pas prêt ou qu'il est pas, il n'en veut pas et et finalement c'est celui qui va venir vers toi en te disant que c'est la meilleure année de sa vie ou 'fin, voilà. Euh donc jamais s'avouer vaincu et essayer de pas, de pas se décourager et euh presque avoir avec euh, le groupe, une relation euh au sein du groupe une relation individuelle avec chaque jeune. Donc c'est, la deuxième qualité c'est préparer ses cours, euh, et ça c'est primordial pour moi, en fonction des besoins et des attentes des jeunes. Euh leurs besoins, ça c'est capital. Euh j'ai pas à aller dans des choses trop conceptuelles euh, parler du rêve, ou parler euh euh, j'sais pas, des œuvres d'art ou de la culture, parce que ça, c'est vraiment trop trop trop éloigné de euh euh de leurs besoins euh et leurs attentes. Bin, il faut quand même s'intéresser à ce qu'ils aiment, à leurs centres d'intérêt, euh pour pouvoir les motiver.
- 89** Mmmm. Oui oui. Mmmm.
- 90** Pour leur donner envie de se raconter.
- 91** Oui oui oui oui oui oui.
- 92** C'est ce qu'on cherche en ANL quand même.
- 93** D'accord. Alors excuse-moi là une petite, un p'tit point technique là il me dit qu'il me reste que neuf minutes et demi. Mais ce qu'on f'ra, parce que là, j'ai pas fini, hein, euh et euh bin c'qu'on f'ra bin, on arrêtera l'entretien puis je ref'rai je rouvrirai, je te redemanderai de te connecter.
- 94** Ah OK

- 95** Si ça te dérange pas, parce que là il reste que 9 minutes parce que c'est c'est bridé, sinon il faut prendre la version payante.
- 96** Ah ok ok ok.
- 97** OK très bien. Alors maintenant, par rapport à ce que toi tu penses de ce qu'on appelle généralement la bienveillance, bientraitance, etc., est-ce que pour toi, ce public, ton public, c'est un public plus vulnérable que d'autres ?
- 98** Oui c'est un public euh extrêmement vulnérable. Hein. Euh. C'est, oui oui ,c'est, il faut faire, il faut faire attention à c'qu'on dit euh et oui c'est des jeunes ben oui ben normal pour moi de d'avoir un...
- 99** Quand tu me dis que tu as, tu as l'air vraiment tout à fait convaincue qu'ils sont vulnérables. Est-ce que cette idée te vient de euh ton expérience ? Tu peux en parler un peu ? Est-ce que ça t'est arrivé de te retrouver dans des situations, euh, où tu t'es dit oh. là là je pensais pas que, etc. qu'il faut
- 100** Oui oui par exemple on dit toujours, on a tendance à dire que euh, les Maliens, enfin je pense surtout aux Africains subsahariens là, sont extrêmement résiliants, et c'est vrai que c'est l'impression, euh, qu'on peut avoir en en les côtoyant, mais euh, bin en fait ceux qu'on a dans la classe sont les plus forts, hein, ceux qui ont réussi à passer entre les mailles du filet, à sortir de prison en Libye, à vaincre, euh à franchir tous les obstacles, ce sont les plus forts mais... Mais euh ils restent pour moi de très jeunes adultes. Euh leur euh construction n'est pas terminée et euh et je le dis, oui, par, par expérience, parce que euh j'ai vu par exemple des jeunes vraiment endosser euh le profil du gros dur euh euh du cancre euh en classe euh de l'élève qui rend dingue (rire) euh de celui qui cherche la bagarre et qui pleure dans tes bras. Donc oui ben c'est ça aussi en fait c'est quand les jeunes pleurent (montée de larmes) et....
- 101** Ça t'est arrivé... Oui.
- 102** Ça m'est arrivé, ça m'est arrivé dans plein de situations, ça m'est arrivé, euh, chez les jeunes filles. Euh une jeune Syrienne, euh, qui avait énormément de mal à à retirer son voile et qui a pleuré dans mes bras aux toilettes. Euh des jeunes qui, euh, étaient dans des situations juridiques très compliquées, en attente de reconnaissance de minorité, qui finalement euh n'avaient pas cette reconnaissance, donc du jour au lendemain, tout s'arrête. Euh, donc ça veut dire plus d'hôtel, plus d'hébergement, plus rien. Et euh des jeunes qui pleurent. Euh, voilà on se rend compte que et je pense euh (sourir) je pense que c'est un peu paradoxal mais ils pleurent parce qu'ils ont confiance.
- 103** Non, je pense pas que...
- 104** Ils pleurent parce qu'ils ont besoin de pleurer en fait.
- 105** Oui, exactement, parce qu'ils se sentent suffisamment en confiance pour s'autoriser à le faire, aussi, peut-être.
- 106** Ouais ouais. Alors euh on finit par se blinder, c'est à la fois bien et à la fois effrayant, mais euh euh j'ai plus envie de pleurer avec eux (rire). Enfin disons que j'essaie de me

convaincre de ça (soupir) euh pour pas pleurer, euh pour essayer de... de rester aussi le pilier dont ils ont un peu besoin quoi d'avoir. Euh pour y croire. Et pour continuer d'apprendre, mais c'est...

107 Mmmm.

108 ... parfois c'est dur hein.

109 Ouais... Alors là...

110 Ça m'est arrivé par exemple l'année dernière, il y a eu une bagarre euh vraiment très très forte euh euh pendant la classe et puis euh les jeunes sont sortis. Je me suis interposée, et euh euh, je j'ai passé pratiquement une heure dans le couloir à essayer de calmer un jeune. Euh qui s'est mis à. à pleurer et, euh, je voulais juste lui dire que non il pouvait y arriver que il fallait y croire et tout ça et au final euh [elle a la voix qui tremble]. Ben euh. J'ai pleuré, pas devant lui, mais...

111 Oui, c'est dur. Et toi tu as besoin de te protéger peut-être un peu quand même.

112 Ah oui oui oui.

113 Oui oui.

114 Mais j'ai Marion j'ai ma collègue hein qui est qui est extraordinaire parce que euh elle connaît très très bien le public. Mais c'est... c'est dur hein.

115 Ouais c'est dur. C'est dur. Oui oui. C'est sûr. Là je vais couper l'enregistrement mais parce que je voudrais cont...

116 Euh alors justement euh là on arrive dans le vif du sujet. Qu'est-ce que c'est pour toi la bienveillance ? Si tu devais la définir en quelques mots euh.

117 La bien, faire, la bienveillance d'abord euh c'est la tolérance. Euh c'est euh l'acceptation euh de... toutes les difficultés euh qu'un apprenant peut rencontrer. Donc ça passe par la patience euh. Et euh. ... Ouais. (rire)

118 Ouais ouais c'est très c'est très bien dit, j'trouve. Euh, mmm. Est-ce que tu dirais que c'est pareil euh dans les formations que tu as pu faire dans le cadre vraiment euh vraiment de te préparer au métier que tu exerces maintenant on a, c'est un, c'est une notion que que dont tu as enten... enfin pas entendu parler évidemment que tu en as entendu parler mais qui aurait été traitée comme telle dans tes cours. ? Dans un cours ou dans un programme de formation ? Ou euh...

119 Et bien euh pas à la fac, mais euh, au DAEFLE euh, curieusement, alors que je l'ai préparé euh, par correspondance, euh donc je t'ai dit, je m'étais complètement passionnée pour la phonétique, chais pas pourquoi euh, et euh tellement passionnée que euh au GREF, donc, de Nantes, euh à une réunion, parce qu'ils faisaient des bilans, euh euh un peu pédagogiques, euh entre euh profs euh ... Ils m'avaient demandé si j'étais OK pour euh un peu former le groupe à la phonétique. Et en fait, en préparant cette formation, parce que j'ai aussi fait des formations de formateurs. Un petit peu euh à côté aussi. Et euh je me suis rendue compte qu'en fait, la phonétique, euh c'était, mmm euh de activement passer par la bienveillance. En fait on peut pas euh corriger quelqu'un

sans être bienveillant, parce que c'est quelque chose qui touche à la personne et euh donc euh il faut pas simplement être patient, il faut être prudent. Euh, mmm, il faut prendre son temps et être tolérant. Bin oui ça je l'ai déjà dit mais c'est ça la tolérance c'est mm c'est être prudent tolérant prendre son temps tout [mã] [ã] (rires)

120 Et pour toi c'est une partie importante de ton travail ? Excuse-moi si certaines de mes questions semblent enfoncer des portes ouvertes. Mais....

121 Non non non non oui oui oui oui, c'est très important hem c'est capital même.

122 Si tu avais disons si tu étais enseignante en classe ordinaire euh dans un lycée ou dans un collège même, est-ce que tu penses que tu aurais le même type de bienveillance vis-à-vis de tes élèves ou bien est-ce que c'est quelque chose qui est spécifique aux élèves allophones ?

123 Non euh j'aurais pas du tout le même type de bienveillance, non. Non, non, mais... Non parce que, euh, je le sais en, parce que d'abord, chuis allée dans d'autres classes soit pour présenter la MAST euh soit euh parce que on a euh eu des fois des partenariats avec d'autres profs en lycée par exemple. Euh en deux secondes, on voit de, on voit tout de suite qu'on n'a pas du tout affaire au même type d'élèves. Nos élèves... Euh d'abord sont extrêmement motivés. Euh, ils ont une représentation de l'école que euh les lycéens d'aujourd'hui ont complètement perdu... Euh, quand mon fils avait fait euh son stage de Troisième dans ma classe, il était resté deux jours et il m'avait dit en sortant, euh maman ce stage c'était bien mais par contre tu étais complètement nulle. Pourquoi ? Parce que euh ils ont sont dans un rapport d'autorité avec le prof. Euh c'est pas seulement le prof qui est dans un rapport d'autorité, mais les, il y a cette attentes-là des lycéens. Les nôtres, pas du tout. Alors, ça veut pas dire qu'on a des petits rigolos qu'on n'a pas de p'tits rigolos euh. D'ailleurs je suis complètement nulle hein pour ça pour l'autorité, chuis nulle. Et Marion me le rappelle euh très souvent, euh et j'compute complètement sur elle. Euh mais c'est pas bien. C'est pas bien non plus hein, il faut trouver, il faudrait qu'j'arrive à trouver, euh là, il y a vraiment des des des points sur lesquels il faut absolument que je m'améliore. Euh euh mais oui c'est pas du tout les mêmes, c'est pas du tout le même public. Pas du tout ! Et d'ailleurs, c'est tellement pas le même public que euh y'a trois ans, on a deux jeunes de la MAST qui ont intégré un CAP euh dans mon lycée. CAP plasturgie. Euh, qui a pas très bonne réputation, ce CAP, parce que euh en fait il y a beaucoup de gens qui sont, qui atterrissent là par défaut. Euh donc ils sont évidemment pas du tout motivés. Euh et euh, c'est déjà des jeunes qui ont eu un parcours un peu difficile et qui sont dans un rapport de force extrême avec les enseignants. Donc les profs ne voulaient jamais de cette classe. Or mes deux jeunes sont arrivés là. Et avec leurs représentations si différentes de

l'école, le CAP, l'ambiance de ce CAP a complètement changé, parce que cette gentillesse - c'est pas la gentillesse comme nous on l'entend on pense presque de la mièvrerie - non c'est une vraie gentillesse qu'ils ont apportée dans le groupe. Ça, ça a fait tellement de bien au groupe que j'ai eu des échos des profs me disant on a jamais eu un CAP aussi calme.

124 La vache... Ouais...

125 Y'a un... un article qui est sorti dans les Cahiers pédagogiques. Euh je pense que c'était y a deux ans à peu près. Parce que les élèves migrants peuvent apporter à nos jeunes euh lycéens et collégiens, bin c'est ça entre autres, entre autres. Il y a bien sûr toute la richesse culturelle, mais y'a euh ce rapport à l'école euh qui est extrêmement euh différent chez nous.

126 Oui.

127 Et qui est probablement aussi biaisé par Internet, c'est-à-dire que le prof finalement, c'est difficile pour lui de trouver sa place comme euh euh la personne qui [incompréhensible] porte des connaissances puisqu'on a déjà tout sur son téléphone.

128 Mmm.

129 Et euh force est de constater qu'on peut apporter autre chose.

130 Exactement. Exactement.

131 Donc oui les élèves allophones sont différents. Et d'ailleurs, j'parle pas que des élèves de la MAST, parce que cette année j'ai accepté euh à la demande de la proviseure, de donner deux heures aux allophones du lycée, donc euh j'ai cinq jeunes deux euuuh en plasturgie, un élève euh horloger et deux prothésistes dentaires. J'ai deux Syriens, un Russe, une Ivoirienne et un Marocain. Des univers très différents, des profils très différents. Eh bien je ne, je n'agis pas de la même euh je n'agis pas différemment avec les élèves euh avec les élèves de la MAST. Je suis pareille.

132 Oui.

133 Et y a un groupe qui s'est formé, d'élèves complètement différents euh mmmm. Et je me réjouis à chaque fois que je suis avec ce groupe.

134 Oui. Parce que c'est un groupe qui fonctionne bien, alors.

135 Ouais. Et euh je fais tout autant euh attention à leur, je sais moins de choses d'eux euh, parce que on fait vraiment plus de euh français langue de scolarisation, euh donc on va, chuis pas dans l'ANL, mais bon, euh, j'vais pas me réinventer totalement. J'parle forcément, quand on aborde un sujet j'parle de moi d'abord, euh, mais je pense que euh si le groupe se forme c'est parce que y a cette bienveillance. Et si y'a une bienveillance de la part de l'enseignant, bin y'a probablement aussi une bienveillance entre les élèves qui s'installe.

136 Oui.

137 Parce que la bienveillance aussi, c'est c'est c'est c'est le respect. Le respect de la parole de l'autre.

Collas Anne | ANL et bientraitance chez l'enseignant
d'adolescents allophones scolarisés en dispositifs spécifiques

138 Mmm. Oui. tout à fait.

139 C'est pour ça que l'ANL a un p'tit peu ses limites aussi parce que euh corriger corriger corriger corriger pour avoir quelque chose de parfait... Mais au quotidien en fait, on dit pas d'belles phrases parfaites, on fait pas de belles phrases parfaites donc euh... Alors euh même si avec l'ANL tu privilégies plus la qualité que la quantité comme je faisais autrefois euh, ben il faut quand même se calmer un peu quoi. Faut les laisser parler euh avec un peu de naturel.

140 Oui.

141 Et ça euh tu l'fais si si t'es si t'es un peu bienveillant.

142 Tout à fait.

143 On peut pas révolutionner non plus euh tout le tout tout le discours des, des jeunes. Surtout pour euh des francophones par exemple euh qui sont euh partiellement en fait partiellement francophones hein ils parleront euh peut-être même jamais aussi bien le français que toi et moi. Ils parlent quand même, ils se font comprendre, ils trouvent des stages, ils travaillent euh mmm ils se font des amis, donc euh on peut dire quand même que ils s'intègrent.

144 Oui tout à fait. Et justement c'était ma la question suivante, c'était si tu penses que après leur passage euh on va dire entre guillemets enfin on va dire par la MAST est-ce que tes élèves auront à ton avis un bagage euh de connaissances et de co... et de compétences suffisantes pour et là j'ai choisi cette formulation exprès, pour réussir dans la vie ?

145 Non non parce qu'il faut être humble et euh d'abord et euh que, malheureusement, ils restent très peu de temps. Alors j'te dis, y'en a quand même, des p'tits allophones, jeunes, qu'on garde parfois un an, ça c'est sûr et certain, mais euh cinq mois six mois même sept mois euh c'est pas beaucoup hein.

146 Non.

147 En plus on ne travaille pas tous les jours euh, moi j'les ai quand même que 18 heures par semaine Euh... euh donc comme on a deux groupes j'ai neuf heures un groupe, neuf heures un autre. Euuuhmmm mais je crois que quand même euh ils ils ont des amis, ils s'font des amis, euh, y'a ce ce sentiment d'appartenance à un groupe qui laissera peut-être chez certains euh un bon souvenir.

148 Oui c'est sûr.

149 Mais euh en même temps euh, y'en a qui ont des connaissances, euh, alors il y en a, ils ont tous beaucoup de compétences en général, mais des connaissances, euh, d'ordre scientifique, historique, euh euh vraiment pas beaucoup. Des fois c'est même impressionnant de voir que, euh, ils ont traversé la moitié de la planète pour venir et, euh, qu'ils en savent si peu. Euh. Mais y'en a, tu vois, qui viennent euh nous remercier à la fin de l'année euh parce qu'ils ont appris tellement de choses. Ou euh je me souviens d'un élève qui mmm euh une année on avait vu le système solaire. Un peu ambitieux de ma part, mais euh euh, et à chaque fois que

je disais quelque chose il disait : « ah ouiiii, ah ouiiii ! » (rires). Mais vraiment comme si euhhh voilà. Y a des jeunes qui me demandent : « Mais comment vous savez tout ça, madame Teodora, comment vous savez tout ça ? ».

150 Oui oui, je vois.

151 Mais bon là on peut pas... On essaye de leur donner le maximum d'outils pour euh sortir avec un petit bagage quoi. Et un peu plus de confiance en soi.

152 Mmm, oui, c'est surtout ça... Oui.

153 C'est ça qui est important et apprendre à regarder un adulte en face. À pfff.. à respirer, même ! Moi j'leur apprends à respirer, par exemple, parce qu'il y en a beaucoup qui arrivent pas à dormir, donc on fait des exercices de respiration euh. Respirer, c'est pas seulement faire rentrer de l'air et le faire sortir, c'est aussi être bien dans son corps euh, pour parler, euh pour s'exprimer euh il faut que l'air sorte ! Donc, euh ben il voilà il faut faut être droit faut être bien dans ses baskets. Tout ça ça ça paraît élémentaire mais euh mais ils ont pas d'parents.

154 Bin oui c'est ça. Et puis c'est un, c'est de l'enseignement aussi d'une certaine façon, c'est juste que c'est pas un enseignement qui correspond aux représentations que nous on en a mais euh pour moi c'est de la c'est de alors euh c'est vrai que nous, 'fin moi en tous cas j'ai un ... des des représentations aussi tu vois, parce que... Parce que la question suivante en plus tu vas voir (rire). Euh mais il faut que j'te la pose parce que comme je la pose à tout le monde euh est-ce que tu penses que l'enseignement que tu leur dispenses se trouve dans leur (rire) [z] zone proximale de développement ? Et en d'autres termes, est-ce que tu as l'impression qu'ils suivent et qu'ils comprennent le cours ? Ou bien est-ce que c'que toi tu proposes c'est bien au-dessus de ce qu'ils peuvent, eux... tu vois c'que j'veux dire... Qu'est-ce que tu en penses, de ça ? Ça s'rait...

155 Non, j'essaye d'être le euh le plus euh possible euh dans cette zone euh.

156 Ouais. La zone proximale de développement, comme ils l'appellent...

157 Parce que euh en plus on fait des euh on a des cours des fois de trois heures hein. Le lundi, là, matin, là, c'est très court mais là, ce matin, j'avais trois heures. Donc euh si t'es pas dans euh cette zone euh...

158 Mmmm.

159 C'est long hein. Ils décrochent et c'est l'horreur euh pour eux et pour moi.

160 Mmm.

161 Donc c'est ça aussi, hein. Il faut que mes attentes convergent vraiment avec les leurs, euh. Mais en réalité, concrètement euh, c'est pas possible avec la totalité du groupe. Ce matin j'avais le groupe 1 pendant trois heures. Euh parler du logement pendant trois heures. Et là, en plus, c'était le projet final, euh il fallait euh décrire son sa maison

idéale. euh c'est-à-dire que ça va prendre deux secondes en gros (rires).

162 Oui.

163 C'est long hein !

164 C'est sûr, c'est sûr.

165 Entre un jeune Afghan euh qui est déjà là depuis euh plusieurs mois qui sait s'exprimer qui comprend et qui est donc à peu près un d'un niveau A2 et celui, l'Égyptien, là, qui vient d'arriver, qui a un bagage lexical euh très très très petit. Bin...

166 Bin oui, c'est sûr...

167 Et, il m'a pas suivi pendant trois heures hein !

168 Oui, oui. Oui. Mmm.

169 Et et euh on a fait une pause et euh euh. On a joué. Euh. on a écrit pour, pour aussi se se poser, on a recopié des choses euh. Euh... Mmm, c'est très dur mais en même temps c'est très important hein.

170 Oui bien sûr, bien sûr. Oui. Et alors, en termes d'évaluation est-ce que tu les évalues ? Et si oui, comment ?

171 Oui. Alors euh mmm. J'les évalue pas de la même façon. En fait, euh.... Leurs attentes euh, dans le groupe le plus avancé, sont surtout à l'écrit. Puisque j'ai essentiellement des partiellement francophones. Donc euh j'les évalue euh alors ils adorent les dictées. Alors je sais très bien que...

172 Oui tu nous avais dit ça...

173 Voilà. Euh, donc et en fait moi j'ai j'étais très réticente euh puisque ben voilà en master on nous a dit et répété que c'est complètement euh inutile. En plus, c'était euh c'était, 'fin, comment ils appelaient ça euh c'était ça va me revenir euh cristalliser euh le stress euh sur des des points complètement inutiles. En réalité, j pense pas. J pense pas, par expérience, c'est-à-dire que j'ai vu des jeunes vraiment progresser parce que je fais les dictée préparées, j'les donne le jeudi pour le lundi et qu'ils veulent, y a une émulation très importante dans le groupe hein ils veulent tellement réussir cette dictée préparée... que euh il se l'écrivent et ils s'la réécrivent euh dix fois vingt fois euh dans l'week-end, chuis même obligée de dire : « S'il vous plaît, ne vous couchez pas à trois heures du matin pour préparer ma dictée. » Et en fait y'a pas d'secret, je pense réellement que s'ils ont écrit le mot, parce que j'fais souvent ça sous forme de lettre. On a travaillé sur le logement par exemple et donc euh je vais faire une lettre, la lettre, le message plutôt, pas la lettre, on va pas écrire de lettre. Le message c'est le, c'est l'écrit qu'ils vont le plus euh envoyer.

174 Oui, c'est sûr, ouais.

175 Qui est le plus proche de leurs besoins.

176 Oui.

177 Donc je fais, je fais toujours un petit un p'tit message : Bonjour je m'appelle Ahmed euh mmm j'habite dans un appartement et je cherche une maison avec un jardin parce que je suis marié et ma femme attend un enfant bref je dis

n'importe quoi mais en gros euh c'est quand même euh pas très loin de leur euh...

178 Oui, de leur réalité, oui.

179 Voilà, d'eux projet. Euh et j'ai vu quand même au fil des des semaines et des mois que ben ils savent écrire le mot bonjour parfaitement. J'ai absolument plus besoin de revenir là-dessus. Je fais mes dictées préparées sur le sujet qui a été abordé pendant deux semaines, voire trois. Et euh les points phonie-graphie, euh les sons qui ont été euh abordés euh et puis euh deux ou trois mots-outils. Et en fait, ben ça marche hein ! Ça marche ! Donc le groupe 1 est essentiellement évalué là-dessus, le groupe 2 euh je pars donc souvent le jeudi pour euh le lundi, euh je pars pareil d'un point de euh phonie-graphie et euh d'un sujet, donc là j'ai un tout petit texte. Ils doivent euh m'entourer les mots, en fait tout est préparé aussi en classe hein, j'ai lu une fois ou deux le texte, ils doivent entourer les mots dans lequel, dans lesquels, on entend le son. Ensuite euh ils doivent euh euh répondre à des questions vrai-faux sur le texte, me dire dans le texte combien il y a de phrases, combien il y a de mots dans une phrase, précise, me réécrire une phrase euh mmm que j'ai recopiée, en supprimant tous les espaces et après l'avoir séparée.

180 Mmm. Mmm.

181 Euh séparé les mots... Et euh ça... et euh reconnaître euh des images, pareil, des images de mots qu'on a déjà vus étudiés, et et me dire entourer l'image si dans cette image dans ce mot il y a euh le son qui a été étudié. Voilà. En gros c'est comme ça que je les évalue.

182 D'accord. OK.

183 Je les évalue pas à l'oral.

184 Oui. est-ce que ton institution te demande de faire des évaluations ?

185 Oui.

186 D'accord. Et euh mm. Est-ce que tu, est-ce que tes élèves ont l'air d'être euh déstabilisés par ces évaluations ? Comment ils y réagissent ?

187 Euh non, ils aiment bien. Par exemple, ce matin, euh là euh j'avais j'ai donné au groupe un euh mm une petite évaluation sur euh du euh lexique euh de sur le logement. donc y'avait maison cuisine chambre etc. des images, il fallait apparier euh les mots aux images et euh sur le recto et au verso, euh recopier les mots sous les images. Donc pour des jeunes qui savent pas lire, euh...

188 Ça fait beaucoup hein...

189 Ça supposait quand même hier ou avant-hier d'avoir relu fin reregardé un peu son cours quand même hein.

190 Oui oui.

191 Et dans l'ensemble euh tout le monde a bien réussi.

192 D'accord. Euh mmmm.

193 Ils aiment bien.

194 Ouais.

- 195** En fait c'est bizarre mais ils aiment les tests.
- 196** D'accord. Est-ce que si l'institution te demande de faire des évaluations euh c'est que ça va servir à quoi en fait, est-ce que ça ... Parce que ces élèves en MAST euh... Pourquoi des évaluations institutionnelles ?
- 197** Je crois qu'ça sert surtout euh... euh pour avoir une trace euh de leur euh passage à la MAST, pour permettre de faire des attestations d'compétence.
- 198** D'accord.
- 199** Puisqu'on leur en délivre une à la, à la fin de leur séjour euh à la MAST.
- 200** Ouais d'accord.
- 201** Et de leur attribuer un niveau quand même.
- 202** Oui. Oui oui oui oui d'accord. Euh on va parler de l'ANL.
- 203** Ouais.
- 204** Donc pourquoi avoir choisi de faire de l'ANL ?
- 205** Euh bin j'ai pas vraiment choisi euh. En fait euh quand chuis arrivée à la MAST, alors pas tout de suite, mais dans la première année qui a suivi, euh j'étais en contact avec euh une personne du CASNAV euh qui m'a parlé d'l'ANL en me disant voilà euh euh on a pensé à ton dispositif et euh à toi. Elle m'avait suivi quand j'étais à Batz-sur-mer avec mes Pachtounes. Et euh et j'ai dit oui euh sans m'rendre compte de la masse de travail que ça allait représenter (rires).
- 206** D'accord.
- 207** Parce que en fait euh.... Y a aussi ça aussi, quand t'as l'âge que j'ai, t'as fait un Master euh c'est quand même très riche intellectuellement. Euh avoir fait ça pour te retrouver dans ta classe même si euh préparer des séquences, ça demande un travail intellectuel, euh en fait t'as envie d'encore. T'as ce travail intellectuel en fait euh Enfin, moi, j'ai trouvé ça très enrichissant donc euh je me suis dit aussi que euh ben voilà ça pouvait euh ... Ça pouvait m'apporter beaucoup de choses, et puis aussi, euh mmm, dans tout ce qui est gestion de classe, j'me sens parfois un peu limitée et euh euh, ben l'ANL ça m'a permis quand même de voir le travail d'autres euh euh collègues euh de m'inspirer de leurs euh pratiques euh parce que moi j'ai quasiment aucun échange avec les autres euh enseignants hein, chuis pas du tout comme Philomène ou Hervé hein.
- 208** D'accord.
- 209** Jamais aucune réunion avec des collègues d'UPE2A ou euh jamais jamais jamais.
- 210** Ah oui, ah oui...
- 211** Même d'autres MAST hein ça fait cinq ans qu'on demande mais...
- 212** Ouais mais mais c'est très important de dire ça ouais.
- 213** Mmm.
- 214** Ouais ouais.
- 215** Ben c'est primordial en fait.
- 216** Ouais.

- 217** Ça permet euh ça permet d'savoir si le chemin que tu as pris est euh (rire) le bon.
- 218** Exactement. Oui, exactement. Partager les...
- 219** ... est valable ou pas quoi.
- 220** Ouais ouais.
- 221** Ou si t'es complètement en dehors des clous ou...
- 222** Ouais. Euh par rapport à l'ANL, un peu la même question que tout à l'heure, quelles sont selon toi les qualités ou les compétences qu'il faut pour être un bon enseignant d'ANL ?
- 223** Bah, déjà euh... respecter un petit peu les les règles euh donc le la boucle de la littératie, ça, ça me paraît primordial, et euh essayer d'obtenir euh chez nos élèves, euh un discours euh relativement fluide et précis qui, euh, après... (petit rire) Euh il faut se raconter mais pas trop, mettre absolument des limites euh et puis tenir compte quand même aussi du public qu'on a en face de nous. Moi, c'est pas des p'tits singes savants euh ils n'ont pas de parcours scolaire donc ils connaissent pas l'métier d'élève euh et en aucun cas je vais leur faire répéter des choses comme des perroquets. Je peux pas le faire et il ne le veulent pas. Parce que moi, ça a été la guerre hein, dans la classe, avec le groupe des francophones hein au début. Euh donc euh moi c'est tout ce que je veux pas. Je, je veux qu'on qu'on travaille dans un climat de confiance. Euh donc euh c'est pour ça que je dis que c'est c'est important de répondre à leurs attentes. Euh il suffit pas d'leur faire des, il s'agit pas de leur faire faire des dictées tous les jours mais euh ils savent bien quand même euh, ils sont ils, ils, c'est eux les bons juges pour savoir si ce que tu fais a du sens, tient la route, si tu connais ton sujet ou pas. Euuuh. Quand mon fils revient de l'école et qu'il me dit j'en peux plus de ce prof, il est complètement nul... Ben, moi je vais pas lui dire euh ben écoute, t'exagères...
- 224** Mmm...
- 225** Si lui il pense qu'il est complètement nul euh je euh il c'est, c'est pas, c'est pas parce que j'encense mon enfant mais je pense qu'il y a un fond de vérité hein.
- 226** Bin je pense que tu as confiance dans son jugement.
- 227** Oui.
- 228** Et tu peux. J'pense.
- 229** Donc moi, je veux pas décevoir mes élèves et euh mmm il faut respecter le fait que euh euh s'ils sont partiellement francophones, c'est déjà un atout, donc je vais pas transformer un atout en défaut, à corriger en plus.
- 230** Oui.
- 231** On n'a pas beaucoup de temps, c'est un atout, donc euh ils le gardent comme un atout et euh j'essaye de les faire progresser euh sur d'autres choses.
- 232** Mais par exemple si je reprends le le la séance à laquelle j'ai assisté hier où effectivement euh la structure qu'il fallait qu'ils retiennent c'était « il y a », là où eux avaient enten..., avaient tendance à dire « c'est ». Et c'est vrai que j'trouve que t'as

insisté pour qu'ils disent « il y a », mais pour moi, c'était tout à fait justifié. Euh, qu'est-ce que tu en penses, toi ?

233 Oui, « il y a », euh... Pour moi ça, il faut l'acquérir.

234 Voilà.

235 Mais c'est pas, c'est tous les jours en fait « il y a », par exemple ce matin, euh on a vu d'autres choses, y'avait une photo, euh avec tout un paysage. Euh donc là, l'air de rien, j'ai dit qu'est-ce qu'il y a sur cette photo, est-ce que tu peux me dire ce qu'il y a sur cette photo. Et s'il me dit pas il y a euh bin là j'vais l' reprendre.

236 Mmm.

237 C'est important.

238 Oui oui voilà. C'est important.

239 Non y'a des choses sur lesquelles on peut pas transiger.

240 Oui.

241 Euuuh, la précision elle est importante.

242 Mmm. Oui.

243 D'ailleurs, on a corrigé d'autres choses hier parce que finalement ils se rendent compte que en disant « il y a » ils disent toujours « il y a des », « il y a des » « il y a des pianos », « il y a des des ordinateurs », bin non. En fait, il y a un piano, il y a un ordinateur.

244 Mmmm. Oui. Oui oui oui oui.

245 Mais euh...

246 D'accord.

247 Non, la précision, c'est important, mais... j'peux pas leur demander euh euh d'se mettre, en tout cas pas les francophones, de se mettre euh en binôme, euh de se poser la question, et puis après je vais passer du temps à demander euh aux personnes euh quelle est était la réponse de leur partenaire et puis après on change et je pose la question au partenaire euh c'est trop long on a trop de choses à voir.

248 D'accord. Bon nous, il nous reste que 10 minutes. Mmmm. Euh alors euh je même si je me doute un peu de ta réponse je vais te poser la question. Parce qu'elle est dans ma grille euh. Est-ce que selon vous, arrivez-vous à reproduire l'ambiance (rire) de type salon de thé préconisée dans la phase orale ? De l'ANL ? Donc là tu m'as déjà peut-être déjà donné un peu ton positionnement par rapport à cette demande, donc je dirais la question suivante sera hors sujet. Est-ce que tu parles vraiment de toi, de ton entourage et de ta vie personnelle dans ta phase orale ? Tu as commencé à en parler tout à l'heure. De cette euh...

249 Ah oui.

250 De cet aspect-là.

251 Ah ouais ils savent tout ! (rire) Non mais ils, euh, connaissent euh mon environnement euh proche, ils savent ce qui est important pour moi, euh, ce que j'aime dans la vie euh ils savent même que je m'occupe de ma mère et ils savent euh que euh mmm au-delà de mon noyau dur euh, que j'ai euh des frères et sœurs euh, ça leur permet aussi ça, ça crée mine de rien euh une proximité aussi. avec ceux, euh, qui ont

un peu la même fratrie, je dirais ou euh ou le même type de cellule familiale euh euh. Mais euh... je mens pas mais je ne dis pas tout non plus.

252 Mmm.

253 Mais euh voilà bon, c'est vrai que ça m'arrive de montrer des photos de euh de ma famille.

254 Mmm.

255 Euh et je crois que... il ne faut pas trop tricher non plus. On est dans une classe mais en même temps on nous demande de euh euh de partir de notre vécu de notre expérience, hein donc euh ben eux euh ils l'entendent et euh ce sont pas des élèves lambda, ce sont des élèves allophones, euh ils connaissent quasiment rien de la vie en France. Ça les intéresse de savoir ce qui se passe dans une famille française ! ÇA LES INTÉRESSE, HEIN !

256 Bien sûr.

257 Et euh... Moi je te dis j'ai travaillé 10 ans pour euh cette association, là l'American Field Service, AFS, le but c'était euh pour les jeunes de euh d'aller, de vivre dans une famille à l'étranger comme un enfant de la famille, d'aller à l'école comme un de leurs les frères et sœurs d'accueil euh et euh mm dans ce cadre-là, ils apprenaient une langue ,mais ils ne partaient pas pour apprendre une langue.

258 Oui, c'est ça oui.

259 Le but c'était d'apprendre...

260 Oui.

261 ... Comment euh ça se passe en France.

262 Mmm.

263 Moi je dirais que pour les élèves c'est comme ça aussi.

264 Oui.

265 Ils veulent savoir ce que je fais.

266 Oui oui, bah c'est normal hein.

267 Et puisque le but de l'ANL c'est on me pose une question et j'y réponds. Bin eux ils ont compris hein donc euh quand j'leur parle de quelque chose si il me demandent euh ce que j'ai fait pendant le week-end et que je leur raconte bin ils me posent des questions hein ! Et en fait je me dis que... ça a aura au moins servi à ça l'ANL.

268 Oui oui.

269 Même si avant, je parlais aussi un p'tit peu de moi, c'est évident mais euh euh ils posent des questions ouais et je suis trop contente quand il posent des questions. Et quand euh j'entends I. qui te demande si tu préfères la ville où la campagne ! Aaaah...

270 Ouais.

271 Ah bin là j'me dis c'est génial quoi.

272 Ouais. ouais ouais ouais c'est sûr. Il nous reste que 6 minutes 23 et dernière question : est-ce que tu penses (rire) que l'ANL ça rend plus bienveillant ? On a commencé à en parler hier. Quelles sont pour toi les liens entre les deux qu'est-ce que tu en penses ? Oh il ne reste que six minutes.

- 273** Ouais j'pré je euh mmm peut-être que ça euh ça rend plus euh bienveillant parce que en fait euh ça... ça permet à à tout le monde de d'augmenter, en fait, la capacité d'écoute hein, parce qu'on va poser des questions euh sur ce que les uns et les autres ont répondu donc ça oblige euh à écouter, donc à être euh forcément bienveillant, puisque patient et euh tolérant euh quelle que soit la qualité euh de ce que euh de ce qu'on peut dire euh mmm et euh... et puis voilà. Et puis il faut accepter aussi que tout le monde n'ait pas envie de répondre.
- 274** Mmm.
- 275** Euh donc moi je leur dis souvent, euh à l'extérieur, quand on vous pose des questions on n'est pas à un interrogatoire euh si vous ne souhaitez pas répondre... Alors des fois, je le dis en rigolant, c'est pas une enquête de police mais euh mais c'est la vérité, je pense que euh ça, même nos élèves, nos enfant,s euh oublient souvent que euh dans la vie on n'est pas à un interrogatoire. On a le droit de dire non. On a le droit de pas répondre.
- 276** Mmm.
- 277** De pas tout dire, de pas raconter... Il y en a, c'est inné, ils savent que euh ils rendent pas d'comptes mais euh non je pense que oui peut-être que l'ANL apprend à être...
- 278** Ouais.
- 279** Mmm.
- 280** Bon bin écoute c'était, waow, très très riche tout ce que tu m'as expliqué là.
- 281** Ha.
- 282** Euh merci beacoup.
- 283** De rien, A., c'était un plaisir.
- 284** Waow. Super hein vraiment tu m'as donné plein plein de trucs. Bon maintenant il va falloir que je pchtt que je fasse une synthèse de tout ça mais...
- 285** Bin j'ai hâte de lire ton...
- 286** Merci beaucoup !
- 287** ... ton mémoire. Tu le soutiens là, cette année, ou bien...
- 288** Oui oui c'tte année mais en 2^e session, j'pense en septembre hein, pour que ça soit prêt. Bon j'espère qu'il va être bien, j'ai pas tellement confiance en moi, donc je trouve toujours très nul tout ce que je fais. Heureusement que D., elle croit en moi hein, elle me le dit : « Bin moi je crois en vous alors vous pouvez croire en vous ». Bref. tu vois... la confiance en soi, ça ça continue. Et euh...
- 289** Bah elle est liée, y'a pas d'âge
- 290** Ouais (rire)
- 291** Non mais (rire) moi c'est pareil.
- 292** Voilà. Là j'vais arrêter l'enregistrement parce que le truc va dev'nir...

Annexe 2. Analyses verticales des entretiens

Remarque : Nous utilisons une version simplifiée des normes ICOR 2013⁷⁵.

Annexe 2.1. Entretien avec Hervé

Séquence thématique	Extraits pertinents	Thèmes abordés
Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)	TP 115 : « j'avais envie de quelque chose d'un peu vivant », « qui évolue au quotidien » « qui est pas figé » « travailler sur l'humain, pas travailler sur le matériel » TP 149 : « j'ai dit pourquoi pas » « j'trouvais [l'ANL] intéressant et puis c'était une opportunité d'formation ». Par message : « J'ai [...] aimé le côté non normé et novateur de la discipline, [...] créer, [...] j'ai surtout aimé le côté non répétitif ».	La motivation pour l'enseignement est peu explicitée. La motivation pour l'ANL est extrinsèque. La réponse porte plutôt sur l'expérience en FLS : pas d'informations sur la motivation.
Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant.e sur son agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des émotions	TP 65 : « [L'hétérogénéité] se dessine: avec entre les lecteurs et les non lecteurs c'est tout\ » TP 67 : « Tout le reste c'est pas un problème\ » TP 79 : « entrer dans la langue », « trouver sa place », « se créer une identité de collégien » TP 123 : « ils disposent du bagage pour fonctionner euh à n+1 (.) on verra à n+2/ » « à la fin de la première année [...] ils sont rentrés dans un système scolaire [...] ils ont développé leurs	Une seule dimension de l'hétérogénéité pose problème, mais elle semble peu importante (elle est minorée dans le discours). L'enseignant est à la fois lucide et confiant dans son sentiment d'efficacité.

⁷⁵ Convention ICOR. Mise à jour : janvier 2013. Groupe ICOR. ICAR. UMR 5191 ICAR(CNRS- Lyon 2 - ENS de Lyon), repérée à https://moodle.univ-angers.fr/pluginfile.php/2406135/mod_resource/content/0/Normes%20transcription%20ICOR%202013.pdf.

<p>negatives chez l'enseignant (H1)</p>	<p>competences d'élèves développé des compétences linguistiques » « tout n'est pas rose mais en tous cas ils sont un peu armés pour la suite »</p>	
<p>Séquence thématique n°3 : perceptions de l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (vulnérabilité des élèves et évaluations) (H1)</p>	<p>TP 91 : « Ils sont forcément plus vulnérables et plus fragiles en début d'année » « après quelques mois d'adaptation non » « ils ont [...] les mêmes [...] que les que les élèves issus des quartiers populaires »</p> <p>TP 93 : « ils sont pas plus vulnérables que ça », « L'entrée dans le groupe faut être un peu vigilant »</p> <p>TP143 : « les allers-retours nécessaires pour ancrer les notions » « pour créer de la fréquence d'utilisation »</p> <p>TP145 : « ils ont besoin de [l'évaluation] pour évoluer »</p> <p>TP147 : « déstabilisés [par l'évaluation] oui » « donc déstabilisés non parce qu'il y a de la bienveillance [...] je leur ai donné 20 minutes pour réviser puis on a fait après » « j'ai changé les modalités [de l'évaluation] mais euh mais en tous cas on l'a maintenue »</p>	<p>La vulnérabilité nécessite une vigilance, mais se résout après quelques mois.</p> <p>La vulnérabilité des élèves allophones n'est pas plus grande que celle des jeunes d'un quartier populaire.</p> <p>L'évaluation est nécessaire mais elle peut être adaptée, par bienveillance.</p>
<p>Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)</p>	<p>TP157 : « je suis pas trop salon de thé »</p> <p>TP159 : « vu comme c'est normé » « on recrée les conditions d'une immersion linguistique en ANL hein c'est tout »</p> <p>TP163 : « le concepteur il voudrait que ça se passe comme ça mais [...] nous on et dans un environnement scolaire avec [...] des normes de langage à respecter » « c'est tout sauf cool hein » « c'est pas décontracté dans le déroulé »</p>	<p>Le protocole strict de l'ANL empêche la détente associée à un salon de thé</p> <p>Le « parler de soi » ne suscite pas de commentaires particuliers de la part de l'enseignant</p>
<p>Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)</p>	<p>TP97 : « bin la bienveillance c'est [...] être à l'écoute et être en capacité d'observer euh des signes euh: qui: qui pourraient témoigner d'une souffrance d'une fragilité ou ou d'un mal-être »</p> <p>« une bienveillance pédagogique [...] accepter des parcours d'enseignement très différents d'un élève à l'autre »</p> <p>TP 101 : « la bienveillance après elle se crée naturellement une fois que les gens sont formés »</p>	<p>Être bienveillant, c'est naturel (mais cela s'acquiert), c'est indispensable pour les apprentissages et c'est obligatoire dans l'environnement de l'enseignant.</p>

	<p>TP103 : « c'est une conscience des différences »</p> <p>TP 107 : « si: y'a pas d'bien d'bienveillance y'a pas de y'a pas d'apprentissage »</p> <p>TP 111 : « nous on est dans un environnement [...] avec des: des populations très fragilisées/ euh donc la bienveillance elle est de mise hein\ elle est euh obligatoire [...] on l'est par la force des choses »</p> <p>Message du 6 juin : « ce n'est pas telle ou telle méthode pédagogique qui rend bienveillant [mais] [l]a conception du métier, l'environnement où [l'on] exerce, la relation que [l'on] entretient avec les élèves et les collègues » « qui permettent un climat propice aux apprentissages »</p>	<p>La bienveillance n'est pas liée à une méthode pédagogique, mais aux conceptions, à l'environnement et au relationnel de l'enseignant</p>
--	--	---

Annexe 2.2. Entretien avec Jade

Séquence thématique	Extraits pertinents	Thèmes abordés
<p>Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)</p>	<p>TP26 : « à l'université de Nantes [...] j'ai aussi développé ma passion pour l'enseignement » « en tant qu'étrangère [...] j'ai remarqué que les étudiants asiatiques avaient plus de difficultés euh à communiquer par rapport à d'autres euh étudiants étrangers »</p> <p>TP28 : « je voulais aider les étudiants qui pourraient avoir les mêmes difficultés que j'ai rencontrées »</p> <p>TP30 : « j'ai été directement convaincue par [l'ANL] »</p> <p>TP174 : « dans des principes de l'ANL euh (.) [...] il y avait la précision et l'aisance\ ça m'a vraiment passionnée parce que c'est euh ce sont deux valeurs euh qui me manquent »</p> <p>TP176 : « j'ai appris [...] l'anglais mais et je comprends très bien euh le texte\ [...] mais quand je parle // ((rire)) »</p> <p>TP182 : « quand [...] j'ai découvert euh l'ANL euh c'était vraiment bon une chose euh (bouillante) » « si je peux donner euh euh la chance aux à mes apprenants euh d'avoir euh la précision et et l'aisance grâce à cette méthodologie ça serait chouette ((rire)) »</p>	<p>La motivation pour l'enseignement (du français) vient d'une identification à d'autres étudiants asiatiques.</p> <p>La motivation pour l'ANL est due à un manque éprouvé par l'enseignante dans son propre apprentissage des LÉ</p> <p>La motivation est aussi liée au désir d'aider</p>
<p>Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant·e sur son agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des émotions négatives chez l'enseignant (H1)</p>	<p>TP66 : « leur nationalité c'est déjà trop:: différent »</p> <p>TP68 : « et leur langue maternelle aussi »</p> <p>TP70 : « et leur niveau\ » « pour moi c'est une difficulté à gérer »</p> <p>TP82 : « donner aux élèves euh l'envie d'apprendre\ et d'améliorer leur français\ » « pour euh devenir euh hem un citoyen en dans la société française\ »</p> <p>TP84 : « au début je pensais euh qu'il fallait d'abord comprendre leurs difficultés »</p>	<p>L'hétérogénéité du groupe est une difficulté</p> <p>Son 1^{er} objectif est de motiver ses élèves, la langue est citée en 2^e position seulement, puis l'intégration.</p>

	<p>TP86 : « MAIS avec euh l'expérience de cette année [...] il fallait aussi avoir une attitude stricte »</p> <p>TP88 : « trouver un équilibre entre euh ces deux valeurs n'est pas facile du tout ((rire)) »</p> <p>TP112 : « c'est une valeur ((l'autorité)) que je n'ai pas réussi à imposer ((rire)) dans ma classe »</p> <p>TP124 : « avec une grosse hétérogénéité dans la classe et l'absentéisme de la plupart des élèves je sens que euh je n'ai pas suffisamment donné à mes élèves des outils nécessaires\ donc euh je me culpabilise un petit peu ((rire)) » « je sens personnellement que ((rire)) c'est moi qui n'a pas été bien mais ((rire)) »</p> <p>TP126 : « si euh j'avais euh de bonnes expériences avant ou bien si j'étais française peut-être (rire) ce serait un peu différent\ »</p> <p>TP132 : « cette année c'était un peu difficile\ »</p> <p>TP136 : « [les élèves] pouvaient me suivre parce que je suis étrangère j'ai bien réussi\ ah: dans mes études\ » « c'est un cas rare/ je pense/ donc je voulais vraiment montrer un modèle\ » « et pour euh certaines élèves oui ce sont plutôt les filles (rire) [...] elles m'apprécient beaucoup »</p> <p>TP138 : « mais pour les garçons (rire) c'était pas euh la même du tout (rire) donc je sais pas\ ça a fonctionné peut-être je sais pas (rire) »</p> <p>TP186 : « la confiance confiance en cette méthodologie\ » « l'honnêteté\ [...] parce qu'on est obligé de parler de nous-mêmes\ » « l'attitude euh souriante et ouverte (.) mais en même temps assez stricte\ pour contrôler le bavardage des élèves »</p>	<p>L'équilibre entre bienveillance et autorité est difficile à trouver.</p> <p>Sentiment de culpabilité de ne pas arriver à remplir sa mission pédagogique. Pourtant, cela ne semble pas affecter son engagement (voir aussi grille d'observation)</p> <p>Elle mobilise des ressources (servir de modèle, donner des cadeaux) et maintient son engagement auprès des élèves malgré l'inconfort de la situation</p> <p>Hypothèse : sa confiance dans l'ANL est une source de motivation personnelle</p>
<p>Séquence thématique n°3 : perceptions de</p>	<p>TP94 : « forcément\ »</p> <p>COM (en réponse à la question sur la vulnérabilité de son public)</p> <p>TP96 : « bien comprendre les élèves mais [...] leur permettre</p>	<p>La vulnérabilité du public est réelle. La question est plutôt de trouver la bonne distance.</p>

l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (H1))	<p>d'apprendre dans une ambiance stable et tranquille » « mon attitude trop amicale a déjà posé des problèmes »</p> <p>TP98 : « pour les élèves c'est c'est vraiment différent » (des adultes)</p> <p>TP144 : « [dans les trois phases de l'ANL] c'est très facile à évaluer\ »</p> <p>TP146 : « il y a [...] quatre jours j'ai quand même évalué mes élèves avec euh un examen (rire) »</p> <p>TP154 : « j'avais une stratégie (rire) et c'était euh euh de préparer euh des petits cadeaux (rire) »</p> <p>TP166 : « ils étaient vraiment motivés // Tout le monde // sans se plaindre (rire) »</p> <p>TP168 : « Je pense\ »</p> <p>COM ((que ça a réduit leur stress, qui était la question posée))</p>	<p>Pour réduire le stress des élèves lors de l'(unique) évaluation sommative, l'enseignante leur donne de petits cadeaux et témoigne de l'efficacité de cette stratégie.</p>
Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)	<p>TP190 : « ça m'arrive tout le temps / » « avec les élèves euh au collège euh c'est encore pire / (rire) » « pour eux euh la classe de FLS c'est un seul endroit où ils peuvent s'exprimer librement\ » « s'il y a des sujets euh qui intéressent beaucoup euh mes élèves euh c'est vraiment (rire) difficile à gérer leurs bavardages oui\ »</p> <p>TP192 : « mais c'est d'un côté euh un bon signe leur bavardage parce que ils ont envie de parler »</p> <p>TP194 : « tu peux pas les bloquer\ »</p> <p>TP208 : « quand je pose des questions euh par rapport à la vie de mes élèves j'observe très bien euh leur réaction (.) pour trouver euh le sujet que je dois éviter ».</p> <p>TP220 : « [un des élèves] a en général peur de s'exprimer devant les autres »</p> <p>TP224 : « il a beaucoup de difficultés euh de la compréhension des consignes »</p> <p>TP230 : « je l'ai mis à côté pour que qu'il puisse travailler seul\ »</p>	<p>Retour des « problèmes de discipline », même dans le « salon de thé »</p> <p>L'enseignante accepte que ses élèves prennent des libertés avec les règles de vie dans la classe, si cela les incite à parler</p> <p>Attention marquée aux émotions que peut déclencher la prise de parole chez certains élèves.</p>

<p>Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)</p>	<p>TP104 : « Mon expérience de cette année a beaucoup changé euh mon idée sur la bienveillance\ » « je me suis rendue compte que l'attitude ambiguë comme copain des élèves pouvait produire plutôt des problèmes » « il faut garder une bonne distance »</p> <p>TP106 : « c'est difficile de trouver une distance juste »</p> <p>TP248 : « quand j'ai travaillé en tant qu'enseignante euh d'anglais en Corée j'étais aussi (.) gentille (rire) avec mes élèves\ c'est ma personnalité\ donc j'ai essayé de faire de mon mieux pour bien comprendre euh les situations de chaque élève à cette époque-là aussi\ »</p> <p>TP250 : « avec l'ANL mmm\ je suis euh plus attentive quand quand j'écoute mes élèves\ et euh j'observe attentivement mmm leur réaction de chaque élève » « je suis plus attentive et plus bienveillante »</p> <p>TP252 : « je suis obligée »</p> <p>TP254 : « l'année dernière euh j'étais aussi euh euh très compréhensive de des euh des histoires de mes apprenants » « j'ai dû bien écouter ce qu'ils disent »</p>	<p>Il faut trouver l'équilibre entre une position de proximité amicale et une distance liée à la position d'enseignante</p> <p>Trouver la bonne distance</p> <p>La bienveillance est une disposition personnelle, elle n'est pas liée à l'ANL.</p> <p>L'ANL la rend plus attentive, peut-être pas plus bienveillante</p>
---	--	--

Annexe 2.3. Entretien avec Philomène

Séquence thématique	Extraits pertinents	Thèmes abordés
<p>Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)</p>	<p>TP6 : « au bout d'un mois j'me suis dit que j'pouvais pas faire ça » (travailler en entreprise) « déjà ça me trottait dans la tête de faire autre chose » « j'ai adoré aller dans l'école\ » « chuis tombée sur une dame qui était prof en UPE2A » « et qui m'a donné super envie » « j'ai aussi fait des remplacements dans une école [...] où y'a toute une communauté turque\ et j'ai adoré ce moment-là » « j'étais assez surprise et donc je me suis dit beuh j'ai envie d'aller vers ça »</p> <p>TP22 : (sa motivation) « c'était plutôt travailler avec des personnes qui venaient d'un autre pays, qui avaient une autre culture » « à la rigueur le FLS j'm'en fiche un peu »</p> <p>TP96 : « et ils m'faisaient peur en fait les profs\ et moi j'ai pas envie d'faire ça »</p> <p>TP158 : « bin [faire de l'ANL] répond à mes interrogations\ » « je me suis dit glurps comment je vais faire // »</p> <p>TP160 : « voilà c'était grosse interrogation\ et donc euh cheminement na na na » « j'm'étais dit mais oui bien sûr c'est mieux\ et y'a eu la conférence de Claude Germain où j'ai pu enfin à laquelle j'ai pu assister et là je me dit mais bien sûr // »</p> <p>TP162 : « ça a vraiment fait tilt // »</p> <p>TP166 : « ça a été une révélation »</p>	<p>Motivation née de la rencontre avec le terrain (élèves allophones). Expression d'une révélation.</p>
<p>Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant·e sur son agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des</p>	<p>TP48 : « c'est difficile de tisser des liens et d'avoir de la stabilité » (à propos des élèves roms) [l'hétérogénéité] « c'est du cas par cas »</p> <p>TP216 : « l'hétérogénéité bien elle joue en leur faveur\ parce que finalement ils ont tous des compétences quelque part\ »</p> <p>TP224 : « j'crois qu'il y a toujours toujours un truc que tu peux utiliser\ mais bon faut bien connaître les élèves et faut avoir</p>	<p>L'hétérogénéité est un facteur positif mais elle pourrait être mieux exploitée s'il y avait plus de temps</p>

émotions négatives chez l'enseignant (H1)	<p>l'occasion\ »</p> <p>TP50 : « j'fais varier [les objectifs] en fonction des ((rire)) compétences et des progrès d'chacun » « on n'a pas l'temps d'tout faire \ et il faut du temps malgré tout pour digérer\ »</p> <p>TP56 : « bin de l'écoute\ » « un peu d'ouverture aussi\ » « ça m'remet drôlement en cause à chaque fois\ » « j'interprète certaines attitudes en fonction d'mes critères et j'me rends compte que c'est tout autre chose derrière qui bloque\ »</p> <p>TP62 : « je me mettais pas trop à sa place\ » « j'ai osé dire au papa que [...] et j'me trouve débile d'avoir dit ça\ »</p> <p>TP68 : « être à l'écoute euh pas juger\ et euh jamais penser qu'on sait quand y'a des drôles de réactions essayer de comprendre un peu plus\ »</p> <p>TP104 : « j'veux que euh ils soient bien dans la classe [...] que ce soit une classe d'accueil [...] qu'ils soient bien pour progresser » « et en même temps qu'ils se respectent »</p> <p>TP110 : « [l'autorité] je pense que ça s'apprend\ » « pour moi la bonne autorité c'est l'autorité légitime\ et pour qu'elle soit légitime il faut qu'elle soit construite sur des choses justes\ » « je veux qu'on arrive à dire bin si je respecte l'autre il va me respecter »</p> <p>TP118 : « c'est des petits paris hein tout ça » « ça dépendra aussi de ce qu'ils en feront » « et de leurs rencontres » « je pense que c'est une petite victoire quand ils [...] sortent [de l'UPE2A] » « ils peuvent se dire bin tiens cette année j'ai progressé [...] j'ai vécu des bons moments j'ai appris\ » « j'espère que ça bah ça suffit pour euh pour qu'ils aient envie de continuer »</p> <p>TP120 : « moi c'est juste un passage »</p> <p>TP121 : « ça fait partie d'un tout hein »</p> <p>TP124 : « c'est dur d'ajuster » « ils réfléchissent ils sont pas à gober euh ou à essayer de recracher des choses que j'leur dis\ »</p>	<p>La réflexion de l'enseignante sur son agir renvoie directement à la personne qu'elle est (lien avec la séquence thématique n°3)</p> <p>L'autorité est décrite de façon approfondie : elle doit être légitime</p> <p>L'avenir des élèves est évoqué de façon à la fois réaliste et positive, l'enseignante considère que son rôle est modeste</p> <p>Malgré les difficultés, l'enseignante a confiance dans l'efficacité de son enseignement</p>
---	--	--

	<p>« j'trouve qu'ils se les approprient » « je vois bien que [...] ils identifient c'qu'on fait et à quoi ça leur sert\ »</p> <p>TP158 : [l'ANL] « répond à mes interrogations »</p> <p>TP164 : « tout le monde y passe, à l'ANL// y'a personne qui est laissé de côté » « j'connais pas d'autre méthode qui fasse ça »</p> <p>TP170 : [les qualités d'un bon enseignant d'ANL] « bin savoir s'effacer » « la rigueur »</p> <p>TP174 : « pas parler d'autre chose »</p> <p>TP190 : « par contre ça demande des efforts incommensurables (.) enfin moi c'est pas du tout naturel encore hein\ »</p>	L'ANL est une méthode efficace mais difficile à mettre en œuvre
<p>Séquence thématique n°3 : perceptions de l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (H1)</p>	<p>TP62 : « j'aurais pas dû le dire c'était mais c'était parce qu'il m'agaçait / [...] et là je l'analysais avec mes critères à moi » « on se rend pas compte\ du choc que ça représente\ » « faut pas tout céder mais faut savoir prendre le temps » « essayer de comprendre \ » « c'est hyper important de faire attention à c'qu'on dit à c'qu'on fait » « on raisonne en étant Européen et on oublie en fait c'qui s'passe pour eux »</p> <p>TP80 : « faut faire un peu attention \ » « les êtres humains ils ont une grande capacité de résilience aussi » « ceux qui arrivent tous seuls là c'est des grosses bêtes hyper fortes// » « ils ont une force incroyable// » « O. c'est une tigresse, quoi// » « oui elle est vulnérable voilà mais en même temps ils ont une volonté d'enfer\ »</p> <p>TP137 : « bin [les évaluations] les stresse[nt] énormément » « parce que c'est ça les évaluations c'est individuel\ »</p> <p>TP140 : « alors que dans la vie on n'est jamais tout seul » « c'est la partie que j'déteste le plus je crois »</p> <p>TP142 : « ouais j'préfère évaluer comme je fais en anglais // » « c'est progressif// »</p> <p>TP154 : « ça me tracasse encore\ » [la façon d'évaluer]</p>	<p>Affirmation de la dimension interculturelle de la relation</p> <p>La vulnérabilité est reconnue, mais la résilience est mise en avant.</p> <p>On ne peut pas résoudre les conflits par la force</p> <p>L'enseignante est opposée aux évaluations sommatives individuelles, dont elle remet en question l'utilité</p>

<p>Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)</p>	<p>TP188 : « n'importe quoi// » « salon de thé au sens où tout le monde se pose des questions tout le monde parle » TP190 : « par contre ça demande des efforts incommensurables enfin moi c'est pas du tout naturel encore hein » TP198 : « parfois j'mens un peu » « parfois je peux un tout petit peu transformer mais globalement non » TP200 : (si les élèves n'étaient pas authentiques) « ils se souviendraient pas de c'qu'ils auraient raconté » TP202 : « vu les thèmes qu'on a abordés j'vois pas pourquoi ils pipeauteraient\ »</p>	<p>La phase orale n'est pas une conversation.</p> <p>L'enseignante fait confiance à la sincérité des élèves</p>
<p>Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)</p>	<p>TP88 : [la bienveillance] « pas stresser les élèves euh\ et en même temps exiger des choses d'eux\ » « c'est pas les mettre en difficulté et ja jamais les juger// » « j'essaye toujours d'me dire mais pourquoi il m'a fait ça// plutôt que d'exploser\ » « essayer de comprendre avant de de dire quelque chose\ » TP96 : « bin j'pense que c'est quand même un peu mon caractère \ » « ça vient de mon histoire personnelle parce que moi je déteste quand on me crie après » « petite j'étais assez timide » « quand les profs m'interrogeaient ou (..) j'avais le cœur qui battait » « une prof que j'adorais à l'IUFM elle disait que c'était incroyable euh les effets positifs de l'enseignant quand il valorisait ses élèves » « elle appelait ça l'effet VIP » « je veux faire pas faire peur aux élèves mais je veux leur dire euh n'abusez pas\ » TP96 : « je veux que ce soit ponctuel\ pour que ce soit juste\ » TP100 : « quand on crie [sur ses enfants] euh en fait ça tétanise // » « et ça amène pas à grand-chose\ » TP210 : « j'pense pas » (que l'ANL l'a rendue plus bienveillante) « ça génère plus de bienveillance entre les élèves » « ils s'entraident ils se corrigent entre eux » « ils se moquent pas trop » « ils soufflent »</p>	<p>La bienveillance est une capacité à l'empathie et à l'introspection</p> <p>La bienveillance est liée à la personnalité et à l'histoire (aux rencontres) de l'enseignante</p> <p>L'ANL ne l'a pas rendue plus bienveillante, mais a amélioré les relations entre apprenants (le climat de classe)</p>

Annexe 2.4. Entretien avec Rose

Séquence thématique	Extraits pertinents	Thèmes abordés
<p>Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)</p>	<p>TP8 : « j'ai repris mes études pour faire le master MEEF et passer le concours de professeur des écoles pour espérer avoir le poste que j'ai aujourd'hui »</p> <p>TP12 : « uniquement »</p> <p>TP16 : « j'étais un p'tit peu perdue\ et c'est là qu'j'ai vu euh qu'il existait le master français langue étrangère et euh révélation »</p> <p>« j'adorais [...] le contact avec plein d'autres nationalités les échanges, etc.\ culturels\ et euh ça a été oui une révélation »</p> <p>TP22 : « ça m'a plu hein [...] mais y'avait quequ'chose qui manquait\ »</p> <p>TP121 : « par exemple enseigner l'espagnol pfff non [...] j'me sentais pas légitime à l'enseigner\ et euh mais euh le fait d'enseigner oui j'pense que ça me plaisait\ »</p> <p>TP123 : « enseigner le français ma langue OK super [...] et en plus à un public euh étranger alors là euh pour moi c'était le plus riche et [...] pour le moment je f'rais rien d'autre que c'que j'fais\ »</p> <p>TP125 : « c'est le plus beau pour le moment c'est sûr\ »</p> <p>TP151 : « ma collègue [...] en disait du bien » « ça fait six ans que j'suis sur ce poste et chaque année je trouve que l'enseignement d'la langue: l'écriture ça va pas\ » « c'est nul ça va pas » « trop chiant ça va pas » « l'ANL eh bin parfait ça résume tout » « ça cadre ça formalise ça pousse à aller plus loin à choisir des choses qu'on n'aurait pas fait »</p>	<p>La motivation pour l'enseignement vient d'un besoin, d'un manque</p> <p>Elle se décline au niveau de la langue à enseigner et du public.</p> <p>L'ANL répond aussi au besoin d'une méthodologie efficace.</p>
<p>Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant·e sur son</p>	<p>TP60 : « elle correspond euh aux classes classes ordinaires\ [...] ce qui se rajoute c'est les pays d'origine et les langues maternelles\ »</p>	<p>L'hétérogénéité n'est pas un problème, même si elle nécessite</p>

<p>agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des émotions négatives chez l'enseignant (H1)</p>	<p>TP79 : « alors c'est pas du tout un inconvénient l'hétérogénéité pour moi »</p> <p>TP85 : « ça fait partie du métier »</p> <p>TP87 : « y'a besoin d'un accompagnement beaucoup plus resserré et quinze c'est beaucoup avec ce besoin-là »</p> <p>TP89 : « c'est pas la question de l'hétérogénéité c'est plus le besoin [...] d'être euh guidé pour l'écrit »</p> <p>TP93 : « eh bin qu'ils aient confiance en l'école » « heureux de venir à l'école contents euh qu'ils se sentent en confiance à l'école » « ça ils pourront transposer partout après » (qualités d'un bon enseignant de FLS)</p> <p>TP97 : « capacité d'adaptation » « bienveillance »</p> <p>TP99 : « bienveillance, empathie » « garder une exigence »</p> <p>TP101 : « on va pas s'arrêter à juste lire des p'tits textes euh euh qui n'aient pas de fond en fait » « donc y'a l'exigence »</p> <p>TP127 : « c'est pas l'autorité c'est plus les limites [...] pas par rapport à moi mais par rapport au groupe et pour bien travailler » « c'est le bien-vivre ensemble » « les règles de de bien vivre ensemble mais qui sont valables aussi à l'extérieur »</p> <p>TP131 : « l'objectif c'est euh l'année d'UPE2A-NSA quand ils ressortent ils soient conscients de leurs difficultés » « chuis pas encore entré dans la lecture [...] mais j'peux y arriver » « leur montrer que y'a plein d'autres adultes qui peuvent [...] les aider malgré leur difficultés »</p> <p>TP133 : « si on a prévu le coup normalement on peut toujours proposer un exercice euh moins difficile ou plus difficile » « globalement tout correspond à leurs besoins »</p> <p>TP153 : « l'investissement ((rire)) » « l'investissement personnel » « la conception » « l'exigence » « rigueur »</p>	<p>une différenciation difficile à mettre en œuvre</p> <p>L'objectif est de donner confiance à l'élève</p> <p>Un bon enseignant sait faire preuve d'empathie et d'exigence</p> <p>L'autorité ne s'exerce pas du haut vers le bas, mais de façon horizontale (cf. grille d'observation)</p> <p>L'enseignante a une vision à la fois réaliste et positive de son agir. La différenciation n'est pas un problème et si l'ANL représente beaucoup de travail, la méthode est vue de façon positive</p>
<p>Séquence thématique n°3 :</p>	<p>TP103 : « vulnérables non euh avec plus de besoins // » « il faut pas les considérer je pense comme vulnérables » « ils ont plus</p>	<p>Le public est plutôt résilient que vulnérable</p>

<p>perceptions de l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (H1)</p>	<p>de besoins » « on a un regard qui est tout de suite biaisé [...] alors que certains [...] arrivent armés matures ils ont un projet en tête ils savent ce qu'ils veulent faire et il faut y aller »</p> <p>TP137 : « c'est visuel pour qu'ils comprennent que euh bin il est toujours possible de monter l'échelle en fait\ » « pour euh les motiver\ »</p> <p>TP143 : « on s'oblige à faire trois temps malgré tout d'évaluations sommatives [...] pour les préparer à l'après c'est obligé\ »</p> <p>TP147 : « j'pense qu'ils sont stressés parce qu'ils savent que ça va aider à faire le lien avec la famille\ » « et puis ils veulent tous réussir\ » « dès que ça y est c'est le moment solennel\ alors que tous les jours ils le font y'a rien qui change\ »</p> <p>TP149 : « c'est important qu'ils se confrontent à ce qu'ils savent faire »</p>	<p>Les évaluations sont un mal nécessaire : elles stressent les élèves, mais elles sont indispensables</p>
<p>Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)</p>	<p>TP155 : « pas du tout » « c'est pas naturel »</p> <p>TP157 : « j'peux pas faire croire que la discussion elle elle vient comme ça d'elle-même et puis toutes les préparations en amont » « la posture professionnelle [...] fait qu'on n'arrive pas à être naturel »</p> <p>TP 161 : « oui oui » « j'pense aux goûts [...] aux balades euh\ on parle de la famille oui oui\ »</p> <p>TP163 : « sur la religion [...] y'a l'devoir de neutralité\ et donc j'parle de de la France mais comme pour les élèves j'leur pose pas la question à eux j'parle de leur pays d'origine\ »</p> <p>TP165 : « quand ils arrivent pas à comprendre eh bin ils répètent c'que dit l'copain » « du coup [...] leur texte ne correspond pas à ce qu'ils veulent dire\ »</p> <p>TP171 : « pour la religion y'en a qui n'savent pas [...] je sais pas trop\ j'arrive pas à comprendre pourquoi\ il doit y avoir une</p>	<p>La phase orale n'est pas naturelle.</p> <p>Pourtant, on y parle de soi.</p>

	histoire de toute façon [...] qui est très compliquée\ donc est-ce que c'est pour ça ou c'est culturel\ » « aussi y'a d'la pudeur parfois\ »	
Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)	<p>TP105 : « la bienveillance euh bin c'est ne pas oublier [...] ce qu'ils sont capables de faire et ce qu'ils ne sont pas capables de faire\ » « il faut faire avec et l'accepter [...] on l'accepte et c'est comme ça\ »</p> <p>TP109 : « Marie-Ange Dat [...] c'est la seule qui a dit [...] c'est pas parce qu'ils comprennent rien qu'il faut les mettre dans le fond de la classe\ » « ça c'est pas un accueil » « ils parlent pas français d'accord mais j'peux faire un sourire ouvrir mes bras leur dire d'entrer dans la classe »</p> <p>Message vocal du 15 juin : « [l'ANL] ne m'a pas rendue plus bienveillante mais plus exigeante\ » « peut-être un peu plus accessible// » « ça m'a permis de donner un peu plus de moi aux élèves » « ils me connaissaient davantage » « la bienveillance euh j'crois qu'c'est plutôt un geste professionnel qu'on a ou qu'on n'a pas qu'on développe ou qu'on développe pas mais (.) j'crois pas qu'ANL ait joué euh un ro (.) ou alors de façon inconsciente\ »</p>	<p>La bienveillance est l'acceptation des situations (qu'on ne comprend pas) et l'organisation d'un véritable accueil</p> <p>On ne devient pas plus bienveillante avec l'ANL car la bienveillance est un « geste professionnel ». L'ANL rend peut-être l'enseignante plus « accessible »</p>

Annexe 2.5. Entretien avec Teodora

Tableau 3. Entretien avec Teodora (analyse verticale)

Séquence thématique	Extraits pertinents	Thèmes abordés
<p>Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)</p>	<p>TPTP16 : « et ça commence\ j'ado:re la formation euh tout de suite [...] j'me passionne et pour la linguistique et pour la phonétique\ »</p> <p>TP18 : « dans ma famille on a accueilli plusieurs fois [des jeunes pour un séjour longue durée] parce que j'adore ça\ »</p> <p>TP20 : « plus j'avance vers mon master plus je sais que c'est vraiment avec ce public [de mineurs isolés] que je veux travailler\ »</p> <p>TP22 : « c'est une expérience passionnante\ »</p> <p>TP44 : « chuis tombée sur cette association (d'aide aux migrants) et j'ai adoré\ »</p> <p>TP205 : « j'ai pas vraiment choisi (de faire de l'ANL) » « une personne du CASNAV [...] m'a parlé d'l'ANL » « j'ai dit oui euh sans m'rendre compte de la masse de travail que ça allait représenter ((rire)) »</p> <p>TP207 : « quand t'as fait un master euh c'et quand même très riche intellectuellement\ » « t'as envie d'encore\ » « j'ai trouvé ça très enrichissant donc euh je me suis dit que [...] ça pouvait m'apporter beaucoup de choses » « et puis aussi euh mmm dans tout ce qui est gestion de classe j'me sens parfois un peu limitée [...] l'ANL ça m'a permis quand même de voir le travail d'autres euh euh collègues euh de m'inspirer d'autres pratiques parce que moi j'ai quasiment aucun échange avec les autres »</p> <p>TP209 : « jamais aucune réunion avec des collègues d'UPE2A »</p> <p>TP217 : « ça permet d'savoir si le chemin que tu as pris est euh ((rire)) le bon\ »</p>	<p>Motivation forte pour la formation en FLE, puis liée au contact avec le public migrant.</p> <p>La motivation pour l'ANL est intellectuelle (une formation enrichissante), mais surtout concrète et pragmatique : besoin de techniques de gestion de classe et d'échanges avec des collègues.</p>

<p>Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant·e sur son agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des émotions négatives chez l'enseignant (H1)</p>	<p>TP64 : « [l'hétérogénéité] ça fait partie des: de la complexité du: travail à la MAST »</p> <p>TP68 : « on a une diversité de profils liée à tout ça\ » (l'âge, la situation personnelle, la scolarité antérieure, le milieu socio-professionnel)</p> <p>TP70 : « pour nous enseignants c'est très riche et euh très intéressant »</p> <p>TP72 : « et c'est enrichissant pour eux aussi »</p> <p>TP74 : « c'est à la fois un inconvénient [...] mais c'est riche\ »</p> <p>TP78 : « c'est de reprendre confiance en soi et de reprendre confiance en l'adulte\ » « pour moi si ce lien de confiance n'est pas établi il y aura rien derrière (.) »</p> <p>TP82 : « surtout euh on a confiance\ »</p> <p>TP84 : « je reste à l'écoute\ »</p> <p>TP88 : « s'intéresser euh à chaque jeune\ » « jamais euh baisser les bras\ » « jamais s'avouer vaincu\ » « presque avoir [...] une relation individuelle avec chaque jeune\ » « préparer ses cours [...] en fonction des besoins et des attentes des jeunes »</p> <p>« s'intéresser à ce qu'ils aiment à leurs centres d'intérêt euh pour pouvoir les motiver »</p> <p>TP90 : « pour leur donner envie de se raconter\ »</p> <p>TP123 : « ils ont une représentation de l'école que euh les lycéens d'aujourd'hui ont complètement perdu\ » « parce que euh ils ont sont dans un rapport d'autorité avec le prof\ » « les nôtres (élèves de la MAST) pas du tout\ » « d'ailleurs je suis complètement nulle hein pour ça pour l'autorité chuis nulle\ »</p> <p>« l'ambiance de ce CAP a complètement changé (avec l'arrivée d'élèves de la MAST) parce que cette gentillesse [...] ça a fait tellement de bien au groupe »</p> <p>TP125 : « y'a euh ce rapport à l'école euh qui est extrêmement euh différent chez nous\ »</p>	<p>L'hétérogénéité est vécue à la fois comme une richesse, mais aussi comme une difficulté.</p> <p>Les objectifs sont plutôt liés à un soutien psychologique : donner confiance, motiver, être à l'écoute, persévérer.</p> <p>Dépréciation de ses capacités à faire preuve d'autorité, mais ces élèves n'en ont pas besoin, à cause de leur rapport différent à l'école</p> <p>Elle critique de l'ANL de ne pas répondre aux besoins donc vision positive de son agir</p>
---	---	---

	<p>TP143 : (pour illustrer les limites de l'ANL) « on peut pas révolutionner non plus [...] tout le discours des des jeunes » « ils se font comprendre ils trouvent des stages ils travaillent [...] donc euh on peut dire quand même que ils s'intègrent\ »</p> <p>TP145 : « il faut être humble [...] et [...] malheureusement ils restent très peu de temps »</p> <p>TP147 : « on ne travaille pas tous les jours » « je crois que quand même euh i:: ils ont des amis ils s'font des amis euh y'a ce sentiment d'appartenance à un groupe qui laissera peut-être chez certains euh un bon souvenir\ »</p> <p>TP151 : « on essaye de leur donner le maximum d'outils pour euh sortir avec un petit bagage quoi\ et un peu plus de confiance en soi\ »</p> <p>TP153 : « apprendre à regarder un adulte en face\ » « à respirer, même // » « respirer [...] c'est aussi être bien dans son corps » « tout ça ça paraît élémentaire mais euh ils ont pas d'parents\ »</p> <p>TP161 : « il faut que mes attentes convergent vraiment avec les leurs [...] concrètement c'est pas possible avec la totalité du groupe » « c'est très dur »</p> <p>TP223 : « respecter [...] la boucle de la littératie » « essayer d'obtenir [...] un discours euh relativement fluide et précis » « il faut se raconter mais pas trop mettre absolument des limites » « tenir compte [...] du public qu'on a en face de nous\ » « ils connaissent pas l'métier d'élève\ » « je veux qu'on qu'on travaille dans un climat de confiance\ » « c'est eux les bons juges pour savoir si ce que tu fais a du sens tient la route »</p> <p>TP247 : « je peux pas leur demander [...] d'se mettre [...] en binôme euh de se poser la question [...] c'est trop long on a trop de choses à voir\ »</p>	<p>Les raisons d'un échec éventuel des élèves sont externes (durée limitée de séjour dans le dispositif, nombre d'heures réduit)</p> <p>L'enseignante reste confiante dans son agir malgré les difficultés et la nécessité de revoir ses objectifs à la baisse : elle s'adapte au public, y compris dans son utilisation de l'ANL</p>
<p>Séquence thématique n°3 :</p>	<p>TP98 : « c'est un public euh extrêmement vulnérable\ » « il faut faire attention à c'qu'on dit »</p>	<p>Le public est vulnérable malgré une apparence de résilience.</p>

<p>perceptions de l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (H1)</p>	<p>TP100 : « on a tendance à dire que euh les [...] Africains subsahariens [...] sont extrêmement résilients » « mais euh ils restent pour moi de très jeunes adultes\ euh leur euh construction n'est pas terminée et euh et je le dis oui par expérience » « le profil du gros dur [...] qui pleure dans tes bras\ »</p> <p>TP102 : « je pense que c'est un peu paradoxal mais ils pleurent parce qu'ils ont confiance\ »</p> <p>TP106 : « alors euh on finit par se blinder [...] mais euh euh j'ai plus envie de pleurer avec eux\ » « j'essaye de me convaincre de ça ((sourir)) euh pour pas pleurer euh pour essayer de (.) de rester aussi le pilier dont ils ont un peu besoin quoi (.) d'avoir\ »</p> <p>TP114 : « c'est (.) c'est dur hein/ »</p> <p>TP171 : « ils ADORENT les dictées\ »</p> <p>TP173 : « j'étais très réticente » « ça va [...] cristalliser euh le stress euh sur des points complètement inutiles\ en réalité j pense pas\ » « ils veulent TELLEMENT réussir cette dictée préparée »</p> <p>TP179 : « et en fait bin ça marche hein/ ça marche / »</p> <p>TP187 : « ils aiment bien [les évaluations] »</p> <p>TP195 : « en fait c'est bizarre mais ils aiment les tests\ »</p>	<p>Cette vulnérabilité du public rejaillit sur l'enseignante (elle a du mal à retenir ses larmes, à ce moment de l'entretien).</p> <p>L'enseignante souffre avec ses élèves, mais elle pense qu'elle a besoin de se retenir</p> <p>Les évaluations sont vécues de façon positive par les élèves, ce qu'elle a du mal à comprendre, puisque cela heurte ses représentations</p>
<p>Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)</p>	<p>P139 : « c'est pour ça que l'ANL a un p'tit peu ses limites aussi parce que euh corriger corriger corriger corriger pour avoir quelque chose de parfait\ mais au quotidien en fait on dit pas d'belles phrases parfaites\ [...] même si avec l'ANL tu privilégies plus la qualité que la quantité [...] faut les laisser parler euh avec un peu de naturel\ »</p> <p>TP92 : (leur donner envie de se raconter) « c'est c'qu'on cherche en ANL quand même\ »</p> <p>TP141 : « et ça euh tu l'fais si t'es si t'es un peu bienveillant\ »</p>	<p>L'enseignante est critique sur la phase orale, considérée peu naturelle et à adapter (ce qu'elle fait dans le cours, cf. grille d'observation)</p> <p>l'ANL les motive à parler d'eux-mêmes</p>

	<p>TP251 : « ah ouais ils savent tout / (de l'enseignante) » « ça crée mine de rien euh une proximité aussi [...] je mens pas mais je ne dis pas tout non plus\ »</p> <p>TP255 : « ils connaissent quasiment rien de la vie en France\ ça les intéresse de savoir ce qui se passe dans une famille française / ÇA LES INTÉRESSE HEIN// »</p> <p>TP267 : « puisque le but de l'ANL c'est on me pose une question et j'y réponds bin eux ils ont compris hein [...] quand j leur parle de quelque chose [...] bin ils me posent des questions hein / »</p> <p>TP269 : « je suis trop contente quand ils posent des questions/ »</p>	<p>Ce parler de soi rapproche, suscite la curiosité des élèves et les incite donc à parler.</p>
<p>Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)</p>	<p>TP117 : « la bienveillance d'abord euh c'est la tolérance » « l'acceptation euh de (.) toutes les difficultés [...] donc ça passe par la patience »</p> <p>TP119 : « je m'étais complètement passionnée pour la phonétique » « la phonétique euh c'était mmm euh de activement passer par la bienveillance\ [...] en fait on peut pas euh corriger quelqu'un sans être bienveillant parce que c'est quelque chose qui touche à la personne et euh donc euh il faut pas simplement être patient il faut être prudent\ euh mmm il faut prendre son temps et et être tolérant\ »</p> <p>TP135 : « si le groupe se forme c'est parce que y'a cette bienveillance\ et si y'a une bienveillance de la part de l'enseignant bin y'a probablement aussi une bienveillance entre les élèves qui s'installe\ »</p> <p>TP137 : « la bienveillance aussi c'est [...] le respect de la parole de l'autre\ »</p> <p>TP273 : « peut-être que ça euh ça rend plus euh bienveillant parce que [...] ça permet à à tout l'monde de d'augmenter en fait la capacité d'écoute [...] donc ça oblige euh à écouter donc à être euh forcément bienveillant puisque patient et euh tolérant »</p>	<p>La bienveillance, c'est de la tolérance, de la patience, du respect de la parole de l'autre et de la prudence dans la relation à l'autre</p> <p>La bienveillance de l'enseignante s'étend au groupe et produit donc des effets sur le climat de classe.</p> <p>L'ANL oblige à écouter, donc à être patient et tolérant (mais l'enseignante ne va pas jusqu'à dire que cela rend plus bienveillant)</p>

Annexe 3. Analyses transversales des entretiens

Séquence thématique n°1 : la motivation (donner du sens à son action et production d'émotions positives favorables à la bienveillance, H1)	
Enseignant	Réponses à l'entretien
Hervé	Motivation pour l'enseignement peu explicitée. La motivation pour l'ANL extrinsèque. Commentaire sur l'expérience FLS, pas sur la motivation.
Jade	La motivation pour l'enseignement (du français) vient d'une identification à d'autres étudiants asiatiques. La motivation pour l'ANL est due à un manque éprouvé par l'enseignante dans son propre apprentissage des LE La motivation est liée au désir d'aider
Philomène	Motivation née de la rencontre avec le terrain. Expression d'une révélation.
Rose	La motivation vient d'un besoin, d'un manque, au niveau de la langue à enseigner et du public. L'ANL répond à son besoin d'une méthodologie efficace.
Teodora	Motivation forte pour la formation en FLE, puis liée au contact avec le public migrant. La motivation pour l'ANL est d'abord intellectuelle (une formation enrichissante), puis concrète et pragmatique : besoin de techniques de gestion de classe et d'échanges avec des collègues.

Séquence thématique n°2 : représentations de l'enseignant·e sur son agir (hétérogénéité, objectifs, autorité, avenir de l'élève, ZPD) pouvant déclencher des émotions négatives chez l'enseignant (H1)

Hervé	<p>Une seule dimension de l'hétérogénéité pose problème, mais elle semble peu importante (elle est minorée dans le discours)</p> <p>L'enseignant est à la fois lucide et confiant dans son sentiment d'efficacité</p>
Jade	<p>L'hétérogénéité du groupe est une difficulté</p> <p>Son 1^{er} objectif est de motiver ses élèves, la langue est citée en 2^e position seulement, puis l'intégration.</p> <p>L'équilibre entre bienveillance et autorité est difficile à trouver.</p> <p>Sentiment de culpabilité de ne pas arriver à remplir sa mission pédagogique. Pourtant, cela ne semble pas affecter son engagement (voir aussi grille d'observation).</p> <p>Elle mobilise des ressources (servir de modèle, donner des cadeaux) et maintient son engagement auprès des élèves malgré l'inconfort de la situation.</p> <p>Hypothèse : sa confiance dans l'ANL est une source de motivation personnelle.</p>
Philomène	<p>L'hétérogénéité est un facteur positif mais elle pourrait être mieux exploitée s'il y avait plus de temps</p> <p>La réflexion de l'enseignante sur son agir renvoie directement à la personne qu'elle est (lien avec la séquence thématique n°3).</p> <p>L'autorité est décrite de façon approfondie : elle doit être légitime</p> <p>L'avenir des élèves est évoqué de façon à la fois réaliste et positive, l'enseignante considère que son rôle est modeste</p> <p>Malgré les difficultés, l'enseignante a confiance dans l'efficacité de son enseignement</p>

	L'ANL est une méthode efficace mais difficile à mettre en œuvre
Rose	<p>L'hétérogénéité n'est pas un problème, même si elle nécessite une différenciation difficile à mettre en œuvre</p> <p>L'objectif est de donner confiance à l'élève</p> <p>Un bon enseignant sait faire preuve d'empathie et d'exigence</p> <p>L'autorité ne s'exerce pas du haut vers le bas, mais de façon horizontale (cf. grille d'observation)</p> <p>L'enseignante a une vision à la fois réaliste et positive de son agir. La différenciation n'est pas un problème et si l'ANL représente beaucoup de travail, la méthode est vue de façon positive</p>
Teodora	<p>L'hétérogénéité est vécue à la fois comme une richesse, mais aussi comme une difficulté.</p> <p>Les objectifs sont plutôt liés à un soutien psychologique : donner confiance, motiver, être à l'écoute, persévérer.</p> <p>Dépréciation de ses capacités à faire preuve d'autorité, mais ces élèves n'en ont pas besoin, à cause de leur rapport différent à l'école.</p> <p>Elle critique de l'ANL de ne pas répondre aux besoins des élèves donc vision positive de son agir</p> <p>Les raisons d'un échec éventuel des élèves sont externes (durée limitée de séjour dans le dispositif, nombre d'heures réduit)</p> <p>L'enseignante reste confiante dans son agir malgré les difficultés et la nécessité de revoir ses objectifs à la baisse : elle s'adapte au public, y compris dans son utilisation de l'ANL</p>

Séquence thématique n°3 : Perceptions de l'enseignant sur la dimension affective de la relation pédagogique (H1)	
Hervé	<p>La vulnérabilité nécessite une vigilance, mais se résout après quelques mois.</p> <p>La vulnérabilité des élèves allophones n'est pas plus grande que celle des jeunes d'un quartier populaire</p> <p>L'évaluation est nécessaire mais elle peut être adaptée, par bienveillance.</p>
Jade	<p>La vulnérabilité du public est réelle. La question est plutôt de trouver la bonne distance</p> <p>Pour réduire le stress des élèves lors de l'(unique) évaluation sommative, l'enseignante leur donne de petits cadeaux et témoigne de l'efficacité de cette stratégie.</p>
Philomène	<p>Affirmation de la dimension interculturelle de la relation</p> <p>La vulnérabilité est reconnue, mais la résilience est mise en avant</p> <p>On ne peut pas résoudre les conflits par la force</p> <p>L'enseignante est opposée aux évaluations sommatives individuelles, dont elle remet en question l'utilité</p>
Rose	<p>Le public est plutôt résilient que vulnérable</p> <p>Les évaluations sont un mal nécessaire : elles stressent les élèves, mais elles sont indispensables</p>
Teodora	<p>Le public est vulnérable malgré une apparence de résilience.</p> <p>Cette vulnérabilité rejaille sur l'enseignante (elle a du mal à retenir ses larmes, à un moment de l'entretien).</p> <p>L'enseignante souffre avec ses élèves, mais elle pense qu'elle doit se retenir</p> <p>Les évaluations sont vécues de façon positive par les élèves, ce qu'elle a du mal à comprendre, puisque cela heurte ses représentations</p>

Séquence thématique n°4 : la dimension affective de la phase orale en ANL (H2)	
Hervé	Le protocole strict de l'ANL empêche la détente associée à un salon de thé Le « parler de soi » ne suscite pas de commentaires particuliers de la part de l'enseignant
Jade	Retour des « problèmes de discipline », même dans le « salon de thé » L'enseignante accepte que ses élèves prennent des libertés avec les règles de vie dans la classe, si cela les incite à parler Attention marquée aux émotions que peut déclencher la prise de parole chez certains élèves
Philomène	La phase orale n'est pas une conversation. L'enseignante fait confiance à la sincérité des élèves
Rose	La phase orale n'est pas naturelle. Pourtant, on y parle de soi.
Teodora	L'enseignante est critique sur la phase orale, qu'elle considère peu naturelle et qui doit être adaptée (ce qu'elle fait dans le cours, cf. grille d'observation) L'ANL les motive à parler d'eux-mêmes Ce parler de soi rapproche, suscite la curiosité des élèves et les incite donc à parler.

Séquence thématique n°5 : représentation de la bienveillance et lien avec l'ANL (H1)	
Hervé	Être bienveillant, c'est naturel (mais cela s'acquiert), c'est indispensable pour les apprentissages et c'est obligatoire dans l'environnement de l'enseignant La bienveillance n'est pas liée à une méthode pédagogique, mais aux conceptions, à l'environnement et au relationnel de l'enseignant
Jade	Il faut trouver l'équilibre entre une position de proximité amicale et une distance liée à la position d'enseignante. Trouver la bonne distance La bienveillance est une disposition personnelle, elle n'est pas liée à l'ANL. L'ANL rend l'enseignante plus attentive, peut-être pas plus bienveillante
Philomène	La relation avec les apprenants est forcément faussée par des différences culturelles, qui créent une incompréhension La bienveillance est une capacité à l'empathie et à l'introspection La bienveillance est liée à la personnalité et à l'histoire (aux rencontres) de l'enseignante L'ANL ne l'a pas rendue plus bienveillante, mais a amélioré les relations entre apprenants (le climat de classe)
Rose	La bienveillance est l'acceptation des situations (qu'on ne comprend pas) et l'organisation d'un véritable accueil On ne devient pas plus bienveillante avec l'ANL car la bienveillance est un « geste professionnel ». L'ANL rend peut-être l'enseignante plus « accessible »
Teodora	La bienveillance, c'est de la tolérance, de la patience, du respect de la parole de l'autre et de la prudence dans la relation à l'autre

	<p>La bienveillance de l'enseignante s'étend au groupe et produit donc des effets sur le climat de classe.</p> <p>L'ANL oblige à écouter, donc à être patient et tolérant. (mon commentaire : est-ce que cela suffit à être bienveillant ?)</p>
--	---

Annexe 4. Grille d'observation : rubriques, thèmes et liens avec les hypothèses

Rubrique de la grille	Thème	Lien avec les hypothèses
Dispositif (mise en scène) Position de l'enseignant et des apprenants	« Mise en scène » : décor et disposition des participants	Indirectement, avec H1 (motivation)
Application de l'ANL et mode de correction	Mode de correction à l'oral (C. Germain (2017), V. Clavreul, sept. 2021)	Préservation de la face de l'élève (H2)
Tours de parole Transmission des consignes Humour	Interactions (Goffman (1974), Rémon (2013), Cicurel & Bigot (2005))	Préservation de la face de l'élève (H2)
Éléments affectifs et de bien-être Réaction aux disruptions	Affects enseignant·e → élèves (Cuisinier & Pons (2011), Bucheton & Soulé (2009))	Préservation de la face de l'élève (H2)

RÉSUMÉ

Les jeunes migrants qui arrivent sur le territoire français sont vulnérables à plusieurs titres : adolescents déracinés, ils subissent certaines assignations sociales et familiales, et font face à l'impérative nécessité d'apprendre le français en un temps record. Devenus élèves allophones, non scolarisés antérieurement pour certains, ils ont besoin d'un enseignement bienveillant qui leur donnera avant tout confiance en eux et qui stimulera leur motivation, préalables à tout apprentissage réussi. L'ANL (approche neurolinguistique) est une méthode d'enseignement qui favoriserait la bienveillance de l'enseignant. Notre recherche, de type hypothéticodéductive, qualitative et d'inspiration ethnographique, invalide cette hypothèse, puisque la bienveillance est davantage liée à un savoir-être qu'au savoir-faire représenté par la méthode ANL.

mots-clés : adolescent, migrant, ANL, approche neurolinguistique, bienveillance, enseignement.

The teenage refugees that arrive on French soil are vulnerable on several accounts: these adolescents having fled their home country are not only assigned to a certain status by society and family, but they are faced with the challenge of having to learn French in record time. As non French-speaking students, some of which have received little or no schooling in their home country, they need to be taught with kindness and goodwill, in order for them to develop self-confidence and motivation, two factors that are essential to success. The neurolinguistic approach (ANL) is a teaching method that, according to our hypothesis, might help the teacher to be more caring. Our qualitative research, based on the hypothetical-deductive and ethnography methods, has questioned this assumption. Kindness and goodwill are more closely linked to existential competences than to skills.

keywords :

teenager, refugee, ANL, neurolinguistic approach, goodwill, teaching.

Présidence de l'université
40 rue de Rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96
23 00

