

2024-2025

Master Didactique des langues, des littératures et des cultures (à distance)

L'IMPACT DES ACTIVITES INTERCULTURELLES SUR LES EMOTIONS DES ELEVES ALLOPHONES

*Etude de cas au sein de la classe FLS du
collège Marie-Marvingt.*

CORALINE THOBY

Sous la direction de Mme Delphine Guedat-Bittighoffer

Jury

Delphine Guedat-Bittighoffer : directrice

Document confidentiel

AVERTISSEMENT

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

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée, THOBY Coraline, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiante le 25/08/2025

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Thoby', is written over a light blue rectangular stamp. The signature is stylized with loops and a long horizontal stroke extending to the right.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Madame Delphine Guedat-Bittighoffer pour son encadrement, sa gentillesse, son soutien constant, ses encouragements, ses précieux conseils, sa patience, sa disponibilité ainsi que ses nombreuses relectures tout au long de l'écriture de ce mémoire.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à ma tutrice de stage de Master 2, Madame Karine Masnyk qui, au-delà de m'avoir permis de mener à bien ce projet de recherche au sein de la classe de FLS, m'a offert les plus beaux encouragements, moments de rires, de partage, d'écoute, de complicité, de conseils et de soutiens qui puissent exister. Je vous remercie pour la confiance que vous m'avez accordée, la liberté d'enseignement que vous m'avez octroyée et l'amour que vous portez à l'enseignement du français aux élèves allophones que vous m'avez transmis. Cette passion fut pour moi une source d'inspiration.

Je tiens ensuite à remercier profondément les élèves de la classe de FLS, pour leur participation à cette recherche mais aussi pour leur bienveillance, leur gentillesse, leur bonne humeur, les moments de partage et de rires quotidiens. Vous n'avez cessé de m'enrichir. Merci également au Collège Marie-Marvingt pour son accueil chaleureux et sa confiance.

Mes prochains remerciements s'adressent à ma famille. Merci à ma mère pour son soutien inconditionnel et ses relectures. Merci à mon incroyable petit frère et mon incroyable petite sœur, pour m'avoir remonté le moral lors des périodes difficiles ainsi que pour leurs relectures.

Un grand merci à celui qui partage ma vie depuis maintenant plusieurs années pour son soutien sans failles, ses relectures attentives, ses précieuses corrections, ses bons petits plats et ses mots réconfortants tout au long de cette aventure.

Enfin, je remercie mon étoile. Merci à toi, Papy, de veiller sur moi de là-haut. Tu as été ma source de motivation et mon guide tout au long de ce mémoire.

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	3
ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE	7
LISTE DES ABREVIATIONS	11
INTRODUCTION	12
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE	16
1. L’interculturel et le plurilinguisme dans la didactique des langues.....	16
1.1. L’interculturel en didactique des langues.....	16
1.1.1. Genèse et évolution du concept	17
1.1.2. La compétence interculturelle : le modèle de Byram et prolongements critiques	19
1.1.3. Quelques distinctions majeures : interculturel vs. multiculturalisme	21
1.1.4. Pratiques interculturelles et posture enseignante	22
1.2. Le plurilinguisme comme levier pédagogique et identitaire	24
1.2.1. Le plurilinguisme : définition et enjeux	25
1.2.2. Obstacles de la réalité de terrain : le cas de la glottophobie.....	28
1.2.3. Le plurilinguisme : un atout pédagogique et identitaire favorisant l’inclusion scolaire ...	29
2. Les émotions dans l’apprentissage du Français Langue Seconde (FLS)	31
2.1. Le cadre neurocognitif : un détour indispensable pour traiter des émotions dans l’apprentissage.....	31
2.1.1. <i>Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)</i> : un frein dans l’apprentissage des langues	33
2.1.2. <i>L’enjoyment</i> ou <i>Foreign Language Classroom Enjoyment (FLEn)</i> : une émotion positive complexe	36
2.1.3. La synergie entre émotions, langues et cultures	38

PARTIE II – LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 41

1.	De la posture épistémologique a l'édification de la recherche	41
1.1.	Posture épistémologique compréhensive et pédagogie humaniste	41
1.2.	Construction de la problématique et lien entre les hypothèses de recherche	42
2.	Le cœur de notre recherche-action : terrain de recherche et dispositif pédagogique	44
2.1.	Terrain de recherche et participants	44
2.2.	Dispositif pédagogique et modalités de mise en œuvre	48
3.	présentation du protocole de recherche et des outils de recueil des données	50
3.1.	Le protocole de recherche.....	50
3.2.	Approche quantitative : les questionnaires.....	52
3.3.	Approche qualitative : les entretiens semi-directifs et observations informelles.....	55

PARTIE III – ANALYSE DES DONNÉES..... 63

1.	Immersion dans la sphère émotionnelle du « Dispositif monde »	64
1.1.	Prémices d'un climat émotionnel nuancé	64
1.2.	Tentatives de sécurisation affective et de renforcement du climat de confiance par l'introduction d'une pédagogie interculturelle	68
1.3.	Des émotions positives vers l'émergence de l' <i>enjoyment</i>	72
2.	Du « je » au « nous » : entraide, collaboration, engagement	77
2.1.	Des apprenants engagés.....	77
2.2.	L'effacement des frontières linguistique pour l'émergence d'une langue commune : l'entraide 79	
2.3.	Sentiment d'appartenance et vivre-ensemble au sein du « Dispositif monde ».....	81
3.	Construction de l'identité a travers les langues et la parole	83
3.1.	Co-construction identitaire à travers le plurilinguisme et l'expression de soi	84
3.2.	Des tensions entre contraintes institutionnelles et identité	86
4.	Le projet final, un mur porteur d'empreintes et d'échanges	88
5.	Validation des hypothèses et discussion des résultats	90
5.1.	Vérification des hypothèses	90
5.1.1.	Hypothèse 1 : Les activités interculturelles au service de la réduction langagière	90
5.1.2.	Hypothèse 2 : Les activités interculturelles vectrices d'émergence de l' <i>enjoyment</i>	91

5.1.3. Hypothèse 3 : Les effets du plurilinguisme sur les émotions langagières.	92
5.2. Discussions et limites.....	92
5.2.1. Apports de la recherche.....	92
5.2.2. Limites de l'étude	93
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE.....	97
ANNEXES	109
TABLE DES MATIERES.....	151
TABLE DES ILLUSTRATIONS	154
TABLE DES TABLEAUX	155
ABSTRACT.....	157
RESUME	157
RESUME	157

LISTE DES ABREVIATIONS

ANL : Approche Neurolinguistique

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de
Voyageurs

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CLA : Classe d'Accueil

CLIN : Classe d'Initiation pour non francophones

DDL : Didactique des Langues

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire

FLCA : Foreign Language Classroom Anxiety

FLCAS : Foreign Language Classroom Anxiety Scale

FLEn : Foreign Language Enjoyment

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

IFE-ENS : Institut Français de l'Éducation – École Normale Supérieure

LE : Langue Étrangère

PEL : Portfolio Européen des Langues

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

INTRODUCTION

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis » (De Saint-Exupéry, 1948)

Ces mots, d'Antoine de St Exupéry reflètent une posture humaniste de laquelle découle notre recherche. Dans le contexte scolaire actuel, la diversité linguistique et culturelle se présente à la fois comme un défi et une richesse. Au cours de nos précédentes expériences de stage au sein de classes spécialisées dans l'accueil d'élèves allophones – où la diversité est présente à tous les niveaux – penser l'altérité comme richesse et non plus comme cause de divisions s'est montré indispensable, tant sur le plan pédagogique qu'humain. Le défi de l'école de nos jours, ne se limite plus à l'enseignement, mais s'élargit à l'ouverture à l'autre, l'ouverture au monde, le but étant de faire des différences un atout pour l'apprentissage en les faisant dialoguer.

Les différents publics aux parcours migratoires difficiles que nous avons pu rencontrer au cours de nos précédentes expériences nous ont permis de porter notre intérêt sur la manière dont il nous est possible d'exploiter ces différences afin de nous en servir comme levier dans l'apprentissage du français. Le but étant aussi de favoriser « *l'inclusion* » de ces élèves allophones au sein des établissements scolaires, objectif visé également par l'école – « *L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation* » (Ministère de l'éducation nationale, 2012 p.7) – à travers les dispositifs Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) ou les classes de Français Langue Seconde (FLS) actuellement en place.

Au sein des classes de FLS, les défis sont nombreux pour les élèves allophones. Ces derniers doivent faire face à de nouveaux codes scolaires (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO), 2016), à des difficultés de communication liées à la

langue, à l'isolement (Armagnague-Roucher et al., 2018) et parfois même à une dévalorisation de leur langue ou culture d'origine (Blanchet, 2016). Ces difficultés amènent fréquemment les élèves à se retrouver en situation d'anxiété langagière, entravant la prise de parole, la confiance en soi et l'apprentissage du français (Csikszentmihalyi, 1975; Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz et al., 1986). Si ce phénomène a d'ores et déjà bien été documenté dans le domaine de la Didactique Des Langues (DDL), de récentes recherches (Boudreau et al., 2018; Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014; Guedat-Bittighoffer, 2024; Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023; Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023a) s'intéressent aux émotions positives telles que le plaisir dans le contexte d'apprentissage, nommé *enjoyment*¹. Cet état, dépendant de plusieurs variables, favorise l'engagement des élèves. Ces notions de bien-être, bien que souvent négligées par certains professionnels de l'enseignement, nous sont apparues cruciales dans l'apprentissage d'une langue et l'objectif d'inclusion visé par l'école.

Partant de cette réflexion, plusieurs questions nous sont alors apparues telles que : Quels moyens peuvent être mis en place pour traiter des émotions des apprenants à travers la culture ? Une pédagogie interculturelle peut-elle avoir un impact sur les émotions des apprenants ? Cet impact peut-il s'avérer positif ou négatif ? Quelles émotions sont les plus présentes dans l'apprentissage des langues ? Ce mémoire se propose donc d'étudier ces questions en interrogeant l'impact des activités culturelles sur les émotions éprouvées par les apprenants allophones, en particulier sur la réduction de l'anxiété langagière et l'augmentation de l'*enjoyment*. Nous partons de l'hypothèse que ces activités – permettant aux élèves de s'exprimer librement sur leur vécu et leurs expériences – peuvent contribuer à créer un climat de confiance, d'écoute ainsi qu'à favoriser l'estime de soi. C'est autour de cette réflexion que s'articule notre problématique : **Dans quelle mesure la mise en place d'activités interculturelles contribue-t-elle à réduire l'anxiété**

¹ « Le terme *enjoyment* décrit une joie intense et profonde et implique une dimension cognitive active qui est absente dans les mots français 'satisfaction', 'joie', 'plaisir'. Etant donné que le concept anglais *enjoyment* n'a pas d'équivalence conceptuelle exacte en français et qu'il est par conséquent intraduisible, nous utiliserons le mot original en italiques. » (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023 p.2)

langagière ainsi qu'à favoriser l'*enjoyment* des élèves allophones en classe de FLS ?

De cette problématique nous sont alors venues trois hypothèses s'appuyant sur divers travaux scientifiques reconnus :

Nous émettons tout d'abord l'hypothèse selon laquelle **la mise en place d'activités interculturelles en classe de FLS permettrait de réduire l'anxiété langagière en valorisant l'identité des élèves ainsi qu'en créant un environnement d'apprentissage sécurisant**. Celle-ci s'appuie sur les travaux de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) définissant l'anxiété langagière mais aussi sur ceux de Dewaele et MacIntyre (2016, 2014) ainsi que ceux plus récents de Guedat-Bittighoffer et Dewaele (Dewael et al., 2024; Dewaele, Guedat-Bittighoffer, et al., 2024; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023) selon lesquels un environnement de classe stable et bienveillant peut s'avérer avoir un effet positif sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre seconde hypothèse avance que **la mise en place d'activités interculturelles en classe de FLS favoriserait l'*enjoyment* en augmentant le degré de coopération entre les élèves ainsi que leur motivation personnelle**. Cette idée s'appuie sur les travaux de MacIntyre et Gregersen (2012) mais aussi sur ceux de Dewaele, Boudreau et Guedat-Bittighoffer (Boudreau et al., 2018; Dewaele et al., 2024; Dewaele & Dewaele, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014; Guedat-Bittighoffer, 2024; Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023) qui montrent que les émotions positives telles que l'*enjoyment* peuvent renforcer l'engagement des élèves notamment en les mettant dans de meilleures dispositions d'apprentissage.

Notre dernière hypothèse avance que **la prise en compte du plurilinguisme en classe de FLS renforcerait la confiance des apprenants et influerait positivement sur la prise de parole en classe de FLS** (Auger, 2007, 2014, 2005; Auger & Kervan, 2010; Auger, 2014, 2023, 2018, 2020; Auger et al., 2023; Stratilaki-Klein, 2022).

Cette recherche, menée lors de notre stage de master 2 Didactique des langues, des littératures et des cultures, se déroule au sein de la classe FLS d'un

collège français accueillant 25 élèves, de niveaux variés et répartis en petits groupes, dont le plus grand est constitué majoritairement d'élèves en cours d'alphabétisation ou de niveau A1. Dans ce contexte, nous avons donc choisi d'élaborer quatre séquences pédagogiques à visée interculturelle proposant des activités permettant aux élèves de s'exprimer sur leur vécu, leurs expériences, et de les faire se rencontrer. Ces séquences mènent à un projet permettant à chacun de s'exprimer, de laisser place à sa créativité et de créer un lieu de rencontre, d'écoute, un endroit pour se raconter.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et du FLS et fait appel à des apports de la didactique de l'interculturel, des approches plurilingues mais aussi de la psychologie de l'apprentissage à travers les concepts d'anxiété langagière et d'*enjoyment*. Dès lors, il nous apparaît évident d'adopter tout au long de cette recherche une posture humaniste considérant et reconnaissant la diversité des parcours, langues et expériences de chaque élève.

Ce mémoire s'organise en trois parties. Au cours de la première, nous présenterons les bases et fondements théoriques autour desquels s'articule notre recherche. Dans la deuxième partie, nous nous efforcerons d'exposer la méthodologie que nous avons choisi d'adopter ainsi que le contexte de notre recherche. Enfin, nous présenterons et analyserons les données recueillies au cours de notre recherche afin d'en extraire les résultats.

PARTIE I – CADRE THÉORIQUE

Cette première partie vise à ancrer notre réflexion dans un cadre théorique à travers les apports de travaux issus de la didactique des langues, des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie de l'apprentissage. Dans le contexte de notre recherche, trois axes nous sont parus intéressants à explorer afin de comprendre les concepts dans lesquels s'inscrit notre problématique ; cependant, nous avons fait le choix d'organiser ce cadre théorique en seulement deux parties. Ce choix s'explique par notre volonté d'insister sur le lien puissant entre interculturel et plurilinguisme dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous avons donc décidé de traiter de ces deux axes sous le prisme de la complémentarité. Notre première partie portera donc sur l'interculturel dans la didactique des langues ainsi que sur le plurilinguisme, ces notions étant incontournables à la conception de nos activités ainsi qu'à la direction prise dans nos pratiques d'enseignement sur le terrain. Enfin, une seconde partie traitera des émotions des élèves allophones dans l'apprentissage des langues.

1. L'INTERCULTUREL ET LE PLURILINGUISME DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Cette première section propose de faire le point sur la notion d'interculturel qui tient une place centrale dans notre recherche. Nous présenterons les différents fondements théoriques de ce concept ainsi que son évolution puis nous nous intéresserons à un modèle théorique influent dans le domaine de la didactique des langues ainsi qu'à quelques distinctions sur lesquelles il nous est apparu indispensable de faire la lumière. Cette section nous permettra également de traiter de l'usage de l'interculturel comme levier éducatif et enfin de discuter de la posture de l'enseignant en soulignant quelques-unes des vigilances à avoir lors de la mise en place d'une pédagogie interculturelle.

1.1. L'interculturel en didactique des langues

Il nous est apparu indispensable de définir l'interculturel avant d'en aborder les possibles applications pédagogiques à travers des activités. Ce concept est

le fruit d'une évolution des approches éducatives d'abord centrées sur la civilisation puis sur la culture. De cette évolution ressort l'interculturel qui dépasse ces deux approches et dont nous allons ici retracer l'évolution, puis en présenter un des modèles les plus influents, faire le point sur quelques clarifications importantes avant d'aborder sa mise en pratique et les implications que cela nécessite.

1.1.1. Genèse et évolution du concept

Avant les années 1970, l'éducation était centrée sur une approche essentialiste de la culture. La culture était alors perçue comme un ensemble de savoirs et caractéristiques fixes propres à un groupe ou une ethnie. Tel que Verbunt (2012) l'explique, « *On l'appelle conception essentialiste, parce que la culture aurait la nature d'une essence, une réalité immuable surplombant la réalité sensible.* » (2012 p.23) Cette conception tendait à figer et stigmatiser les cultures en les hiérarchisant notamment ainsi qu'en ne prenant pas en compte l'importance des dynamiques sociales. C'est d'une volonté de remettre en cause cette conception et de dépasser le caractère essentialiste de la culture que le paradigme interculturel est apparu dans un contexte de transformations sociales et migratoires.

Pour faire face aux problèmes d'assimilation des cultures des populations migrante en France, liés à la décolonisation, des dispositifs spécifiques ont été mis en place dans le domaine de l'éducation dans les années soixante-dix. Parmi eux les Classes d'Accueil (CLA) et les Classes d'Initiation pour non francophones (CLIN), des classes d'accueil visant à intégrer les enfants issus de l'immigration au système scolaire existant et s'inscrivant dans une logique d'assimilation linguistique. Ces classes ne permettaient pas à l'époque de prendre en compte les langues premières des élèves ni leurs parcours migratoires. Auger pointe le doigt sur ce manque de centration sur l'apprenant : « *selon que la centration s'effectue sur la situation sociolinguistique ou le parcours de l'apprenant, les langues peuvent être définies tour à tour comme des langues étrangères, des langues de scolarisation ou des langues secondes.* » (2014 p.165) Si de nouveaux dispositifs ont été créés plus récemment (UPE2A), l'autrice rappelle que malgré la multiplication des terminologies (Français Langue Etrangère (FLE), FLS, Français Langue de Scolarisation (FLSco), Français Langue

Maternelle (FLM), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)), le problème réside toujours dans le manque de prise en compte des parcours langagiers des apprenants dans les pratiques pédagogiques. Guedat-Bittighoffer et Maillard (2023) ont elles aussi interrogé l'inclusion prônée par les institutions en mettant en place un atelier « Langues et cultures » réunissant des élèves allophones d'une UPE2A et des élèves de classes ordinaires. Cet atelier visait à dépasser l'inclusion formelle en créant un espace de dialogue. Comme elles le soulignent : « *pour qu'il y ait une rencontre entre élèves, il est nécessaire qu'il y ait des interactions dans la relation* » (Guedat-Bittighoffer & Maillard, 2023 p.196). Cette recherche illustre la nécessité d'une meilleure et réelle inclusion et ce projet apparaît comme une proposition permettant de la favoriser. Centré sur la médiation, l'altérité, les interactions, l'acceptation, il nous invite désormais à revenir aux fondements de l'interculturel.

Etymologiquement, le terme « interculturel » suggère l'idée de la rencontre et du dialogue entre différentes cultures et individus, le préfixe « inter » – qui signifie « entre » – induisant l'idée de relation. Nous retrouvons cette dynamique relationnelle dans les travaux de Martine Abdallah-Pretceille qui ont fait évoluer le paradigme interculturel. Dans son ouvrage *Vers une pédagogie interculturelle* (Abdallah-Pretceille, 1996) l'autrice expose les fondements de la pédagogie interculturelle en rupture avec les approches culturalistes. Elle y affirme que « l'interculturel est d'abord et avant tout une pratique » (1996 p.17) L'autrice précise sa conception de cette pratique en avançant que :

Le discours interculturel implique, par essence, une épistémologie relativiste qui tienne compte de la réciprocité des perspectives, de la nécessaire capacité du chercheur à se décentrer, et par rapport à son objet de recherche, et par rapport à une contextualisation de celui-ci, que ce soit au niveau psychologique, affectif, sociologique, culturel, historique... (Abdallah-Pretceille, 1996 p.85)

En ce sens, l'adoption d'une pratique interculturelle ne réside pas simplement dans l'ouverture à la diversité mais implique un fort engagement, et la capacité de remettre en question ses propres savoirs et repères. Chercheurs, enseignants, apprenants se doivent de se détacher de la recherche de l'objectivité et de la vérité universelle afin de reconnaître que toute perception

diffère en fonction du vécu, de l'histoire, ou encore de la culture. Il s'agit donc de se décentrer pour mieux se rencontrer et s'ouvrir à l'Autre. Cette démarche interculturelle permet en cela une véritable rencontre et par la même occasion, inévitablement une co-construction du sens axée sur la reconnaissance et l'ouverture mutuelle. Dans leur ouvrage *Education et communication interculturelle* (1996), Porcher et Abdallah-Pretceille résument de manière limpide la pratique interculturelle : « *L'interculturel, c'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences* » (1996 p.25). Cette approche interculturelle s'est progressivement vue adoptée dans les pratiques pédagogiques notamment à travers le modèle de compétence interculturelle de quoi ? établi par Byram (1997) et dont nous allons traiter lors de la partie suivante.

1.1.2. La compétence interculturelle : le modèle de Byram et prolongements critiques

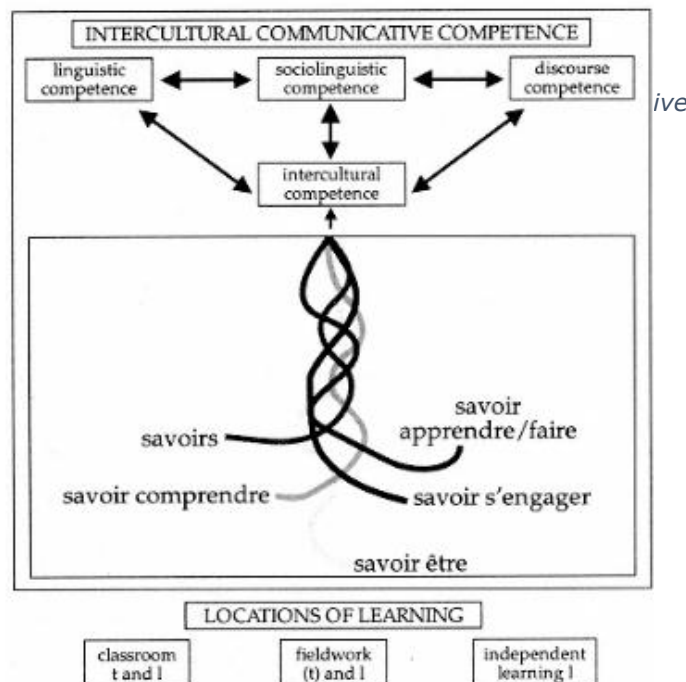
Dans les années 1990-2000, la conception de l'interculturel comme processus dynamique et relationnel est reconnu par les politiques éducatives européennes notamment via le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2001) puis dans son volume complémentaire (2018) en inscrivant la compétence interculturelle comme dimension principale de l'apprentissage des langues. Le modèle le plus influent de cette compétence est celui développé par Byram (1997). Nous avons donc décidé de mettre la lumière sur ce dernier au cours de cette partie.

Développé pour prendre en compte les dimensions culturelles, critiques et relationnelles dans l'apprentissage des langues, ce modèle repose sur cinq composantes complémentaires que nous avons pris soin de lister ci-dessous :

- > Les savoirs : ils englobent des connaissances culturelles, socioculturelles, politiques et historiques.
- > Le savoir-être : cette composante renvoie à l'ouverture à l'Autre et au respect de la diversité.
- > Le savoir-comprendre : cela renvoie à la capacité d'interpréter les différences culturelles, pratiques, traditions et de les mettre en relation avec ses propres savoirs.

- > Le savoir-apprendre/ faire : comprend l'acquisition de connaissances culturelles nouvelles.
- > Le savoir s'engager : ce type de savoir renvoie à la conscience critique et éthique face à la diversité.

Figure 1. Modèle de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI) selon Byram (1997)



Ce modèle, diffusé à grande échelle dans les milieux éducatifs à travers le CECRL (2001; 2018) ainsi que le Portfolio Européen des Langues (PEL) (Conseil de l'Europe, s. d.), dépasse la simple accumulation de savoirs et promeut à travers ses cinq composantes entrelacées une posture réflexive face à la diversité. Toutefois, ce modèle a depuis fait l'objet de nombreuses critiques. Hoff en a rassemblé et synthétisé certaines d'entre elles dans son article (2020). Elle y expose certaines critiques de ce modèle considéré pour certains comme « *an instrumental, performance-based approach*² » (Hoff, 2020 p.57) incompatible avec la complexité du monde contemporain. Des critiques sont également émises au sujet de la vision figée de la culture que transmet le

² Notre traduction : une approche instrumentale, basée sur la performance.

modèle de Byram mais aussi le manque de prise en compte des dimensions affectives et d'adaptation de ce modèle à l'enseignement et aux communications numériques. Hoff rappelle : « *culture is dynamic and fluid, in the sense that it can change, intermingle, and cut across national frontiers*³ » (Holliday, 2011, cité par Hoff, 2020 p.58), idée que ne semble pas refléter le modèle de Byram. Ces critiques – loin d'invalider le modèle de Byram – alimentent notre réflexion sur la nécessité d'adopter une approche interculturelle contextualisée, souple, prenant en compte les identités et émotions des apprenants dans nos pratiques pédagogiques en ne nous contentant pas d'appliquer simplement certains modèles. Elles nous rappellent qu'une posture réflexive constante est indispensable pour un enseignant. L'approche interculturelle ne saurait être réduite à une simple application de modèles théoriques, sans quoi il serait trop aisé de tomber dans des amalgames simplificateurs et réducteurs. Afin d'éviter cela, il convient désormais de clarifier quelques distinctions notamment celles d'interculturel versus multiculturalisme.

1.1.3. Quelques distinctions majeures : interculturel vs. multiculturalisme

L'interculturel étant une notion centrale de notre recherche, il nous semble indispensable de distinguer cette notion de celle du multiculturalisme. En effet, la confusion peut s'avérer fréquente entre ces deux termes bien qu'ils renvoient chacun à une conception différente du rapport à la diversité.

Le multiculturalisme – comme son étymologie l'indique – renvoie à l'existence de plusieurs groupes culturels dans une même société. Cependant, dans le multiculturalisme, la cohabitation de groupes culturels n'implique pas réellement d'interactions ou de transformations dues à la rencontre entre des individus de cultures différentes. Cette approche repose sur un modèle de reconnaissance de l'existence de plusieurs groupes culturels ainsi que de tolérance mais ne prône pas, à l'inverse de l'interculturel, une démarche de mise en relation des individus et des cultures. Le multiculturalisme a notamment été institué au Canada dans les années 1970 sous le premier ministre Pierre Elliot

³ Notre traduction : la culture est dynamique, fluide, en ce sens qu'elle peut changer, s'entremêler et traverser les frontières nationales.

Trudeau. Ce projet de « *construction nationale* » (Modood, 2007, cité par Labelle, 2015 p.37) visant la reconnaissance et la préservation des différentes minorités culturelles dans une même nation fut largement discuté car considéré comme vecteur de séparation des groupes culturels.

A l'inverse, une approche interculturelle implique une réelle relation entre les divers groupes culturels. En valorisant les interactions, cette approche ne limite pas une vision de la diversité à la tolérance, elle invite à la rencontre, au dialogue et aux interactions dans une logique de construction commune. Comme le souligne Abdallah-Pretceille : « *si le pluri-, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective.* » (2023 p.49)

Notre recherche ne s'inscrit donc pas dans une approche multiculturaliste mais interculturelle puisqu'elle tend à valoriser et interroger la diversité culturelle, demandant donc de se positionner dans une posture réflexive allant au-delà de la simple reconnaissance de l'Autre. Ces distinctions faites, elles nous amènent à interroger le rôle de l'enseignant dans cette posture interculturelle.

Si l'émergence du paradigme interculturel a permis de déconstruire les approches essentialistes de la culture, cette notion revêt aujourd'hui une importance capitale face aux effets de la mondialisation, aux flux migratoires en croissances et aux mobilités humaines. Loin d'être un simple choix pédagogique, l'interculturel est devenu une nécessité pour relever les défis que pose la diversité culturelle à l'école. Dans le contexte du (FLS), il s'avère impératif pour penser l'inclusion, la tolérance et la reconnaissance. Afin de comprendre cet enjeu, nous exposerons les raisons de la nécessité de l'interculturel dans l'enseignement aujourd'hui puis interrogerons sa place dans les programmes de FLS et nous présenterons les principes d'une pédagogie interculturelle, et ce qu'elle implique.

1.1.4. Pratiques interculturelles et posture enseignante

Comme le souligne Abdallah-Pretceille, « *L'hétérogénéité est devenue la norme, l'homogénéité est le produit soit d'une action volontariste et autoritaire, soit d'un enfermement.* » (2005 p.87). Bien que ces propos ne soient plus si récents, ils restent pour autant d'actualité aujourd'hui car la diversité culturelle

et linguistique est loin d'être une exception dans les établissements scolaires et l'école ne peut donc plus se contenter d'un unique modèle d'enseignement. Dans son objectif d'éduquer de futurs adultes à vivre ensemble et les former à la citoyenneté, l'école se retrouve contrainte de convoquer l'interculturel dans ses pratiques.

Du point de vue éducatif, l'interculturel permet un enseignement plus réflexif et dialogique. Enseigner l'interculturel ne se limite pas à fournir des informations culturelles sur tel ou tel groupe ou société, cela demande à l'enseignant ainsi qu'aux apprenants de se placer dans une posture réflexive et de s'ouvrir à la transformation pour mieux prendre compte de l'altérité. Comme l'affirme Zarate :

[...] la maîtrise des valeurs dans une langue autre que la langue maternelle et dans une société dans laquelle l'apprenant n'a pas été socialisé ne peut se faire sous l'angle unique de la transmission de savoirs, entendus comme des informations, sans interroger le processus même de la circulation de ces savoirs, eux-mêmes affectés par leurs migrations d'une société vers une autre. (Zarate et al., 2004 p.230)

Dans cette optique, l'interculturel devient une démarche pédagogique centrée sur la réflexion et la critique des savoirs. Cette conception est aujourd'hui prolongée par les récents travaux de Conti (2025) qui insiste sur le fait que l'éducation interculturelle ne se limite plus exclusivement au cadre migratoire ou aux minorités, mais doit concerner tous les acteurs de l'environnement scolaire actuel. Par ailleurs, elle insiste sur le rôle de ces mêmes acteurs à mettre en place : « *A dialogic learning environment*⁴ » (Conti, 2025 p.424) où les apprenants seront en capacité de « *challenge assumptions, negotiate meanings and identities, and engage deeply with both their peers and learning materials*.⁵ » (Conti, 2025 p.424).

Le rôle de l'enseignant, en ce sens, devient central car c'est lui, qui en adoptant une posture de médiateur peut accueillir la différence sans chercher à

⁴ Notre traduction : un environnement d'apprentissage dialogique

⁵ Notre traduction : remettre en question les hypothèses, négocier les significations et les identités et de s'engager profondément avec leurs pairs et le matériel d'apprentissage.

la figer et initier la rencontre entre les différents apprenants et en ressortir du sens. Si ce rôle crucial peut s'avérer difficile à porter, certains outils et dispositifs pédagogiques ont aujourd'hui vu le jour, permettant de favoriser la réflexivité et l'écoute entre différents acteurs de la classe. Nous songeons tout particulièrement au manuel *Avec vous... au collège* (Auger et al., 2023), faisant partie d'une collection de six ouvrages permettant aux apprenants allophones un accompagnement adapté à leurs besoins dans différentes disciplines. Les auteures insistent elles-mêmes sur l'objectif de ce manuel – et plus largement de cette collection – comme étant celui d'un outil générateur « *d'interactions entre élèves allophones mais aussi francophones* » (Auger et al., 2023 p.3). Cet outil précieux – contenant des pages réservées au répertoire plurilingue des élèves – illustre parfaitement l'approche interculturelle telle que nous la percevons aujourd'hui c'est-à-dire fondée sur une « *démarche inclusive, ancrée dans la différenciation pédagogique, les démarches plurilingues, interculturelles.* » (Auger et al., 2023 p.3). Ces pratiques interculturelles, centrées sur la reconnaissance et la valorisation des répertoires langagiers sont en prolongement direct avec la notion de plurilinguisme que nous considérons comme partie intégrante des pratiques interculturelles, c'est pourquoi nous nous intéresserons tout particulièrement à cette notion et ses apports dans la section suivante.

1.2. Le plurilinguisme comme levier pédagogique et identitaire

Dans la complémentarité de nos réflexions sur l'interculturel, il nous semble désormais indispensable d'aborder le sujet du plurilinguisme dans l'éducation. En effet, les répertoires langagiers des élèves façonnent leur identité et leur utilisation dans les pratiques pédagogiques peut s'avérer être un atout pour la médiation culturelle. Au sein de cette partie, nous explorerons tout d'abord les fondements et principes théoriques du plurilinguisme à travers sa définition, puis nous aborderons certains obstacles à sa valorisation ainsi que leurs conséquences sur les élèves allophones. Enfin, nous clôturerons cette section en traitant de la valorisation pédagogique du plurilinguisme.

1.2.1. Le plurilinguisme : définition et enjeux

Il nous est apparu indispensable de traiter de la distinction entre le « plurilinguisme » et le « multilinguisme » tant ces termes peuvent sembler similaires malgré les deux conceptions opposées de la diversité linguistique qu'ils recouvrent. Le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) de Limoges, définit :

- > Le multilinguisme : « *Le multilinguisme est utilisé pour décrire la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même groupe social ou d'un même territoire.* » (Multilinguisme et plurilinguisme, 2024)
- > Le plurilinguisme : « *On parle de plurilinguisme pour définir une personne qui est capable de communiquer dans plusieurs langues (généralement dans trois langues ou plus).* » (Multilinguisme et plurilinguisme, 2024)

Le multilinguisme est un phénomène externe concernant la diversité dans un groupe ; le plurilinguisme, est centré sur l'individu et désigne sa capacité à mobiliser plusieurs répertoires langagiers et ce peu importe son niveau de maîtrise dans une langue. Nous privilégions le terme « plurilinguisme » reflétant les dimensions émotionnelles et identitaires au cœur de notre recherche. Le *Volume complémentaire du CECRL* (2018) souligne : « *les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche* » (CECR Section 6.1.3.2 cité par *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018 p.28)

Accorder une place au plurilinguisme dans l'enseignement nous semble alors indispensable dans l'objectif que nous poursuivons dans cette recherche, de valoriser les langues et cultures des apprenants allophones afin d'en analyser l'impact sur leurs émotions et leur identité.

Cette définition nous amène à aborder les composantes du plurilinguisme, à travers les notions de répertoire langagier et de biographies langagières qui permettent de considérer les élèves allophones comme porteurs d'un « *capital langagier et culturel* » (Coste et al., 1997 p. 5).

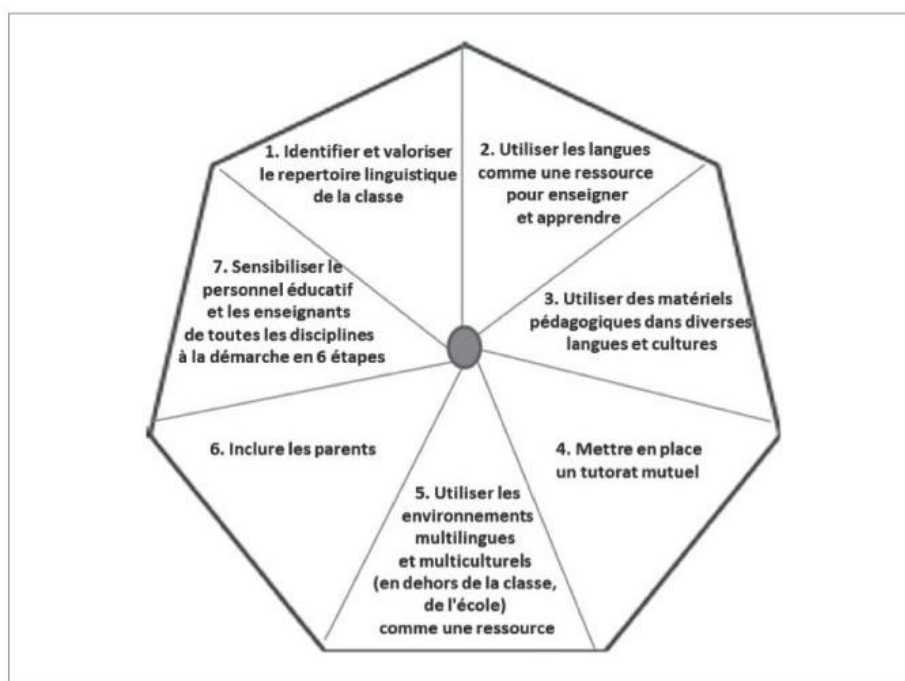
Le concept de répertoire langagier, introduit et définit par Gumperz comme « *la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives*⁶ » (1971, p.152 cité par Dufour, 2014 p.186) a depuis été actualisé, notamment par Dufour qui compare le répertoire langagier à un « *cloud* » (Dufour, 2014 p.184), le définissant comme « *un espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples manières* » (Dufour, 2014 p.184). Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons la définition de Dufour, sa vision plus élargie de cette notion rejoignant notre propre conception du répertoire langagier comme étant un ensemble évolutif de ressources plurielles issues des langues et cultures, des expériences d'un individu, impactant et changeant selon les situations de communications.

Cette définition fait écho au modèle de « *diamant langagier* » de Nathalie Auger qui permet de cartographier les différentes sphères linguistiques de la vie d'un élève. Loin d'être un simple grille de lecture ou un outil de reconnaissance et de valorisation du plurilinguisme, il constitue un modèle d'enseignement dont Auger présente les principes dans son article (2020). Ce modèle permet aux enseignants de prendre en compte la diversité langagière des élèves, et de s'en servir comme ressource pédagogique pour mettre en place des activités mobilisant plusieurs langues et faire de la classe un espace d'échange, de coexistence des langues et d'enrichissement. Lors de la formation de formateurs organisée par l'Institut Français de l'Éducation – École Normale Supérieure (IFE-ENS) de Lyon (2023), Auger a évoqué la biographie langagière – mise en avant dans le PEL (Conseil de l'Europe, s. d.) – et notamment la manière dont elle peut être une ressource « *informelle et moins stressante* » (Auger, 2023 39:17) pour les élèves afin de connaître les langues qui constituent leur répertoire en prenant la forme de différentes activités ludiques. L'autrice nous montre que la biographie langagière n'est pas un simple outil permettant de « *faire l'inventaire* » des langues des apprenants mais qu'elle peut constituer un véritable levier pédagogique. Il convient alors aux enseignants faire le nécessaire pour utiliser cet outil de manière appropriée – notamment en s'aidant

⁶ Traduction de Dufour (2014) : « Procedures such as these enable us to isolate the verbal repertoire, the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction. »

du « diamant langagier » d'Auger – afin d'en faire jaillir des dimensions telles que l'inclusion, la reconnaissance identitaire, la valorisation de la confiance en soi de l'apprenant mais surtout toute la dimension émotionnelle, – indispensable selon nous, dans l'apprentissage d'une langue – dissimulée sous la surface d'une biographie langagière.

Figure 3. Le « diamant langagier » de Nathalie Auger ou « Modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones » (2020)



Castellotti (2022) explique sa propre vision de l'utilité de la biographie langagière: « *construire une relation qui s'appuie sur une confrontation d'expériences* » (Castellotti, 2022 p.4). Cette vision rejoint notre propre perception de la biographie langagière. Selon nous elle ne constitue pas un simple outil mais bien un espace de dialogue et de reconnaissance mutuelle permettant ainsi de créer une sincère relation pédagogique, fondée sur le respect des différents parcours. Ces définitions et cette présentation des conceptions du plurilinguisme nous permettent de mettre en exergue sa portée identitaire et émotionnelle ; toutefois la valorisation du plurilinguisme peut se heurter à différents obstacles que nous allons prendre soin d'aborder dans la section suivante.

1.2.2. Obstacles de la réalité de terrain : le cas de la glottophobie

Si les institutions européennes intègrent et promeuvent une éducation plurilingue (CECRL, 2001; 2018), certains obstacles subsistent, notamment celui de la glottophobie tel que définie par Philippe Blanchet (2016). Dans un entretien accordé en 2019 par l’auteur à Ragonneau, il est rappelé que ce terme désigne :

Le mépris, la haine, l’agression, le rejet, l’exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l’ampleur des effets produits sur les personnes) (Blanchet, 2016 ; cité par Ragonneau, 2019)

La glottophobie a donc pour conséquence directe un effacement des répertoires plurilingues des élèves au sein des établissements scolaires. Ce phénomène courant témoigne de la nécessité de la mise en place d’actions concrètes de la part des institutions, pour contrer les discriminations scolaires et la prolifération des stéréotypes réducteurs à l’égard des langues et des cultures, afin de permettre aux élèves de mobiliser pleinement et sans crainte, leur capital linguistique et culturel pour le réinvestir dans leur apprentissage.

La valorisation du plurilinguisme et son utilisation comme levier pédagogique peuvent aussi être entravés par les acteurs du système éducatif. Dans un article publié dans la revue *Devenir* (2018), Auger revient sur les représentations du plurilinguisme en classe. Elle y expose les résultats d’études menées auprès d’écoles maternelles, primaires, collèges et lycées qui démontrent que les enseignants seraient moins effrayés par le plurilinguisme si les langues concernées étaient celles enseignées à l’école et par conséquent qu’ils connaissent. L’auteur souligne : « Ces résultats se répercutent chez les élèves et leurs parents » (Auger, 2018 p.58). En effet, ces derniers peuvent alors ressentir une certaine illégitimité ainsi qu’un sentiment d’insécurité linguistique. A notre sens, ce manque de reconnaissance peut favoriser l’isolement des

élèves, voire – sur le long terme – un risque de déscolarisation. Stratilaki-Klein, dans un article (2022) présentant les résultats du projet de recherche PLINSCO⁷, traite elle aussi, de l'impact de ce facteur (discours des membres du système éducatif) dans « l'inclusion scolaire [...], la construction identitaire et des compétences plurilingues des élèves » (Stratilaki-Klein, 2022 p.2). Les résultats de ce projet de recherche sont donc d'une importance cruciale puisqu'ils montrent l'impact de l'attitude et des discours des acteurs du système éducatif sur l'intégration des élèves, leur apprentissage des langues ainsi que sur la manière dont ils construisent. Plus encore, nous pensons que les discours institutionnels peuvent affecter la manière dont l'élève se perçoit lui-même. Le manque de reconnaissance de ses langues ou de son parcours peut conduire à une auto dévalorisation de l'élève.

Ces obstacles à la reconnaissance du plurilinguisme ainsi qu'à la valorisation des répertoires langagiers des élèves, peuvent avoir un impact considérable sur leur construction identitaire. Il nous semble donc pertinent de traiter dans la section suivante des démarches pédagogiques qui permettent, à l'inverse de valoriser les pratiques plurilingues et d'en faire un véritable levier d'apprentissage et d'inclusion scolaire.

1.2.3. Le plurilinguisme : un atout pédagogique et identitaire favorisant l'inclusion scolaire

Le plurilinguisme ne représente pas un simple atout dans l'apprentissage des langues mais joue un rôle essentiel dans la construction identitaire (Auger & Kervan, 2010; Stratilaki-Klein, 2022). En ce sens, son intégration dans les pratiques pédagogiques revêt une importance capitale.

Dans cette optique de nouvelles approches ont émergé notamment via le concept de *translanguaging*, d'abord introduit par Cen Williams (1994) dans le terme gallois « *trawsieithu* ». A l'époque sa pratique pédagogique : « *asked [bilingual students] to alternate languages for the purposes of receptive or productive use*⁸ » (García & Lin, 2016 p.1). Dans leur article (2023), Babault et

⁷ PLINSCO : Plurilinguisme et inclusion scolaire. Programme soutenu par le CASNAV de Paris. (Stratilaki-Klein, 2022)

⁸ Notre traduction : demandait [aux élèves bilingues] d'alterner les langues à des fins d'utilisation réceptive ou productive.

Bento nous offrent une définition des pratiques translangagières basée sur celle de García comme étant : « [...] *des démarches didactiques s'appuyant sur une exploitation de la totalité des répertoires langagiers des élèves pour la construction de leurs savoirs et compétences disciplinaires dans des disciplines telles que les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, etc.* » (Babault & Bento, 2023 p.2)

Les autrices soulignent aussi la distinction entre *translanguaging* et *code-switching* qui réside dans l'engagement cognitif que demande le *translanguaging* et qui va au-delà du simple passage d'une langue à une autre (Babault & Bento, 2023). En ce sens, les pratiques translangagières permettent aux élèves de mobiliser leurs langues non pas de façon superficielle (dans le sens utiliser une langue pour l'utiliser) mais avec un véritable engagement dans la construction du sens et des savoirs. En utilisant l'ensemble des langues issues de leurs répertoires langagiers dans une activité, les élèves mettent ainsi en lien leurs expériences, leurs langues et leurs réflexions leur permettant de « *complete language repertory* ». (García et Wei, 2014, p.22 citées par Babault & Bento, 2023 p.4). Une synthèse visuelle des pratiques translangagières, présentant leurs apports, leurs limites ainsi que des idées de mise en pratique pédagogique est disponible en annexe n°1⁹ afin d'offrir une lecture visuelle du concept tel que nous l'avons présenté au cours de cette section.

Ainsi, le plurilinguisme, lorsqu'il est mobilisé dans les pratiques pédagogiques constitue un vecteur d'engagement, d'inclusion et de reconnaissance des individus. Diverses démarches telles que le *translanguaging*, les approches plurielles du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) (Candelier et al., 2012) ou les dispositifs interlinguistiques tels que l'utilisation du « *diamant langagier* » d'Auger (2023) ou encore son DVD *Comparons nos langues* (2005) sont autant d'outils précieux amenant les élèves à mobiliser leurs répertoires langagiers, pas seulement dans un but linguistique mais aussi de construction identitaire et d'intégration. Ces actions autour de la prise en compte du plurilinguisme démontrent que les acteurs du système éducatif –

⁹ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°1, intitulée « Affiche pédagogique sur le translanguaging (CELAT, 2025) » qui se trouve à la page 110.

notamment le CECRL (2018) via son introduction de la médiation langagière comme compétence – tout comme les chercheurs du domaine s'attèlent à rendre le cadre scolaire accueillant et bienveillant leur permettant une meilleure inclusion et favorisant leur construction identitaire. Toutefois, l'inclusion ne repose pas uniquement sur la reconnaissance du plurilinguisme ou la mise en place de pratiques interculturelles. En effet, derrière les répertoires langagiers des élèves se cachent aussi leurs histoires, leurs émotions qui à notre sens constituent une composante fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Les émotions et leur prise en compte donnent à l'apprentissage d'une langue une dimension profondément humaine. En ce sens, la section suivante traitera de cette place – et prise en compte – indispensable des émotions dans l'apprentissage d'une langue seconde.

2. LES EMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS)

La construction identitaire des élèves allophones ainsi que leur intégration au sein de l'établissement scolaire ne dépendent pas seulement de la valorisation du plurilinguisme ou de l'adoption d'une pédagogie interculturelle : elle repose aussi étroitement sur la dimension affective de l'apprentissage. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde ne mobilise pas seulement des compétences linguistiques ou cognitives mais engage aussi les émotions des apprenants et tout particulièrement les élèves migrants, qui ont pris part à notre recherche.

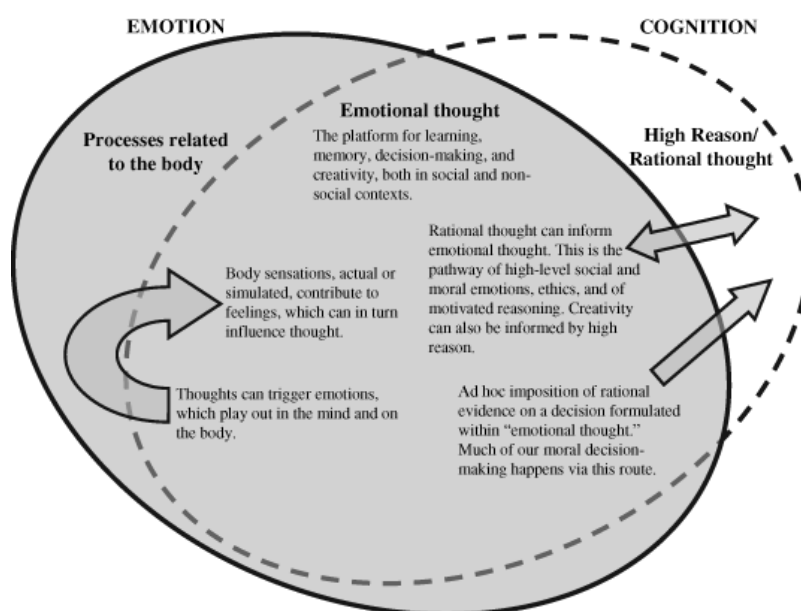
2.1. Le cadre neurocognitif : un détour indispensable pour traiter des émotions dans l'apprentissage

Afin de nous intéresser aux émotions qui sont au cœur de notre recherche, nous ne pouvons faire l'impasse sur le cadre neurocognitif dont a traité Delphine Guedat-Bittighoffer dans ses travaux (2024). En s'appuyant sur les travaux fondateurs de Damasio (1995 ; 2003 cités par Guedat-Bittighoffer, 2024 p.122), l'autrice rappelle dans son ouvrage (Guedat-Bittighoffer, 2024), le lien

intrinsèque entre émotion et cognition. En rappelant le cas de Phineas Gage¹⁰, elle met en avant les avancées que l'analyse de cet accident ont permises dans le domaine : « *le lobe frontal ... prend part à la régulation des états émotionnels ; les liens anatomiques très étroits qui l'unissent au système limbique le permettent* » (Changeux, 1983 cité par Guedat-Bittighoffer, 2024 p.124).

Immordino-Yang et Damasio (2007) proposent un schéma mettant en évidence le lien indissociable entre les processus émotionnels et cognitifs :

Figure 4. Schéma d'Immordino-Yang & Damasio (2007, p.8), illustrant le lien entre émotion et cognition dans l'apprentissage.



On y constate que la pensée émotionnelle, découlant de l'entrelacement entre la cognition et les émotions occupe une vaste place dans le fonctionnement de notre cerveau et constitue « *The platform for learning, memory, decision-making, and creativity, both in social and non-social contexts*¹¹ » (Immordino-Yang & Damasio, 2007 p.8). Ce schéma démontre que les émotions jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage.

¹⁰ Pour une présentation plus détaillée et un aperçu visuel du cas de Phinéas Gage, se référer à l'ouvrage de Guédat-Bittighoffer (2024 p.122-123)

¹¹ Notre traduction : La plate-forme de l'apprentissage, de la mémoire, de la prise de décision et de la créativité, dans des contextes sociaux et non sociaux.

Ces éléments posent les bases de la suite de nos réflexions. Nous aborderons dans les sections suivantes le cas de *foreign language anxiety*¹², celui de l'*enjoyment* ainsi que du concept de *flow*. Enfin, nous nous efforcerons de démontrer la synergie existante entre émotions, langues et culture.

2.1.1. Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) : un frein dans l'apprentissage des langues

L'anxiété langagière ou *foreign language anxiety* se définit comme « *a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.*¹³ » (Horwitz et al., 1986 p. 128). En ce sens, l'anxiété langagière désigne une forme d'anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire. Nous souhaitons donc souligner qu'elle se distingue du stress. En effet, le stress peut être ressenti lors d'une pression identifiable tandis que l'anxiété apparaît de manière anticipée et peut résulter d'une peur du jugement par ses pairs ou l'enseignant, d'une peur liée à l'incompréhension ou encore de la peur de commettre des erreurs d'ordre linguistique par exemple.

Selon Horwitz, Horwitz et Cope (1986 p. 127), l'anxiété langagière se fonde sur trois composantes :

- > **L'appréhension de la communication** : qui comprend la difficulté à parler en public, la peur que son message soit mal reçu par l'interlocuteur. Les auteurs parlent même d'une sorte de timidité (« *a type of shyness* ») provenant de la peur de communiquer.
- > **L'anxiété générée par les tests** : elle comprend la tension ressentie lors d'une évaluation, la peur de l'échec qui peuvent être causés par une pression et des exigences personnelles. Cette composante peut se retrouver en contact avec la première lors d'un test oral.

¹² Notre traduction : anxiété langagière

¹³ Notre traduction : Un ensemble distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues.

- > **La peur de l'évaluation négative** : qui comprend la peur du jugement, de l'évaluation négative par un pair. Elle ne se limite pas forcément au contexte scolaire.

Nous tenons aussi à souligner le cas des élèves allophones de notre terrain de recherche pour qui l'anxiété peut être renforcée par plusieurs facteurs :

- > **L'insécurité langagière**, mentionnée par Guedat-Bittighoffer et Dat (2018) qui soulignent l'exposition à un « *input très peu accessible pour lui [l'élève allophone] sur le plan de la compréhension* » (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018 p.20).
- > **L'attitude de leurs pairs**, fait elle aussi l'objet d'attention dans ce même écrit : « *le regard des pairs est capital car l'adolescent ne veut pas perdre la face devant eux* » (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018 p.18)
- > **Les facteurs socio-familiaux**, peuvent, comme nous avons pu le constater au cours de notre stage de Master 2, influencer sur l'anxiété des élèves allophones. Dans son ouvrage (2024), Guedat-Bittighoffer relate un entretien avec Nourdine (2024), élève allophone dont le drame familial qu'il a vécu ne peut être ignoré et le rend de ce fait vulnérable.
- > **L'adaptation à l'environnement scolaire** est aussi source d'anxiété pour les élèves allophones. Cette adaptation peut aussi être jonchée d'obstacles liés aux dysfonctionnements scolaires notamment celui de la difficulté d'une « double scolarisation » (Guedat-Bittighoffer, 2024 p.110)

Ce type d'anxiété peut se manifester de plusieurs manières différentes, des difficultés de concentration ou un trou de mémoire lors d'un examen par exemple sont autant de manifestations cognitives de l'anxiété langagière. Ces manifestations peuvent aussi s'observer grâce à des changements physiologiques (Dewaele, 2010 p.17), les élèves ressentant cette anxiété peuvent subir une accélération du rythme cardiaque ou se retrouver sujet à des tremblements. La mesure de la variabilité du rythme cardiaque est par ailleurs un outil puissant utilisé par les chercheurs (Prokofieva & Velay, 2018) afin de détecter la présence d'anxiété langagière ainsi que la source de sa provenance. De plus, les manifestations de l'anxiété langagière peuvent être

comportementales. Le refus de participer d'un élève, son mutisme sont repérables aisément pour peu que l'on y prête attention. Dans ce cas, l'anxiété langagière peut aussi être mesurée à l'aide de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*¹⁴ (FLCAS) (Horwitz et al., 1986), un questionnaire de trente-trois items permettant de prendre la mesure de la peur, du niveau de stress et d'anxiété chez un apprenant en langue étrangère.

En 1984, en amont de la publication référence d'Horwitz, Horwitz et Cope, Krashen exposait sa théorie de l'*affective filter*¹⁵ mettant en lumière l'impact des émotions sur l'apprentissage d'une langue. D'après cette théorie, Krashen suppose que l'anxiété, à un niveau développé, agit comme une barrière empêchant le traitement de l'*input* linguistique et agissant ainsi comme un frein dans l'acquisition d'une langue (Krashen, 1984).

Si une étude menée par Dewaele & Dewaele (2020) a démontré que les enseignants ne représentaient qu'un minime facteur influant sur la FLCA et que la variation d'un enseignant à l'autre – étant relativement stable – ne semblait pas non plus fortement l'impacter, nous pensons qu'elle peut pour autant être atténuée par la posture pédagogique de l'enseignant. Delphine Guedat-Bittighoffer et Isabelle Nocus (2023) proposent par exemple une piste pédagogique résidant dans l'Approche Neurolinguistique (ANL) pour favoriser la sécurisation affective, qui est fondamentale pour réduire les blocages émotionnels causés par l'anxiété langagière (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018). Nous tenons toutefois à souligner que l'impact des émotions sur l'apprentissage des langues ne se limite pas aux émotions négatives : les émotions positives sont aussi présentes et y jouent un rôle important. C'est donc de ce sujet que nous allons traiter dans la section suivante.

¹⁴ Notre traduction : Echelle de mesure l'anxiété en classe de langue étrangère

¹⁵ Notre traduction : filtre affectif

2.1.2. **L'*enjoyment* ou *Foreign Language Classroom Enjoyment* (FLEn¹⁶) : une émotion positive complexe**

Après avoir traité de l'anxiété langagière, il nous est apparu indispensable de traiter du sujet des émotions positives, notamment l'*enjoyment* qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère. Si les recherches en didactique des langues ont longtemps traité des émotions négatives dans l'apprentissage des langues ; les recherches en didactiques des langues s'orientent désormais vers la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Une véritable mise en lumière a donc eu lieu sur les émotions positives et leurs effets dans l'apprentissage des langues.

Parmi ces émotions positives nous retrouvons l'*enjoyment* qui ne trouve pas sa signification dans les notions de plaisir ou de satisfaction mais se définit de manière bien plus complexe. Par la définition qu'en donne Mihaly Csikszentmihalyi, l'on perçoit clairement la distinction qu'il en fait du simple plaisir : « *Enjoyment results when a person has not only met some prior expectation but also gone beyond what he or she has been programmed to do and achieved something unexpected.* ¹⁷ » (Csikszentmihalyi, 1990 p. 2).

Cette définition a posé les bases de celle donnée par Dewaele et MacIntyre (2016) s'intéressant précisément au cas de l'apprentissage des langues étrangères : « *enjoyment can be defined as a complex emotion, capturing interacting dimensions of challenge and perceived ability that reflect the human drive for success in the face of difficult task, pleasure is considered simply an agreeable feeling.* ¹⁸ » (Dewaele & MacIntyre, 2016 p.216)

Ainsi, l'*enjoyment* en classe de langue ne résulte pas dans le fait de prendre du plaisir à réaliser une activité mais bien de voir en elle un défi

¹⁶ Afin d'éviter toute confusion avec l'abréviation FLE, signifiant Français Langue Etrangère, nous utiliserons tout au long de ce mémoire l'abréviation *FLEn*, pour *Foreign Language Enjoyment*.

¹⁷ Notre traduction : L'*enjoyment* se produit lorsqu'une personne a non seulement répondu à une attente préalable, mais est également allée au-delà de ce pour quoi elle a été programmée et a accompli quelque chose d'inattendu.

¹⁸ Notre traduction : L'*enjoyment* peut être défini comme une émotion complexe, capturant les dimensions interdépendantes du défi et de la capacité perçue qui reflètent la volonté humaine de réussir face à une tâche difficile, le plaisir est considéré comme un simple sentiment agréable.

stimulant, de ressentir l'impression que l'on est capable de relever ce défi et réside aussi dans l'environnement dans lequel s'effectue la tâche.

L'émotion complexe qu'est l'*enjoyment* ne dépend pas du simple hasard, mais de conditions émotionnelles et pédagogiques favorable. Des tâches adaptées au niveau des apprenants – leur permettant de trouver le bon équilibre entre défi et réussite – , l'authenticité et la créativité sont autant de caractéristiques qui doivent être prises en compte dans la création d'une activité pour les élèves allophones en classe de FLS (Boudreau et al., 2018).

Des études (Dewaele & Dewaele, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2014) ont par ailleurs démontré que le *FLEn* est fortement influencé par les pratiques pédagogiques, notamment la fréquence d'utilisation de la langue cible, l'attitude bienveillante et valorisante de l'enseignant mais aussi la qualité du climat de classe. L'enseignant a donc ici un rôle considérable à jouer dans la régulation des émotions des apprenants. En somme, les facteurs favorisant l'émergence de l'*enjoyment* chez les élèves allophones sont multiples et complexes.

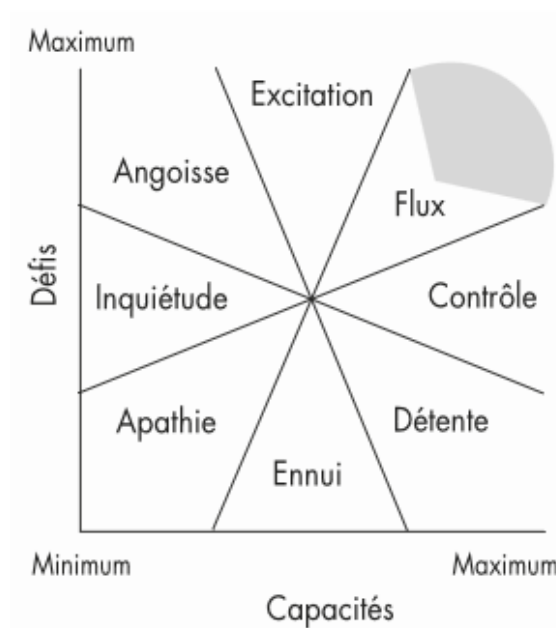
En contexte scolaire, l'*enjoyment* peut alors amener l'apprenant vers le « *flow*¹⁹ » (Csikszentmihalyi, 1975 p.1), état décrit comme une absorption totale de l'apprenant par une tâche, son immersion totale et sa motivation intrinsèque pour cette dernière. Dans le chapitre 6 de l'ouvrage *Traité de psychologie de la motivation* (2019), Lecomte rapporte la poétique – et à notre sens sublime – description que Csikszentmihalyi fait de l'état de *flow* :

[...] c'est ce que ressent le navigateur quand le vent fouette son visage et que le bateau fend la mer — les voiles, la coque, le vent et la mer créent une harmonie qui vibre dans ses veines ; c'est ce qu'éprouve l'artiste peintre quand les couleurs s'organisent sur le canevas et qu'une nouvelle œuvre (une création) prend forme sous la main de son créateur ébahi ; c'est le sentiment d'un père (ou d'une mère) face au premier sourire de son enfant. (Csikszentmihalyi, 2004, cité par Lecomte, 2019 p. 110)

¹⁹ Notre traduction : expérience optimale/ Traduction de Lecomte : flux (2019)

Ce ressenti d’immersion dans une satisfaction profonde décrit ici, puis schématisé comme suit par Csikszentmihalyi en 2005, illustre donc l’état de *flow* qui nécessite un niveau de défi équilibré avec les compétences.

Figure 6. Représentation du flow - ou expérience optimale - en relation avec d'autres états d'un individu. (Csikszentmihalyi, 2005, p. 43, cité par Lecomte, 2019, p.111)



Cet état qui peut accompagner celui d’*enjoyment*, favorise les conditions optimales d’apprentissage. L’apprentissage des langues dans sa complexité, fait entrer plusieurs facteurs en jeu comme nous l’avons vu. Il convient désormais de clore notre partie sur les émotions en mettant en avant dans la section suivante, le lien puissant opérant entre émotions, langues et culture dans l’apprentissage d’une langue étrangère.

2.1.3. La synergie entre émotions, langues et cultures

« *Language ! – the blood of the soul Sir ! Into which thoughts run and out of which they grow* ²⁰ » (Oliver Wendell Holmes, 1860 p.50). Cette citation de Wendell Holmes, laisse entendre que la langue est un espace vivant dans lequel pensées, émotions et identités s’entrelacent et se co-construisent. Elle

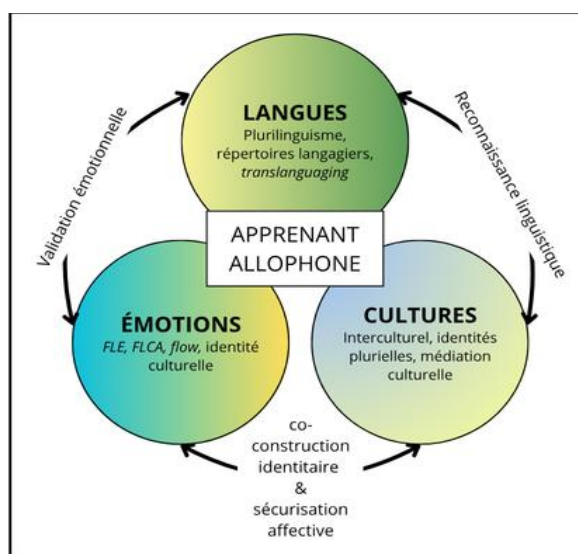
²⁰ Notre traduction : La langue est le sang de l’âme Monsieur ! Dans laquelle les pensées circulent et à l’extérieur desquelles elles croissent.

nous apparaît donc pertinente pour introduire le sujet de cette section : la synergie entre émotion – incluant les processus cognitifs liés à l'apprentissage –, langue et culture.

Il est indéniable que les langues que nous parlons entretiennent un lien très fort avec notre histoire personnelle, nos émotions ainsi que nos appartenances culturelles. Dans le cas d'un apprenant plurilingue, chaque langue de son répertoire active en lui différentes émotions qui agissent donc sur sa construction identitaire. A travers leur étude (Dewaele & MacIntyre, 2014) – qui constitue une référence essentielle dans le domaine de la recherche sur les émotions en contexte d'apprentissage d'une LE –, Dewaele et MacIntyre, démontrent que les émotions dans l'apprentissage des langues s'établissent autour de facteurs relationnels et identitaires.

En ce sens nous pensons que le lien entre émotion, langue et culture peut être envisagé selon une approche systémique, c'est-à-dire en concevant de façon globale l'ensemble de ces dimensions et leurs liens rétroactifs. Partant de la définition de l'approche systémique et de ses principes – « interdépendance », « totalité », « rétroaction », « homéostasie » et « équifinalité » (Yatchinovsky, 2020 p.15) – permettant d'analyser ces notions comme un réseau plutôt que de manière isolée, nous avons conçu un schéma illustrant cette relation :

Figure 8. Schéma systémique de l'interrelation entre langues, émotions et culture chez l'apprenant allophone



Ce schéma illustre l'interdépendance entre les langues, les émotions et les cultures chez l'apprenant allophone. Les flèches bidirectionnelles démontrent l'influence mutuelle de ces différents pôles, représentant une rétroaction circulaire. Nous avons fait le choix de placer l'apprenant allophone au centre de ce schéma, chevauchant les trois autres pôles afin de mettre en lumière son rôle dans la mise en relation, la transformation et la construction de son identité au sein de ce dispositif systémique. Le principe d'homéostasie peut se traduire dans le cadre de notre schéma par une tension émotionnelle, un choc culturel ou une difficulté linguistique auxquels peut être confronté l'apprenant allophone. C'est à ce moment que le principe de rétroaction lui permet de faire appel à différentes ressources comme faire usage de sa langue première ou puiser dans son répertoire langagier par exemple pour retrouver un équilibre et une stabilisation identitaire et affective lors de son apprentissage. Enfin, le principe d'équifinalité est lui aussi en adéquation avec la situation des apprenants allophones, ces derniers ayant tous des parcours de vie différents, cela n'empêche pas chacun d'eux d'atteindre un point d'équilibre identitaire puisque les différents pôles entrant en interrelation, permettent cette stabilisation.

Ayant mis la lumière sur les éléments de notre cadre théorique nous permettant de situer notre recherche, nous allons désormais – au cours de la deuxième partie de notre mémoire – présenter et expliciter nos choix concernant la démarche méthodologique que nous avons adoptée au cours de cette recherche.

PARTIE II – LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Cette deuxième partie se propose d'expliciter nos choix méthodologiques concernant cette recherche ancrée dans la synergie existante entre plurilinguisme, émotions et cultures en classe de FLS. Il s'agit donc ici de présenter en détail la manière dont nous avons décidé de mener cette étude – en présentant la posture que nous avons choisi d'adopter, les outils utilisés, ainsi que notre terrain de recherche. Cette section se décline en quatre parties. Nous traiterons premièrement de notre posture de chercheuse-praticienne ainsi que des fondements de ce projet. La deuxième partie s'attachera à présenter notre terrain de recherche ainsi que les participants à cette étude. Nous poursuivrons ensuite en présentant notre protocole ainsi que le déroulement de notre expérimentation avant de clore cette deuxième partie de mémoire en exposant et détaillant nos outils de collecte de données ainsi que notre méthodologie d'analyse de ces données.

1. DE LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE A L'EDIFICATION DE LA RECHERCHE

Cette première section de notre cadre méthodologique vise à mettre en lumière les fondements épistémologiques qui ont orienté cette recherche. Nous y exposerons la posture compréhensive que nous avons adoptée, avant d'explicitier notre problématique et les hypothèses qui en découlent. Chacun de ces éléments vise à présenter le socle réflexif sur lequel repose notre méthodologie de recherche.

1.1. Posture épistémologique compréhensive et pédagogie humaniste

La démarche adoptée tout au long de cette recherche s'inscrit dans une posture épistémologique compréhensive et humaniste, impliquant également un engagement éthique fondé sur une attention particulière aux vécus émotionnels ainsi qu'aux parcours plurilingues des élèves allophones et à leur

reconnaissance identitaire. Cette démarche s'inscrit dans les travaux de Charmillot et Dayer (2007) qui définissent l'approche épistémologique compréhensive comme une posture qui cherche à comprendre le vécu des individus et le sens que ces derniers donnent à leurs expériences. En ce sens le chercheur est lui aussi impliqué dans la relation ainsi que dans la compréhension des vécus. En effet, nous avons à cœur de concentrer notre attention sur les différents parcours des élèves allophones, leurs répertoires plurilingues, et les émotions qu'ils peuvent ressentir ou exprimer. Nous partons du principe que chaque élève mérite d'être accueilli et pleinement reconnu dans ses dimensions linguistiques, culturelles et émotionnelles. Cette posture de recherche nous a ainsi amenée à formuler notre problématique ainsi que trois hypothèses, dans la logique d'une démarche hypothético-déductive ou « théorético-hypothético-déductive » (Dromby, 2016 p.165) consistant à élaborer des hypothèses à partir d'un cadre théorique, puis à les confronter à des données empiriques afin d'en vérifier la véracité (Dromby, 2016). De cette démarche découlent donc notre problématique et nos hypothèses de recherche que nous explicitons dans la section suivante.

1.2. Construction de la problématique et lien entre les hypothèses de recherche

Dans le prolongement de notre posture exposée au cours de la section précédente, cette recherche vise à questionner les effets de la mise en place d'un dispositif pédagogique interculturel sur les émotions des élèves allophones en classe de FLS. En ce sens, l'approche systémique schématisée précédemment²¹ a guidé l'élaboration de notre problématique ainsi que de nos hypothèses. Tel que le rappelle Germain (2018), « *l'approche systémique est le cadre d'analyse des phénomènes complexes centrés sur les interactions. Appliquée à l'éducation elle consiste à identifier le système éducatif dans toutes ses composantes ainsi que les interactions avec son environnement* » (2018 p.51). Cette définition fait sens avec notre démarche de considérer les activités interculturelles comme un système dynamique, où se forment les émotions

²¹ Nous invitons le lecteur à se reporter à la Partie I – Cadre Théorique pour visualiser notre schéma systémique de l'interrelation entre langues, émotions et culture chez l'apprenant allophone qui se trouve à la page 39.

langagières, portées par les échanges, les identités et les relations qui se tissent au sein du microcosme pédagogique qu'est la classe de FLS.

C'est de cette réflexion qu'est née notre problématique – que nous rappelons ci-dessous –, visant à comprendre les processus émotionnels pouvant émerger dans le cadre d'un dispositif pédagogique interculturel.

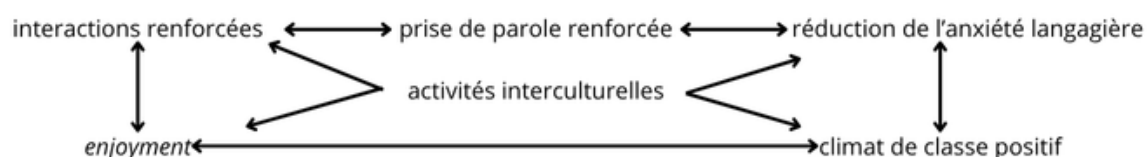
Problématique : Dans quelle mesure la mise en place d'activités interculturelles contribue-t-elle à réduire l'anxiété langagière ainsi qu'à favoriser l'*enjoyment* des élèves allophones en classe de FLS ?

Partant de ce questionnement, nous avons formulé trois hypothèses :

- > **H1** : La mise en place d'activités interculturelles en classe de FLS permettrait de réduire l'anxiété langagière en valorisant l'identité des élèves ainsi qu'en créant un environnement d'apprentissage sécurisant (Dewaele et al., 2024; Dewaele et al., 2024; Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023; Horwitz et al., 1986)
- > **H2** : La mise en place d'activités interculturelles en classe de FLS favoriserait l'*enjoyment* en augmentant le degré de coopération entre les élèves ainsi que leur motivation personnelle (Boudreau et al., 2018; Dewaele et al., 2024; Dewaele & Dewaele, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014; Guedat-Bittighoffer, 2024; Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023; MacIntyre & Gregersen, 2012).
- > **H3** : La prise en compte du plurilinguisme en classe de FLS renforcerait la confiance des apprenants et influencerait positivement sur la prise de parole en classe de FLS (Auger, 2007, 2014, 2005; Auger & Kervan, 2010; Auger, 2014, 2023, 2018, 2020; Auger et al., 2023; Stratilaki-Klein, 2022).

Ces dernières s'ancrent elles aussi dans une logique systémique que nous représentons sous forme de boucle illustrant les rétroactions entre les différentes variables émotionnelles et interactionnelles présentées dans nos hypothèses :

Figure 10. Illustration de la dimension systémique au sein de nos hypothèses



Ce schéma modélise notre approche systémique en illustrant la manière dont les activités interculturelles peuvent agir comme un déclencheur sur les différentes variables exposées dans nos hypothèses. Le principe de rétroaction positive, illustré par les flèches bidirectionnelles, met ainsi en lumière leur interdépendance ainsi que la dynamique circulaire entre ces hypothèses que nous cherchons à analyser. Notre positionnement, notre questionnement et nos hypothèses explicitées, il convient à présent de nous tourner vers notre terrain de recherche.

2. LE CŒUR DE NOTRE RECHERCHE-ACTION : TERRAIN DE RECHERCHE ET DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

Cette deuxième partie se propose de présenter le terrain de notre recherche. Là où notre réflexion s'ancre dans l'action. En effet, c'est ici que notre posture de chercheuse engagée prend tout son sens. Nous ne nous contentons pas d'observer mais de prendre part à l'action. En ce sens, notre démarche s'inscrit dans la recherche-action, telle que définie par Lewin, « *une recherche comparant les conditions et les effets de différentes formes d'action sociale, et conduisant à l'action sociale* » (Lewin, 1946, 1997, cité par Allard-Poesi & Perret, 2003 p.3). Cette définition fait écho à notre posture de chercheuse-praticienne où nous agissons tout en observant les effets de nos actions. Cela demande donc de nous retrouver constamment dans une posture réflexive, et d'effectuer un va-et-vient entre pratique et réflexion. Ainsi, le terrain devient l'endroit où nous déployons notre recherche et mettons en application le dispositif pédagogique que nous avons conçu. Les deux sous-parties suivantes ont donc pour objectif de présenter notre terrain de recherche ainsi que ses participants, puis d'exposer et expliciter notre dispositif pédagogique.

2.1. Terrain de recherche et participants

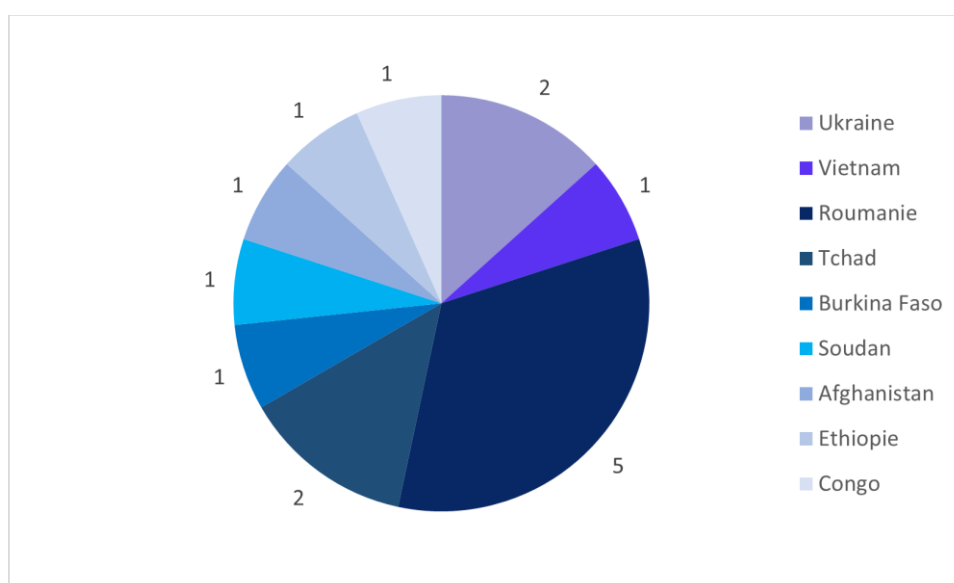
Notre recherche a été menée au Collège Marie-Marvingt – établissement public situé dans la région nantaise –, au sein du « Dispositif monde » mis en place depuis huit ans en réponse aux limites posées par le dispositif FLS. En effet, ce dernier ainsi que l'UPE2A étant exclusivement destinés aux élèves allophones étrangers nouvellement arrivés en France selon la circulaire n°2012-141 (Ministère de l'éducation nationale, 2012), il exclut de ce fait certains élèves non francophones – bien que nés en France – tels que les élèves roms qui pourtant nécessitent pour certains un réel accompagnement en français. Cette problématique n'est pas spécifique à notre terrain de recherche, en effet, un référent institutionnel CASNAV, interrogé concernant la scolarisation des élèves roms dans le rapport *EVASCOL* (Armagnague-Roucher et al., 2018), affirme que les institutions se retrouvent dans l'obligation de « *faire du dérogatoire, sans arrêt* », étant donné que « *le droit commun ce serait de les mettre en classe normale* » (2018 p.202). En réponse à cette limite réglementaire, l'établissement dans lequel nous avons effectué cette recherche, a décidé de renommer la classe FLS en « Dispositif monde ». Ce changement de dénomination permet ainsi d'élargir les critères d'inclusion au sein de cette classe et d'intégrer notamment les élèves roms – ces derniers étant nombreux à proximité de l'établissement.

Initialement, le groupe classe comptait 25 élèves inscrits au sein du « Dispositif monde » et répartis en trois groupes différents selon leurs niveaux : le premier étant celui des élèves en cours d'alphabétisation soit le niveau A0-A1 du CECRL (2001), le second, celui des élèves de niveau A2, enfin le dernier groupe était constitué des élèves scolarisés en classe ordinaire en 3^{ème} afin de les encadrer au sujet de leurs projets de stage, leurs rédaction de rapports mais aussi de les préparer aux différents diplômes et certifications. En effet, ces élèves, âgés de 11 à 16 ans et représentant diverses nationalités, entre autres afghane, soudanaise, roumaine, ukrainienne, vietnamienne, préparaient pour certains le Diplôme National du Brevet (DNB), le Certificat de Formation Générale (CFG), ou encore le Diplôme d'Etude en Langue Française (DELFF) A1 ou A2. La majorité de ces élèves avaient été scolarisés antérieurement à leur arrivée dans le dispositif, à l'exception de l'un d'entre eux ainsi que de certains élèves roms aux parcours scolaires souvent discontinus. Toutefois, des départs

précoces – notamment chez certaines apprenantes roms pour cause de mariage – ainsi qu’une fréquentation irrégulière de certains élèves aux cours de FLS ont fait considérablement baisser notre groupe de participants à quinze élèves, un chiffre, qui a davantage diminué et fluctué tout au long de notre recherche. Conformément aux principes éthiques, les participants ont été anonymisés par des codes alphanumériques du type E1, E2, E3 pour les entretiens et nous nous sommes assurés de leur volonté de participer à notre recherche.

Afin d’avoir une vision plus claire de la répartition des pays de naissance au sein du corpus vivant et fluctuant retenu pour notre étude – constitué de 15 élèves participants au début de la recherche –, nous avons conçu le graphique en secteur suivant, à partir des données administratives transmises à l’enseignante du « Dispositif monde » :

Figure 12. Répartition des pays de naissance des élèves du "Dispositif monde" (n=15)



Comme mentionné précédemment, ce graphique illustrant la répartition des pays de naissance des élèves présents au lancement de notre recherche, s’appuie sur les données administratives transmises à l’établissement scolaire. Cette visualisation permet d’identifier aisément une concentration majoritaire d’élèves nés en Roumanie (33%), tout en révélant l’hétérogénéité des nationalités présentes au sein de ce dispositif et ce, malgré les faibles effectifs

de classe. Toutefois, certaines divergences entre ces informations et celles recueillies sur le terrain auprès des élèves existent et nous les détaillerons lors de notre présentation de la mise en œuvre du protocole de recherche. Il convient donc pour le moment d’interpréter ces données avec prudence.

Les profils hétérogènes de nos élèves démontrent une flagrante diversité d’origines, de niveaux linguistiques ainsi que de parcours scolaires. Dès lors, il nous a semblé indispensable d’élaborer un dispositif pédagogique leur permettant de valoriser leurs identités, leur plurilinguisme, leur culture à travers des activités interculturelles. Afin de visualiser aisément la diversité des répertoires linguistiques des élèves à mobiliser au cours de nos interventions, nous avons conçu un tableau présentant le nombre de langues parlées ou lues – même un peu – par les 15 élèves de notre corpus d’étude dont les données sont issues du questionnaire préséquences²², plus précisément de la quatrième question de la partie A (soit A_item04²³) de ce questionnaire intitulé « Q0 »²⁴ :

Tableau 1. Répartition du plurilinguisme au sein du groupe de participants à la recherche (n=15).

Nombre de langues	Nombre d’élèves	Pourcentage du groupe
1	1	6,67%
2	5	33,33%
3	3	20%
4	4	26,67%
5	1	6,67%
6	1	6,67%
TOTAL	15	100%

²² Nous invitons le lecteur à se reporter à l’annexe n°2, intitulée « Questionnaire préséquences (Q0) » de la page 111.

²³ Chaque questionnaire est divisé en plusieurs parties de A à D, chacune de ces parties comprend des questions que nous avons décidé de nommer à l’aide du terme « item » et d’un numéro correspondant à l’ordre d’apparition de la question dans la partie, (comme ici « A_item04 » correspond à la quatrième question de la partie A de notre questionnaire). Nous invitons par ailleurs le lecteur à se reporter à l’annexe n°10 intitulée « Tableaux de correspondances items, questions et origines par questionnaires » de la page 124 pour visualiser le tableau de correspondance entre items, questions et dimensions du questionnaire préséquence (Q0).

²⁴ Nous avons attribué un code alphanumérique à nos questionnaires : Le questionnaire préséquences est intitulé « Q0 » le questionnaire post-séquence 1 est intitulé « Q1 », le questionnaire post-séquence 2 porte le nom de « Q2 ».

Ce tableau souligne la diversité linguistique présente au sein de notre groupe de participants à cette recherche. En effet, 14 élèves sur 15 déclarent mobiliser plus d'une langue et 60% d'entre eux déclarent en mobiliser plus de 3. Ce chiffre reflète le plurilinguisme présent au sein de cette classe et a donc conforté nos choix concernant les séquences interculturelles que nous avons conçues ainsi que la potentialité d'une grande richesse dans les échanges.

En ce sens, la section suivante a pour objectif de présenter ce dispositif pédagogique à visée interculturelle ainsi que sa mise en place sur le terrain dans notre démarche de recherche-action.

2.2. Dispositif pédagogique et modalités de mise en œuvre

Dans le cadre de notre recherche ainsi que de notre approche compréhensive et humaniste, nous avons créé un dispositif pédagogique interculturel visant à favoriser l'apprentissage du FLS en mettant en exergue l'importance de la valorisation des langues, cultures et émotions des apprenants de ce « Dispositif monde » dans une perspective systémique. Ce dispositif interculturel vise à permettre aux élèves de s'exprimer et partager leurs expériences personnelles, façonnant et valorisant leur identité et en lien avec leurs origines. De ce fait – comme nos hypothèses le stipulent – la mise en place de ce dispositif permet d'interroger le lien entre interculturel et émotions langagières des apprenants.

Inspiré de l'ANL, paradigme conçu par Germain et Netten (2012), et testé à travers plusieurs travaux (Guedat-Bittighoffer, 2024; Guedat-Bittighoffer et al., 2021; Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023a) – ayant eux aussi nourri notre réflexion –, notre dispositif interculturel est axé sur les échanges oraux authentiques et adapté aux différents niveaux des élèves. Ces inspirations nous ont permis de concevoir des séquences à visée interculturelle intégrant notre approche systémique où les aspects linguistiques, culturels et émotionnels sont conçus comme interdépendants.

Ce dispositif a été mis en place dans le cadre de notre stage de Master 2, se déroulant de mars à juin 2025 et comprenant environ 9h de cours hebdomadaires répartis en cinq séances. Les séances du vendredi étant

initialement réservées à l'orientation des élèves de 3^{ème} ainsi qu'à la préparation des différents examens, nous n'avons pu intervenir que peu de fois sur ce créneau, nous amenant à adapter notre dispositif. Ce dernier se composait à l'origine de quatre séquences thématiques – dont l'organisation est similaire – d'une durée de six heures chacune :

1. **Les prénoms** : séquence pensée pour travailler autour de l'identité et des représentations culturelles associées aux prénoms²⁵.
2. **Un objet important** : séquence permettant aux apprenants d'exprimer leur lien émotionnel et affectif vis-à-vis d'un objet²⁶.
3. **Un être cher/ personnalités** : le but de cette séquence était d'amener les apprenants à découvrir différentes personnalités provenant des pays de naissance de certains élèves du groupe classe. Cette séquence visait à encourager la collaboration ainsi que les échanges authentiques et plurilingues entre apprenants. Elle permettait aussi à ces derniers d'exprimer leur lien affectif et émotionnel concernant certains personnages et les encourageait à s'ouvrir aux différentes langues et cultures présentes au sein de la classe²⁷.
4. **Mon lieu idéal** : cette séquence avait pour objectif de solliciter l'imaginaire géographique et affectif des élèves, leur permettant d'évoquer certains souvenirs ou désirs tout en collaborant dans le but de créer une carte commune présentant les différents lieux rêvés ou importants pour eux.

En raison de contraintes institutionnelles mais aussi de la non-assiduité de certains apprenants, seule la première séquence a pu être menée dans sa totalité. Les séquences 2 et 3 ont fait l'objet d'une réorganisation : seules les

²⁵ Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°3 intitulée « Séquence 1 : Les prénoms » de la page 113.

²⁶ Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°4 intitulée « Séquence 2 adaptée : un objet important » de la page 116.

²⁷ Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe n°5, intitulée « Séquence 3 adaptée : un être cher/ personnalité » de la page 117.

activités de mise en route et les activités interculturelles ont été réalisées²⁸. Davantage, nous avons fait le choix de ne pas réaliser la quatrième et dernière séquence afin d'éviter une surcharge cognitive chez les apprenants ; les séquences ayant été déroulées successivement et rapidement. Enfin, un projet final²⁹ collaboratif rassemblant les productions de chaque fin de séquence a pu être réalisé, ce dernier permettant de mettre en avant les identités, langues, et cultures des élèves ainsi que de mobiliser leurs répertoires plurilingues à travers des enregistrements en différentes langues – présentés sous forme de QR code sur le « Mur des élèves » – mais aussi à travers leurs productions³⁰. Chaque ajustement réalisé témoigne de notre posture de chercheuse-praticienne axée sur la réflexivité et l'adaptation permanente aux réalités du terrain. Dans ce prolongement, nous avons fait le choix de ne pas informer les élèves de la visée interculturelle des séquences ni du sujet de la recherche menée afin de garantir une certaine authenticité et une spontanéité dans les échanges. Notre dispositif pédagogique explicité, il convient désormais de présenter notre protocole de recherche ainsi que les outils mobilisés pour notre recueil de données.

3. PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

Cette section se propose de présenter le protocole de recherche ainsi que les outils de recueil de données mobilisés afin d'analyser les effets de notre dispositif interculturel sur les émotions langagières des apprenants.

3.1. Le protocole de recherche

Le protocole mis en œuvre dans notre étude repose sur une approche pratique adaptée aux réalités de notre terrain de recherche. Avant de débiter nos séquences interculturelles ainsi que la mise en place des outils de recueil de données, nous avons décidé de mener une pré-enquête auprès des apprenants afin d'identifier les langues dans lesquelles ils souhaitaient que nous

²⁸ Pour pallier ce changement d'organisation, des fiches de vocabulaire ou des temps d'échanges oraux explicatifs ont été mis en place afin d'aider les élèves à s'exprimer et travailler au mieux sur les différentes activités.

²⁹ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°6 intitulée « Projet final détaillé » de la page 118.

³⁰ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°7 intitulée « Photographie du résultat du projet final » de la page 119.

traduisions les questionnaires que nous allions leur distribuer. L'objectif n'était pas d'identifier spécifiquement leur langue première mais celle dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise pour lire et comprendre notre outil. En conséquence nous avons donc adapté notre protocole initial.

Cette pré-enquête – ayant mené à des discussions informelles plus approfondies avec certains élèves – nous a également permis de découvrir des divergences entre les pays de naissance mentionnés par les institutions à leur arrivée et leurs identités personnelles ou familiales. En effet, une élève déclarée de nationalité roumaine nous a révélé être née en Italie. Par ailleurs, deux élèves étant nés au Tchad puis ayant vécu au Soudan nous ont toujours dit être nés au Soudan. Cela confirme que leurs identités personnelles ne sont pas en accord avec les discours officiels. Ces découvertes nous ont permis de renforcer notre attention sur le discours des apprenants quant à leur identité et la diversité de leurs expériences. Cette pré-enquête qui prenait la forme d'un tableau, nous a donc permis de traduire chaque questionnaire en fonction de la langue demandée par l'élève. Par ailleurs, la participation des élèves à ces questionnaires ainsi qu'aux entretiens semi-directifs menés étant fluctuante, nous avons pris soin de la reporter sur cette même fiche en anonymisant les prénoms grâce à un code alphanumérique :

Tableau 2. Tableau de pré-enquête et de suivi les langues des participants et de leurs participations (E=élève), (Q0= pré-questionnaire), (Q1 et Q2 =questionnaire post-séquence 1 et 2)

langue	élèves	Q0	Q1	Q2	Entretiens
russe	E5	x	x	x	x
	E8	x	x	x	x
vietnamien	E10	x	x	x	x
arabe	E7	x	x	x	x
	E4	x	x	x	x
français	E1	x	x	x	x
	E2	x	x	x	x
	E6	x	x		x
	E3	x	x	x	x
roumain	E11	x			
	E12	x			

	E13	x	x		
	E14	x	x	x	
	E15	x			
amharique	E9	x	x	x	x
total	15 élèves	15	12	10	10

Ce tableau révèle indéniablement des disparités de participation, liés à plusieurs facteurs tels que l'assiduité, la disponibilité ou les contraintes institutionnelles. Bien qu'elles aient engendré quelques difficultés lors de notre recherche, ces disparités nous ont permis de nous adapter constamment et de prendre conscience de la difficulté du rôle de chercheur-praticien au sein d'une recherche-action auprès d'un public allophone. Ayant mentionné brièvement nos questionnaires distribués en amont et en aval du dispositif, il convient désormais d'explicitier ce choix de manière détaillée ainsi que les modalités d'élaboration et d'exploitation de ces derniers lors de la section suivante.

3.2. Approche quantitative : les questionnaires

Nous avons fait le choix de recourir aux questionnaires afin de récolter des données structurées sur les émotions langagières des apprenants et dans le but de pouvoir comparer ces dernières. Les questionnaires s'inscrivant dans une approche quantitative, ils permettent d'identifier les tendances générales au sein du groupe classe et de faciliter l'analyse des évolutions entre les différentes séquences que nous avons proposées aux participants. En ce sens « *le but d'une étude corrélationnelle quantitative est d'employer des données numériques pour décrire les rapports entre les variables et de prédire les conséquences de ces mêmes rapports* » (Picciano, 2004 cité par Fairbrother, 2010 p.50). Cette définition est en adéquation avec notre protocole consistant à mettre en lumière les éventuels liens entre les séquences pédagogiques que nous avons mises en place et les émotions ressenties par les élèves. Néanmoins, bien que notre démarche mobilise des outils quantitatifs à travers les questionnaires, notre raisonnement n'adhère pas à « *une modalité nomothétique* » (Fairbrother, 2010 p.51) au sens strict du terme. En effet, nous ne cherchons pas à universaliser nos résultats ni même à prédire des phénomènes éducatifs. Nous visons un objectif exploratoire dans le sens où nous nous efforçons d'interroger la manière dont notre dispositif interculturel peut produire différentes émotions langagières

chez un groupe particulier d'apprenants allophones en prenant en compte le contexte spécifique de la recherche.

Afin de recueillir des données numériques sur les émotions langagières des apprenants lors de nos séquences interculturelles, mais aussi avant ces dernières, nous avons conçu cinq questionnaires anonymes en prenant soin de les adapter à la diversité linguistique du groupe et surtout à leur propre identité linguistique. Seulement trois de ces questionnaires ont été utilisés en raison des mêmes difficultés que celles rencontrées lors de la réalisation de nos séquences, à savoir : imprévus, absences, obligations institutionnelles. Par ailleurs bien que la séquence 3 ait été partiellement réalisée, nous avons délibérément fait le choix de ne pas distribuer le questionnaire correspondant à cette dernière (Q3), les apprenants ayant eux-mêmes exprimé une certaine lassitude ainsi qu'une surcharge vis-à-vis de ces questionnaires. Dans un souci d'écoute attentive, et d'adaptation ainsi qu'en raison du contexte de toute fin d'année scolaire nous avons donc pris la décision de nous reposer uniquement sur les entretiens semi-directifs menés ultérieurement, en fin de dispositif, pour recueillir le ressenti de nos apprenants concernant la troisième séquence.

La conception de ces questionnaires repose principalement sur la *Foreign language Classroom Anxiety Scale*³¹ (FLCAS) élaborée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) composée de trente-trois items permettant d'évaluer l'anxiété liée à la communication ou encore aux tests. Nos trois questionnaires empruntent plus précisément plusieurs items à la *Short form Foreign Language Classroom Anxiety Scale*³² (S-FLCAS), à la *Short form Foreign Language Enjoyment Scale*³³ (S-FLCES) ainsi qu'un à la *Short form Foreign Language Classroom Boredom Scale*³⁴ (S-FLCBS) étudiant trois dimensions émotionnelles que sont *l'enjoyment*, l'anxiété langagière et l'ennui – telles qu'utilisées et présentées dans leur questionnaire par Guedat-Bittighoffer, Dewaele et Dat dans leurs études (2024; 2024). Ces questionnaires raccourcis proviennent de ceux établis précédemment par Dewaele et MacIntyre (2014). Dans un souci de

³¹ Notre traduction : échelle de mesure de l'anxiété langagière en classe de langue étrangère.

³² Notre traduction : version courte de l'échelle de mesure de l'anxiété langagière en classe de langue étrangère.

³³ Notre traduction : version courte de l'échelle de mesure de l'*enjoyment* en classe de langue étrangère.

³⁴ Notre traduction : version courte de l'échelle de mesure de l'ennui en classe de langue étrangère.

transparence, nous avons conçu plusieurs tableaux présentant les questionnaires ainsi que les questions empruntées à telle ou telle échelle ou celles que nous avons-nous même créées. Ces tableaux sont présentés en annexe n°12³⁵.

Comme ces derniers, nos questionnaires mobilisent l'échelle de Likert (1932), permettant ainsi de proposer à nos apprenants une série d'affirmations portant sur leur ressenti face à notre dispositif pédagogique interculturel. L'élève a donc la possibilité d'indiquer en cochant sur nos questionnaires son accord ou son désaccord concernant un item.

Afin de faciliter la compréhension et la fine différenciation de ces cinq affirmations, nous nous sommes inspiré des travaux du projet ANL4AMi (Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023a; Nocus & Maksud, 2023) faisant appel aux images ainsi qu'à l'usage de pictogrammes afin de venir en aide aux élèves les plus en difficulté avec la lecture. Nous avons donc ajouté des pictogrammes devant chaque proposition. L'illustration ci-dessous, issue de l'un de nos questionnaires, présente un exemple d'item ainsi que de notre utilisation de l'échelle de Likert :

Les trois passations de questionnaires ont donc été effectuées lors de trois phases différentes :

Illustration 1. Exemple d'item issu du questionnaire préséquences : "Q0"

5. Je suis à l'aise pour parler en français en classe.

	☐ Pas du tout d'accord
	☐ Pas d'accord
	☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
	☐ D'accord
	☐ Tout à fait d'accord

- > Phase 1 : questionnaire préséquences intitulé « Q0 » et donc distribué avant le début de la mise en place du dispositif. Il est composé de trois

³⁵ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°10, intitulée « Tableaux de correspondances items, questions et origines par questionnaires. » de la page 124.

parties distinctes : A- Informations sur le profil des apprenants ; B- Ton expérience avec le français en classe de FLS ; C- Partie interculturelle.

- > Phase 2 : questionnaire post-séquence 1 intitulé « Q1 », composé de 4 parties distinctes : A- Qui es-tu ? ; B- Ton expérience après les activités interculturelles ; C- Ce que tu ressens après cette séquence ; D- Partie interculturelle.
- > Phase 3 : questionnaire post-séquence 2 intitulé « Q2 », composé de 4 parties distinctes : A- Qui es-tu ? ; B- Ton expérience après les activités interculturelles ; C- Ce que tu ressens après cette séquence ; D- Partie interculturelle.

Ces trois questionnaires présentent sensiblement les mêmes questions, les parties C et D ont été adaptées à chaque thème ou activité de séquence. L'objectif visé à travers ces similarités était de faciliter la comparaison entre ces questionnaires afin d'en retirer une possible évolution.

Les données recueillies à l'issue des trois passations ont été saisies dans un tableur créé à l'aide du logiciel Excel afin de faciliter la visualisation des premières tendances ressortant des réponses des apprenants puis d'en effectuer des calculs tels que les moyennes, écarts-types, médiane et de créer différents supports visuels illustrant les tendances au sein du groupe. Nous avons traité les résultats de manière globale du fait de l'anonymisation des questionnaires, découlant de notre souci du respect de l'identité des participants. Si ces questionnaires nous ont permis de repérer ces tendances émotionnelles, ils sont néanmoins insuffisants pour comprendre pleinement les expériences individuelles et la dimension subjective des émotions langagières. En ce sens, nous avons choisi de compléter notre protocole de recherche par une approche qualitative, reposant sur une écoute attentive des discours de chaque élève et de leurs expériences singulières liées à notre dispositif et aux émotions langagières qui ont pu survenir dans ce cadre.

3.3. Approche qualitative : les entretiens semi-directifs et observations informelles.

« *La quantité se rapporte donc à des chiffres alors que la qualité porte sur l'essence des choses.* » (Fairbrother, 2010 p.50). Cette distinction rejoint notre décision de compléter notre approche quantitative avec une approche qualitative, à travers des observations et entretiens semi-directifs visant à saisir la subjectivité des expériences et vécus des apprenants ainsi qu'à écouter et comprendre leurs discours et ce qu'ils signifient. En ce sens, cette approche qualitative que nous mobilisons ici s'inscrit dans une démarche compréhensive et ethnographique nous permettant de porter attention à chaque mot, formulation ou comportement susceptibles de révéler des éléments significatifs pour notre recherche. Fairbrother souligne, « *Le but de cette approche est, là encore, une compréhension interprétative, empathique, ainsi qu'une tentative de saisir le sens donné par les sujets de la recherche à leurs propres situations, même si celles-ci constituent un tout.* » (2010 p.53). Une fois encore, cette définition de l'auteur reflète notre posture de recherche, soulignant la place primordiale de l'empathie et de l'interprétation des discours, en valorisant les significations construites par chaque élève à partir de son vécu ainsi que son expérience dans le contexte scolaire.

Afin de recueillir ces données quantitatives, nous avons mené dix entretiens semi-directifs à la fin du déploiement de notre dispositif et de l'année scolaire. Ces derniers ont été réalisés individuellement, dans une salle calme et sur un temps de classe « libre » dans le contexte des derniers jours d'école. D'une durée de 30 à 35 minutes, chaque entretien a permis d'offrir un espace de parole bienveillant et de détente – où l'humour et le rire étaient partie prenante. Le choix des participants s'est fait principalement en fonction de leur disponibilité et de leur consentement à participer à cette étude. Certains apprenants nous ont semblé davantage motivés que d'autres mais nous avons tout de même fait le choix de recueillir leurs discours.

Une grille thématique – structurée autour de quatre grands axes – a été réalisée en amont des entretiens s'inspirant d'un modèle transmis par Guedat-Bittighoffer (2014), spécialement conçu pour les élèves allophones. Nous avons

ensuite décidé d'inclure une fiche de pictogrammes³⁶ sélectionnés sur le site ARASAAC (<https://arasaac.org/>) permettant de faciliter la compréhension des différentes émotions abordées au cours de l'entretien. Une couleur de fond a été attribuée à chacun d'eux afin d'aider les élèves à les différencier. Nous avons choisi ces couleurs en rapport avec l'émotion qu'elles peuvent représenter. Considérant le vert comme une couleur positive, nous l'avons associé à la joie et le rouge comme une couleur exprimant quelque chose de négatif, nous l'avons attribué à la colère. Ces pictogrammes sont au nombre de cinq et représentent l'anxiété (en bleu), la joie (en vert), la colère (en rouge), la tristesse (en gris) et l'ennui (en marron). Afin d'avoir une vision plus claire des différentes thématiques rythmant nos entretiens semi-directifs et leurs objectifs, nous avons conçu le tableau suivant :

Tableau 3. Présentation des axes et questions guidant les entretiens semi-directifs et de leurs objectifs

Axes	Questions	Objectifs
Rapport au français en classe de FLS avant les séquences interculturelles.	1. Avant de commencer les séquences sur les prénoms, les objets, les êtres chers, comment te sentais-tu en classe de FLS 2. Décris une situation en classe de FLS où tu t'es vraiment senti bien et explique-moi ce que tu as ressenti à ce moment-là. 3. Décris une situation en classe de FLS où tu t'es senti anxieux et explique-moi ce que tu as ressenti à ce moment-là. 4. Dans les cours de madame X, avant ceux où l'on a parlé des prénoms, objets, êtres chers, est-ce que tu te sentais à l'aise ou pas pour parler en français ? Pourquoi ?	Identifier le « point de départ » afin de recueillir les émotions que les apprenants ont pu ressentir face au français en classe de FLS et mesurer leur possible bien-être ou mal-être. Etablir des pistes de comparaisons avant/ après.

³⁶ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°11, intitulée « Planche de pictogrammes entretiens », de la page 125.

Impact des séquences interculturelles sur la motivation, la collaboration, l'anxiété langagière et le rapport aux langues et cultures.	5. Parmi les activités que nous avons faites pendant les cours sur les prénoms, les objets, les êtres chers, est-ce qu'il y en a une que tu as préféré ou d'autres que tu n'as pas aimées ? Si oui laquelle et pourquoi ? Si non pourquoi ? 6. Est-ce qu'à un moment pendant toutes ces activités, tu t'es senti plus à l'aise ou mal à l'aise ? Quand ? Explique-moi en détails ce que tu as ressenti et pourquoi d'après toi, tu t'es senti comme ça à ce moment-là. 7. Est-ce que tu as trouvé intéressant ou bien pas intéressant de parler de ta culture et de ton pays et d'entendre tes camarades en parler pendant ces cours ? Pourquoi ? 8. Est-ce tu penses que le fait de parler dans ta langue ou d'entendre d'autres langues en classe de FLS t'a aidé à mieux comprendre et/ ou parler en français ou bien au contraire, est-ce que tu penses que ça ne t'a pas aidé ? Penses-tu que ça t'a aidé à te sentir mieux ou moins bien en classe ou bien peut-être n'as-tu pas remarqué de changements ? 9. Est-ce que tu as aimé ou pas aimé découvrir les langues dans lesquelles parlent tes camarades et leur faire découvrir la tienne ? 10. Penses-tu que parler de ta culture, de ta langue, de ton pays a changé quelque chose à ta motivation pour parler en français ? T'es-tu senti plus motivé, moins motivé ou rien n'a changé d'après toi ? 11. Est-ce que tu penses que toutes ces activités t'ont permis de te sentir plus proche ou moins proche des autres élèves ?	Evaluer les différents effets des séquences interculturelles sur les apprenants.
Emotions ressenties lors des séquences interculturelles. (Bien-être,	12. Est-ce que pendant l'une des activités des séquences sur les prénoms, les objets, les êtres chers, tu t'es senti vraiment bien ?	Recueillir les émotions des apprenants avec le plus de précision possible et avec leurs propres mots

motivation, <i>enjoyment</i> , anxiété)	Explique-moi ce que tu as ressenti à ce moment-là. 13. Est-ce que pendant l'une des activités des séquences sur les prénoms, les objets, les êtres chers, tu t'es senti anxieux ? Explique-moi ce que tu as ressenti à ce moment-là.	quant aux activités interculturelles menées.
Impact du projet final	14. Est-ce que tu as aimé ou pas participer au projet final ? Si oui, qu'est-ce que tu as préféré et pourquoi ? Si, non qu'est-ce que tu n'as pas aimé et pourquoi ? Explique-moi en détails. 15. Est-ce que tu penses que ce projet final était une bonne ou une mauvaise façon de mieux vous connaître entre vous et de vous présenter plus en détails aux autres élèves du collège ? 16. Après toutes ces séquences est-ce que tu te sens plus à l'aise ou moins à l'aise pour parler en français ? Pourquoi ? 17. Est-ce que tu penses qu'il serait important de parler de ta culture, de ton pays et de ta langue avec les autres professeurs et élèves quand tu es en classe ordinaire ? (Maths, français, SVT...) Ou bien est-ce que tu penses que ce n'est pas important ? Pourquoi ? 18. Si tu pouvais changer quelque chose qui te permettrait de te sentir mieux pour parler en français dans les activités que l'on a faites tous ensemble pendant ces séquences qu'est-ce que ce serait ?	Explorer le rapport individuel et collectif au projet. Prendre la mesure de son impact sur les émotions et de son intérêt plurilingue et culturel dans l'apprentissage du français puis pistes d'exploration pour la classe ordinaire.

Dans plusieurs cas, des ajustements linguistiques ont été nécessaires. En effet, un élève (E7) a sollicité l'aide d'une autre arabophone (E2) du « Dispositif monde » afin de lui traduire nos questions et qu'elle nous traduise ses réponses, l'élève en question n'étant pas à l'aise avec l'idée d'utiliser un traducteur disponible sur notre téléphone. A contrario, un autre apprenant (E5) a, lui utilisé cet outil durant cet entretien. Nous nous en sommes aussi servi afin de reformuler certaines questions dans la langue souhaitée par les interrogés.

L'intégralité de nos entretiens a été enregistrée via l'application disponible sur notre téléphone puis nous avons fait appel à différents sites en ligne pour une transcription partielle de ceux-ci. Parmi ces sites nous comptons : Otter.ai (<https://otter.ai/home>), Turboscribe (<https://turboscribe.ai/fr/>), mais aussi Happyscribe (<https://www.happyscribe.com/fr>). Ceux-ci ne proposant pas une transcription très fiable, ni en phase avec la norme sociolinguistique que nous avons à cœur de respecter afin de reporter le plus fidèlement possible les propos de nos apprenants, nous avons complété nous-même, ces transcriptions en nous basant sur les normes établies dans une fiche méthodologique sur les transcriptions d'entretiens en sciences sociales³⁷ (Rioufreyt, s. d.). Enfin nous avons fait le choix de conserver le corpus entier d'entretiens pour notre étude dans un souci de préservation de la richesse des différents récits des élèves.

Notre approche qualitative a aussi pris la forme d'observations informelles. La posture d'enseignante-chercheuse ancrée dans une recherche-action que nous avons adoptée ne nous a malheureusement pas permis de tenir un carnet journalier d'observations. Toutefois, si ces observations ne se sont pas appuyées sur une grille préétablie, elles ont été guidées par une attention particulière à différents indicateurs récurrents tels que le niveau d'engagement des apprenants, les modalités d'interactions, leurs retours spontanés aux différentes activités ainsi que les réactions émotionnelles implicites, basées sur les comportements corporels des élèves tels que « la posture, [...] les gestes, [...] les regards, les expressions faciales » (Noyer, 2018 p.20) relevant de communications non verbales. Nous prenons néanmoins du recul et adoptons une certaine prudence dans notre lecture de ces observations physiologiques, rejoignant la proposition faite par Noyer dans son mémoire de recherche, selon laquelle ces marqueurs sont « aspécifiques » (2018 p.10) car dépendant d'un contexte particulier et de la perception individuelle. Dans ce prolongement, certaines de nos observations ont été nuancées ou contredites lors de nos entretiens, ce que nous expliciterons dans la partie consacrée à l'analyse des

³⁷ Nous avons réalisé un tableau récapitulant les normes explicitées dans la fiche méthodologique de Rioufreyt (s.d.) et dont nous nous sommes servies pour les transcriptions d'entretiens. Nous invitons donc le lecteur à se reporter à l'annexe n°12, intitulée « Tableau récapitulatif normes de transcription (Rioufreyt, s.d.) » de la page 126.

données recueillies³⁸. Cela souligne l'intérêt de la prise en compte du discours de l'élève et de l'écoute pour mieux saisir la complexité des émotions langagières dans ce contexte scolaire. Ces observations ne peuvent donc représenter un outil méthodologique à part entière mais constituent donc un appui complémentaire afin de nuancer, éclairer ou mettre en perspective les données issues de nos questionnaires et entretiens.

Notre cadre méthodologique étant désormais posé, il convient à présent de mettre en lumière le traitement ainsi que l'analyse des données recueillies au cours de cette recherche.

³⁸ Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie n°3 intitulée « PARTIE III – ANALYSE DES DONNÉES » de la page 65.

PARTIE III – ANALYSE DES DONNÉES

Cette troisième partie de notre mémoire est consacrée à l'analyse des données recueillies dans le cadre de notre recherche. Dans la continuité de nos apports théoriques ainsi que nos choix méthodologiques précédemment exposés, nous nous appuyons sur une logique systémique où langues, cultures et émotions sont considérées comme interconnectées dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ce positionnement illustré précédemment nous permet d'aborder les discours et données recueillies auprès des élèves participants à cette étude non pas de manière cloisonnée, mais comme des éléments complémentaires et interdépendants. En ce sens, l'analyse présentée au cours de cette partie repose sur une approche transversale fondée sur une triangulation des données mobilisant à la fois celles recueillies dans nos questionnaires, celles provenant de nos entretiens semi-directifs ainsi que celles issues de nos observations informelles. Bien que ces dernières soient limitées en raison de notre position d'enseignante chercheuse, nous considérons néanmoins qu'elles peuvent contribuer à alimenter notre réflexion.

A la lumière de notre problématique interrogeant les effets des activités interculturelles sur les dynamiques relationnelles et émotionnelles dans le cadre de l'apprentissage du FLS ainsi que des trois hypothèses formulées précédemment, nous avons décidé de dégager quatre principaux axes d'analyse. Le premier se concentrera sur le vécu émotionnel initial des apprenants au sein de la classe de FLS ; notre deuxième axe d'analyse traitera des dynamiques d'engagement et de collaboration entre apprenants ; le troisième analysera le rapport aux langues identitaires ainsi que la reconnaissance de l'altérité chez le groupe de participants à notre étude ; enfin, notre quatrième axe s'intéressera aux implications émotionnelles ayant émergé au terme de notre dispositif pédagogique notamment à travers notre projet final. Cette analyse transversale sera complétée par une cinquième section permettant de discuter des perspectives pour une transposition didactique des éléments renforçant la valorisation identitaire, l'*enjoyment*, ou encore

l'inclusion. Enfin, une dernière section discutera des résultats de notre recherche ainsi que de ses limites.

1. IMMERSION DANS LA SPHERE EMOTIONNELLE DU « DISPOSITIF MONDE »

Notre premier axe d'analyse se propose d'explorer le vécu émotionnel des apprenants avant notre intervention à travers la mise en place de nos séquences interculturelles. En ce sens nous exploiterons tout d'abord les résultats de notre questionnaire préséquences (Q0) en les croisant à certains verbatims (E7 ; E1 ; E10 ; E2 ; E4) issus de nos entretiens semi-directifs. Cette première étape constitue le socle de notre réflexion nous permettant de recueillir des informations essentielles concernant notamment l'anxiété langagière, la présence potentielle d'*enjoyment* au sein de la classe, son climat ou encore de questionner un possible intérêt pour des activités à visée interculturelles.

1.1. Prémices d'un climat émotionnel nuancé

Les résultats issus de la passation de notre premier questionnaire se sont avérés très significatifs et en accord avec nos premières observations. Afin d'obtenir ces derniers, nous avons sélectionné les items relevant de différentes dimensions et sous dimensions : anxiété langagière ; *enjoyment* ; inclusion ; interculturel global ; intérêt pour sa propre culture ; intérêt pour l'usage des langues et enfin le ressenti positif global. Nous en avons réalisé la moyenne par élève en sélectionnant les items correspondant à une dimension donnée puis la moyenne globale obtenue par le groupe classe pour chaque dimension.

Chaque code d'item (ex : B_item01) correspond à une question. Les codes sont attribués de la manière suivante : la lettre (de A à D), correspond à la partie du questionnaire dont est issue la question. « item01 » par exemple, correspond à la première question. Donc « B_item01 » fait référence à la première question de la partie B du questionnaire³⁹.

³⁹ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe correspondant au tableau référençant les items et questions par questionnaires, soit l'annexe n°10, intitulée « Tableaux de correspondances items, questions et origines par questionnaires. » de la page 124.

Dans un souci de clarté nous avons conçu le tableau suivant permettant de visualiser les items que nous avons attribués à chaque dimension pour le questionnaire préséquence (Q0) :

Tableau 4. Présentation des dimensions étudiées et des items correspondants pour le questionnaire préséquence (Q0)

Questionnaire préséquences (Q0)	
Dimension	Items correspondant
Anxiété langagière	B_item08, B_item09 (= <i>J'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi</i> ⁴⁰), B_item10, B_item13, B_item14
Enjoyment	B_item02 (= <i>J'aime parler en français dans la classe de FLS</i>), B_item03, B_item04, B_item05
Inclusion	B_item06 (= <i>Avec mes camarades, nous formons une famille en classe de FLS</i>), B_item07
Interculturel global	C_item01, C_item02, C_item03, C_item04, C_item05_inversé, C_item06, C_item07, C_item08 (= <i>Cela me ferait plaisir de parler de différentes cultures et pays en classe de FLS.</i>)
Intérêt pour sa propre culture	C_item02, C_item04 (= <i>J'aimerais parler plus dans ma langue en classe de FLS.</i>)
Ouverture vers les autres	C_item03 (= <i>Ça m'intéresserait d'entendre mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS</i>), C_item05_inversé, C_item06, C_item07, C_item08
Usage des langues	C_item01 (= <i>Je parle d'autres langues que le français dans ma classe de FLS</i>), C_item04
Ressenti émotionnel positif global	B_item01, B_item02, B_item03, B_item04, B_item12 (= <i>Je me sens confiant.e quand je parle français en classe de FLS</i>)

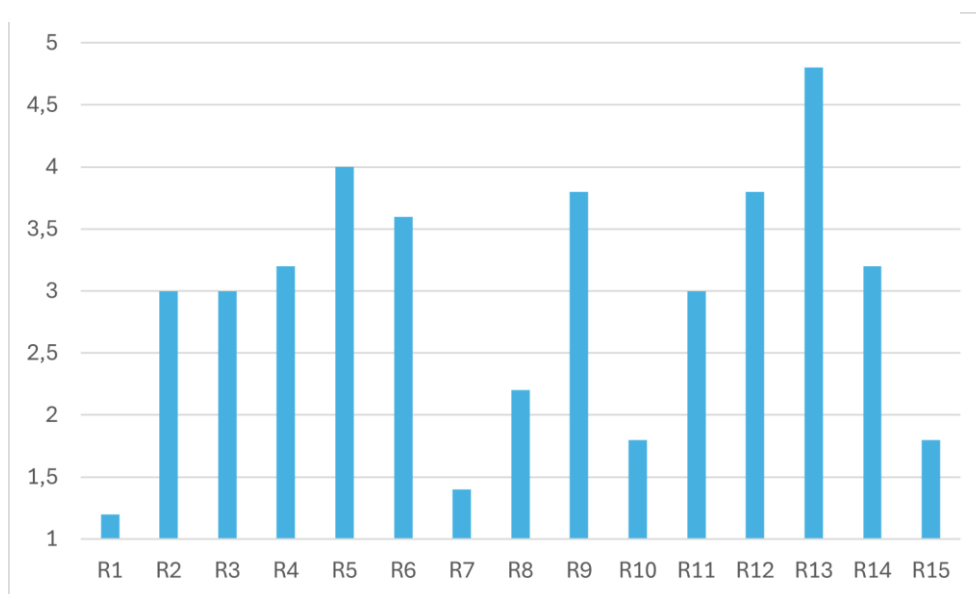
Comme présenté dans le tableau ci-dessus, certains items ont été inversés car leur formulation ne nous permettait pas d'obtenir les réponses correspondant à la dimension que nous souhaitions étudier. Pour exemple, C_item05 a été inversé afin de calculer le score global de l'intérêt des élèves pour l'interculturel car l'affirmation étant la suivante : « 23. Je préfère parler seulement de la France en classe de FLS. », si l'élève répondait qu'il était

⁴⁰ Nous avons choisi un item précis afin d'illustrer chaque dimension. L'intégralité des questionnaires est consultable dans les annexes n°2, 8, 9, p. 111, 119, 122

totallement d'accord soit 5/5 sur l'échelle de Likert (1932), cela signifiait qu'il n'avait pas d'intérêt particulier pour l'interculturel en classe de FLS. Nous avons donc inversé notre calcul⁴¹ afin d'obtenir le résultat inverse à l'échelle nous permettant de calculer sur 5, le score d'élèves étant intéressés pour parler de différents pays autres que la France en classe de FLS. De ce fait, nous avons pu interpréter les résultats à cet item dans le même sens que ceux des autres items nous servant à mesurer le score d'ouverture à l'interculturel.

Le graphique ci-dessous présente les niveaux d'anxiété dont les données sont issues des réponses des élèves⁴² aux items B_item08, B_item09, B_item10, B_item13 et B_item14 du questionnaire Q0 :

Figure 14. Score d'anxiété des apprenants (=R1 à R15) du questionnaire Q0 (n=15)



Ces résultats démontrent une anxiété langagière plutôt modérée se traduisant par une moyenne de 2,92/5 sur l'échelle de Likert – utilisée comme unité de mesure dans notre outil quantitatif. L'écart type étant relativement tempéré ($s=1,04$), il illustre parfaitement le graphique ci-dessus démontrant

⁴¹ Pour inverser l'échelle, nous avons soustrait le score initial à 6. Par exemple, si un élève déclarait être tout à fait d'accord avec cette affirmation et avait donc coché 5, son score devenait 1 puisque $6-5=1$. (6-score initial= résultat inversé sur l'échelle).

⁴² Les codes d'anonymisation des questionnaires vont de R1 à R15 (R=réponse d'un apprenant) étant donné que la passation des questionnaires était anonyme, il nous est impossible de relier ces derniers aux mêmes codes que ceux utilisés pour les entretiens (E1 à E10). Nous avons donc créé des codes différents pour les questionnaires afin d'éviter toute confusion et d'identifier un élève alors que les réponses du questionnaire ne sont pas les siennes.

l'hétérogénéité des réponses. Ces différences dans les ressentis individuels est un aspect crucial à considérer dans l'étude des émotions en classe de langue (Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz et al., 1986).

Ces résultats sont en accord avec les verbatims issus des entretiens semi-directifs. En effet, certains élèves ressentent une forme d'anxiété marquée, comme le témoigne l'entretien avec E7⁴³ qui fait état d'une anxiété prolongée durant les cours avec Mme X « *le premier jour [...] c'est jusqu'en novembre* » en expliquant la cause de celle-ci par la suite, « *peut-être qu'on se connaît pas d'amis* ». Ici, l'élève met en lumière les difficultés d'inclusion, même au sein de la classe de FLS. Ces difficultés peuvent notamment s'appuyer sur les barrières langagières liées à la diversité plurilingue existante dans le « Dispositif monde » (Auger, 2018). E1⁴⁴, appuie ce témoignage en spécifiant que son anxiété était davantage liée à la dimension langagière : « *J'pensais que j'savais pas lire et écrire...j'pensais que j'étais différente* », elle nuance néanmoins son propos par la suite : « *Le FLS, ça me fait trop à l'aise. J'me sens comme à la maison* ». Cette dualité entre anxiété langagière et sentiment de sécurité illustre la complexité des émotions en contexte d'apprentissage des langues ainsi que l'importance d'un environnement de classe bienveillant (Dewaele & MacIntyre, 2014; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023; Immordino-Yang & Damasio, 2007). D'autres aussi, attestent se sentir relativement sereins au sein du « Dispositif monde » expliquant cela principalement par la bienveillance de leur enseignante : « *elle est bien expliquée, elle est bien joyeuse, elle est bien parlée, elle est pas comme les autres professeurs, elle est bien concentrée sur les élèves*⁴⁵ » (E10) ou encore « *j'aime trop faire avec Mme X [...] parce que dans ma classe j'suis trop timide, j'travail pas trop. Quand je viens en FLS ça va, je viens travailler avec Mme X alors on fait des choses*⁴⁶ » (E2). Ces récits d'apprenants mettent la lumière sur le rôle important qu'occupe leur

⁴³ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°13, intitulée « Transcription de l'entretien avec E7 », de la page 127.

⁴⁴ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°14, intitulée « Transcription de l'entretien avec E1 », de la page 129.

⁴⁵ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°15, intitulée « Transcription de l'entretien avec E10 », de la page 137.

⁴⁶ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°16, intitulée « Transcription de l'entretien avec E2 », de la page 140.

enseignante en classe de FLS dans la diminution de leur anxiété langagière tout en révélant le paradoxe existant avec la situation en classe ordinaire (Auger, 2020; Dewaele & Dewaele, 2020; Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023). Davantage, ces témoignages nous semblent mettre au jour le rôle joué par les conditions d'accueil et celui de la structure même du « Dispositif monde » dans leur régulation émotionnelle, soulignant l'importance d'un climat de classe sécurisant pour l'engagement des apprenants (Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023).

Les résultats contrastés du climat émotionnel initial des élèves nous amènent à nous interroger concernant la manière dont les séquences interculturelles que nous avons conçues peuvent être accueillies par les apprenants et participer au renforcement de leur sécurisation affective en renforçant le climat de confiance pressenti dans ces premiers résultats. Ce questionnement sera donc exploré dans la sous-partie suivante.

1.2. Tentatives de sécurisation affective et de renforcement du climat de confiance par l'introduction d'une pédagogie interculturelle

Notre première séquence interculturelle mise en place visait à instaurer un climat de confiance entre pairs mais aussi entre les élèves et nous en prenant notamment appui sur l'expression identitaire et culturelle des apprenants à travers différentes activités autour du thème des prénoms. Néanmoins, nous avons pu constater que le climat de confiance était déjà bien présent au sein de la classe comme nous l'ont démontré les résultats issus du questionnaire préséquences (Q0). En effet, une certaine forme de bien-être émotionnel était déjà installée au sein du « Dispositif monde », constat établi notamment grâce aux scores de la dimension « *enjoyment* » calculés à partir des items B_item02, B_item03, B_item04, B_item05 et dont la moyenne atteint le résultat élevé de 4,46/5. Ce climat positif initial se reflète aussi à travers la dimension « inclusion », centrée sur les items relatifs à la cohésion de groupe et à l'ambiance en classe de FLS (B_item06, B_item07). De cette dimension ressort également un résultat extrêmement positif ($M = 4,57$), ainsi qu'un accord général ($s = 0,48$) des élèves sur cette bonne ambiance et une cohésion de groupe déjà bien installée. Par ailleurs nous nous sommes aussi rendue compte

lors de certains entretiens que ces chiffres étaient largement appuyés par le ressenti exprimé par les élèves. A la question « *Pourquoi tu te sentais bien ? [en FLS]* », E4 nous a répondu « *Parce qu'on s'connait tous en FLS, on est tous amis, mais pas vraiment, mais on s'débrouille ensemble.*⁴⁷ ». De cet échange ressortent une ambiance positive ainsi qu'un esprit de cohésion déjà bien présents au sein du « Dispositif monde », constat effectué également dans d'autres dispositifs pour élèves allophones. (Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023a).

A ce climat de classe positif déjà établi, nous avons constaté que nos premières activités interculturelles avaient permis de renforcer la sécurité affective en permettant la création d'un espace d'expression et d'écoute valorisant les identités des élèves (Abdallah-Pretceille, 2023). Afin d'évaluer les effets de cette première séquence nous avons repris les mêmes dimensions que celles utilisées pour analyser notre questionnaire Q0 et les avons calculés à partir des résultats aux items représentatifs de chaque dimension. Le tableau suivant établit la correspondance des différents items issus du questionnaire post-séquence 1 (Q1) aux dimensions étudiées :

Tableau 5. Présentation des dimensions étudiées et des items correspondants pour le questionnaire post-séquence 1 (Q1)

Questionnaire post-séquence 1	
Dimension	Items correspondant
Anxiété langagière	C_item01, C_item02, C_item04, C_item09 (= <i>Je me suis senti.e nerveux/se quand je parlais en français, pendant cette séquence.</i>)
Enjoyment	B_item01 (=Après cette séquence, je me sens plus à l'aise pour parler en français), B_item02, B_item03, B_item04
Inclusion	D_item03 (= <i>Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.</i>)
Interculturel global	D_item01, D_item02, D_item03, D_item04, D_item05, D_item07, D_item09, D_item10 (=Maintenant, je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser en français.)
Intérêt pour sa propre culture	C_item03 (=Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français.)

⁴⁷ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°17, intitulée « Transcription de l'entretien avec E4 », de la page 143.

<i>Ouverture vers les autres</i>	C_item07, D_item04, D_item08 (=Je me suis senti.e plus confiant.e quand j'ai pu parler ou écrire dans ma langue pendant cette séquence.)
<i>Usage des langues</i>	C_item08 (=Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.), D_item06
<i>Ressenti émotionnel positif global</i>	B_item01, B_item02 (= Après cette séquence, j'aime parler en français dans la classe de FLS.), B_item03, B_item04, C_item06, D_item09

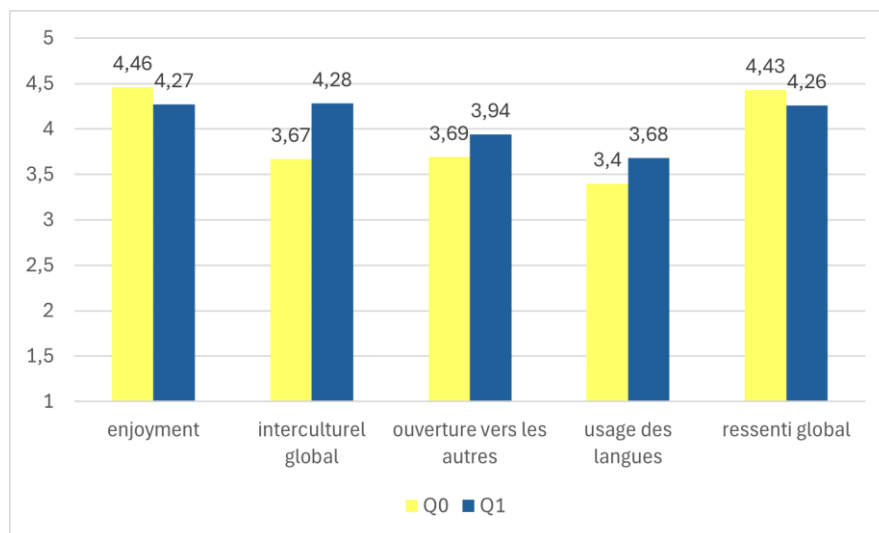
De notre première séquence autour des prénoms ressort un score positif du ressenti global calculé à partir des items B_item01, B_item02, B_item03, B_item04, C_item06, D_item09 ($M=4,26$; $s=0,5$). Ces données confirment que cette première séquence a favorisé un climat émotionnel positif et propice à l'apprentissage. Par ailleurs ces chiffres sont en accord avec les témoignages d'élèves ainsi que nos observations informelles. Nous avons notamment observé durant l'activité de mise en route (le jeu du Bingo des prénoms) ainsi que l'activité 3, où les élèves devaient rechercher les origines de leur prénom sur internet, un intérêt particulier chez les élèves. Nous avons pu observer des rires, des sourires, des moments de partage et d'entraide entre les apprenants. Plusieurs d'entre eux nous ont notamment fait part au cours de cette activité de leur curiosité et de leur motivation à trouver les origines de leur prénom, ce que nous prenons comme témoignage d'un fort engagement émotionnel. Cet engagement émotionnel représente un facteur clé dans l'apprentissage des langues. En effet, il favorise un environnement d'apprentissage propice à la réduction de l'anxiété langagière et à l'émergence d'émotions positives. (Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014; MacIntyre & Gregersen, 2012).

Lors d'un entretien une élève (E1) a désigné cette activité comme étant l'une de celles qui lui avait le plus plu : « *Les noms, j'ai préféré parce que j'ai trouvé mon nom, même. [...]* » et à la question « *Et t'as appris des nouvelles choses ?* », elle a ajouté : « *Oui. [...] Comme les noms des autres. De d'autres gens qui sont en FLS. [...] Ça c'est un peu amusant.* » ;

Afin d'évaluer l'impact de notre séquence interculturelle sur le climat émotionnel présent au sein de notre groupe de participants, nous avons comparé les scores d'*enjoyment*, du ressenti global et ceux portant sur l'ouverture à l'interculturel tels que les dimensions « interculturel global »,

« ouverture vers les autres » et « usage des langues ». Le graphique ci-dessous présente les résultats de cette évolution.

Figure 15. Comparaison des scores moyens de cinq dimensions émotionnelles entre les questionnaires Q0 (n=15) et Q1 (n=11).



Ce graphique révèle une certaine stabilité entre les deux passations de questionnaires mais présente tout de même des variations faibles mais révélatrices. Le niveau d'*enjoyment* baisse un peu après la première séquence mais reste tout de même assez élevé ($M=4,46$ pour Q0 ; $M=4,27$ pour Q1). Ce résultat montre un maintien – malgré la légère baisse – d'un ressenti émotionnel plutôt positif. Cette baisse du score d'*enjoyment* peut potentiellement s'expliquer par le changement de cadre amené par notre séquence. En effet, les élèves étaient auparavant habitués à un fonctionnement plus libre, souple et individualisé – dans le choix des activités notamment –, nous pensons que les modalités de déroulement de notre séquence, qui les a confrontés à une organisation collective et structurée, a pu les déstabiliser au début, en perturbant leurs repères.

Par ailleurs, nous observons une légère évolution sur les dimensions liées à l'ouverture à l'interculturel. En effet, la dimension « usage des langues » passe de 3,40 de moyenne à 3,68 et celle concernant l'« ouverture vers les autres » évolue aussi ($M=3,69$ au Q0 ; $M=3,94$ au Q1). La plus forte hausse relevée est celle de la dimension « interculturel global » ($M=3,67$ au Q0 ; $M=4,28$ au Q1), confirmant la potentialité que notre séquence axée sur les prénoms et la

valorisation des identités culturelles a pu renforcer l'intérêt des élèves pour les différentes langues et cultures présentes au sein du groupe. Cela s'inscrit dans une dynamique positive qui tend vers davantage d'ouverture à l'autre, de reconnaissance de l'altérité et de valorisation des différences (Abdallah-Pretceille, 2023). De ce fait, le climat émotionnel positif préalablement bien installé se voit possiblement renforcé par cette évolution. Cette dynamique positive nous amène à nous concentrer désormais sur la manière dont l'émergence des émotions positives tout au long de notre dispositif aurait pu amener nos apprenants vers *l'enjoyment*.

1.3. Des émotions positives vers l'émergence de l'enjoyment

Si notre première séquence a permis un certain maintien du climat émotionnel positif, notre deuxième séquence avait pour objectif d'approfondir ces émotions positives à travers plusieurs activités axées sur le thème des objets importants pour les apprenants. Cette séquence n'a malheureusement pas pu être réalisée entièrement, toutefois nous avons tout de même mis en place une petite activité de mise en route en proposant aux apprenants d'écrire le nom d'un objet sur un petit bout de papier, de cacher ce dernier puis, en binômes de tenter de deviner l'objet de son camarade en lui posant des questions. Nous leur avons ensuite demandé de penser à un objet important pour eux, puis de le présenter oralement à la classe. A partir de ces activités, les apprenants ont réalisé une affiche ainsi qu'un petit texte – écrit en français mais aussi dans la langue de leur choix –, présentant l'objet qui leur était cher. Ces activités visaient l'expression personnelle et affective des apprenants – à travers ces présentations d'objet –, l'émergence d'échanges authentiques et avait aussi pour but de d'accroître la motivation et l'engagement des apprenants à travers l'expression personnelle de ce qui constitue leur identité.

Dans cette continuité, notre troisième séquence adaptée, bien que nous ayons fait le choix – en raison d'une surcharge cognitive observée chez les apprenants –, de ne pas l'évaluer quantitativement par un questionnaire, visait à approfondir l'ouverture interculturelle à travers la découverte de personnalités issues de différents pays dont les nationalités sont présentes au sein de la classe. Chaque apprenant a travaillé sur un personnage issu du pays

de naissance d'un autre élève, suscitant ainsi des échanges spontanés que nous avons pu observer comme joyeux, rythmé de rires et de sourires et réalisés en français mais aussi dans d'autres langues. Cette activité a instauré un climat bienveillant, propice à l'entraide, la motivation personnelle et donc à l'émergence de l'*enjoyment* (Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023).

Ces séquences avaient donc pour objectif de renforcer les émotions positives des élèves notamment grâce à des activités leur permettant d'exprimer leurs expériences personnelles, leurs cultures ainsi que leur identité. Toutefois, comme le rappellent Dewaele et MacIntyre (2014) en définissant cette dimension émotionnelle, l'*enjoyment* ne résulte pas simplement des émotions positives mais de facteurs plus complexes telles qu'un fort engagement actif de la part des apprenants ; d'un sentiment de compétence ; d'un cadre bienveillant sécurisant, source de sécurisation affective, et d'un réel plaisir ressenti dans l'effort. En ce sens, notre analyse d'une potentielle émergence de l'*enjoyment* ne repose pas simplement sur la présence d'émotions positives mais aussi sur différents signes démontrant une réelle installation de l'*enjoyment*.

Le tableau ci-dessous présente la correspondance entre les dimensions étudiées dans notre questionnaire « Q2 » et les items sélectionnés, permettant de mieux comprendre l'analyse quantitative de ce questionnaire que nous allons réaliser au sein de cette partie.

Tableau 6. Présentation des dimensions étudiées et des items correspondants pour le questionnaire post-séquence 2 (Q2)

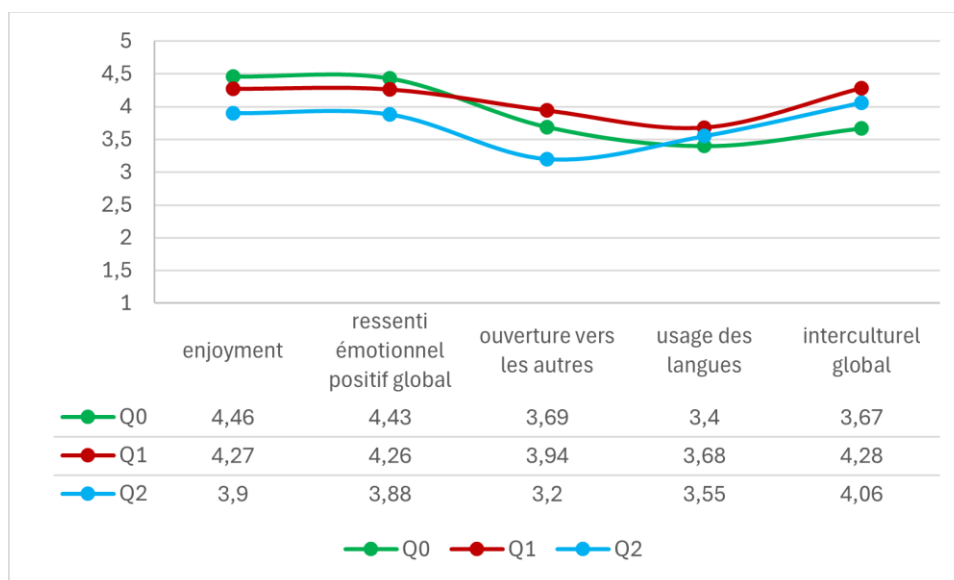
Questionnaire post-séquence 2	
Dimension	Items correspondant
Anxiété langagière	C_item01, C_item02, C_item04 (<i>=Pendant cette séquence, il est arrivé que mon cœur batte très vite quand je me suis fait interroger.</i>), C_item09
<i>Enjoyment</i>	B_item01, B_item02, B_item03, B_item04 (<i>=J'ai aimé participer aux différentes activités de cette séquence.</i>)
<i>Inclusion</i>	D_item03 (<i>= Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.</i>)
<i>Interculturel global</i>	D_item01, D_item02, D_item04, D_item05, D_item07, D_item09 (<i>= J'ai aimé faire des activités dans lesquelles</i>

	<i>j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.), D_item10</i>
<i>Intérêt pour sa propre culture</i>	<i>C_item03 (=Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français)</i>
<i>Ouverture vers les autres</i>	<i>D_item04 (=Parler des objets préférés des autres élèves de la classe m'a permis de mieux connaître mes camarades.), C_item07, D_item08</i>
<i>Usage des langues</i>	<i>C_item08 (=Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.), D_item06</i>
<i>Ressenti émotionnel positif global</i>	<i>B_item01, B_item02, B_item03, B_item04, C_item06, D_item09 (=J'ai aimé faire des activités dans lesquelles j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.)</i>

Afin d'analyser la manière dont nos activités ont pu maintenir le climat positif initial mais aussi favoriser l'émergence de l'*enjoyment*, nous avons décidé de réaliser une analyse comparative entre les trois questionnaires distribués aux apprenants : le questionnaire préséquences, le questionnaire post-séquence 1 et le questionnaire post-séquence 2. Pour ce faire, nous avons retenu les dimensions, « *enjoyment* » ; « ressenti émotionnel positif global » ; « ouverture vers les autres » ; « usage des langues » et enfin la dimension mesurant l'interculturel global. Ces dernières nous sont parues comme étant les plus pertinentes au regard de leur lien à la dynamique émotionnelle mais aussi à l'ouverture interculturelle, celle-ci permettant de mesurer le changement d'implication, de motivation, d'intérêt pour la culture, de désir de collaborer avec ses pairs, autant d'éléments qui nous sont parus importants car permettant de créer des conditions favorables à l'*enjoyment*.

Le graphique en courbe ci-dessous présente donc évolution des moyennes de ces cinq dimensions au fil des trois phases de passation des questionnaires « Q0 », « Q1 » et « Q2 » :

Figure 16. Évolution des scores moyens entre Q0 (n=15), Q1 (n=11) et Q2 (n=10) de cinq dimensions émotionnelles



Notre graphique, bien qu'il démontre une baisse du score de la dimension « *enjoyment* », montre une évolution positive en termes d'intérêt pour l'usage des langues ($M=3,4$ pour Q0 ; $M=3,68$ pour Q1 ; $M=3,55$ pour Q2) en classe de FLS et pour l'interculturel de manière globale ($M=3,67$ pour Q0 ; $M=4,28$ pour Q1 ; $M=4,06$ pour Q2). Ces résultats confirment un intérêt significatif pour les échanges plurilingues, la valorisation des répertoires langagiers ainsi que la découverte des autres cultures présentes au sein de la classe. Cette valorisation des répertoires plurilingues, essentielle pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste et al., 1997), représente également un levier fondamental pour l'engagement et l'ouverture des apprenants (Auger, 2014; Auger et al., 2023)

Cependant, cette dynamique positive, bien que prometteuse, doit être nuancée à la lumière de l'analyse des données de notre dernier questionnaire (Q2). En effet, la courbe de celui-ci met en lumière une très nette baisse de moyenne, comparée à celle de Q0 au niveau de l'*enjoyment* ($M=4,46$ en en Q0 ; $M= 4,27$ en Q1 ; $M= 3,9$ en Q2), du ressenti émotionnel positif global ($M= 4,43$ en en Q0 ; $M=4,26$ en Q1 ; $M=3,88$ en Q2) ainsi que de l'ouverture vers les

autres ($M=3,69$ en en Q0 ; $M=3,94$ en Q1 ; $M= 3,20$) en Q2 témoignant d'un climat émotionnel altéré par nos séquences pédagogiques chez certains élèves. Nous n'incluons pas tous les élèves dans cette altération du climat émotionnel car la médiane des différentes dimensions concernées par cette baisse lors du questionnaire « Q2 » reste relativement élevée (pour l'*enjoyment* $\tilde{\chi}=4,13$; pour le ressenti émotionnel positif global $\tilde{\chi}=4,17$; pour l'ouverture vers les autres $\tilde{\chi}=3,17$), traduisant d'une expérience émotionnelle assez positive pour la majorité des apprenants. La baisse des moyennes pourrait s'expliquer en partie par la présence de certaines réponses extrêmes. En effet, une seule élève a attribué la note la plus faible à presque chacune des réponses de notre questionnaire Q2. De ce fait, la moyenne se retrouve automatiquement baissée sans nécessairement refléter les tendances au sein du groupe. Cependant, les scores très faibles nous amènent tout de même à nous questionner sur ce qu'ils révèlent. Peut-être serait-il intéressant d'interroger ces différences parfois existantes entre les vécus individuels et les dynamiques de groupe en classe de FLS afin d'affiner nos pratiques pédagogiques dans l'avenir. Cette fluctuation de l'*enjoyment* peut être interprétée à la lumière de la théorie du flow de Csikszentmihalyi (1990), où un déséquilibre entre le défi perçu et les compétences de l'apprenant peut entraîner anxiété ou ennui, impactant ainsi l'état de flow et plus largement le ressenti émotionnel.

De nos entretiens ressort principalement la présence d'*enjoyment* à l'issue de nos trois séquences, en particulier celui de E1 dont les propos à l'issue des trois séquences s'avèrent extrêmement positifs : « *Au projet final, je voulais réussir. Euh j'ai réussi déjà ! (rire de E1) J'ai fait, j'étais contente parce que ce projet, euh, il nous a appris de connaître les autres. Et ce projet je voulais faire. C'était le premier projet que je voulais faire vraiment* ». Quand nous lui avons demandé pourquoi ce projet était le premier qu'elle souhaitait réussir, E1 nous a répondu « *Parce que j'aime bien découvrir d'autres choses, des gens, genre des cultures, des trucs comme ça. Moi, j'adore ça. C'est pour ça que je voulais réussir ce truc. Et j'ai réussi bien* ». Les propos de E1, sont particulièrement représentatifs de plusieurs dimensions clés de l'*enjoyment* (Dewaele & MacIntyre, 2016). Ils reflètent un engagement actif de l'élève, un plaisir qu'elle a trouvé dans l'effort (« *je voulais réussir. Euh j'ai réussi déjà ! (rire)* »), un

désir de connaître différentes cultures et d'en apprendre davantage sur les autres élèves, ainsi qu'un sentiment de compétence qui a de plus, été renforcé par la réussite de ce projet.

Ce témoignage met en lumière la possibilité d'un lien existant entre les activités interculturelles et la favorisation de l'*enjoyment*. En somme, les conditions d'*enjoyment* ne se réduisent pas à un ressenti d'émotions positives mais vont au-delà à travers un travail de valorisation et de mise en relation des cultures et des identités avec l'apprentissage du français langue seconde. C'est ce lien qui semble avoir favorisé au sein du groupe – ou du moins chez certains élèves – l'émergence de l'*enjoyment*. Cette évolution émotionnelle nous amène désormais à analyser l'engagement des élèves tout au long de notre dispositif.

2. DU « JE » AU « NOUS » : ENTRAIDE, COLLABORATION, ENGAGEMENT

Cette section se propose de discuter des effets de la sécurisation affective et de la mise en lumière des identités sur l'engagement individuel et collectif au sein du « Dispositif monde ». Nous explorons donc ici, l'hypothèse 1 ainsi que l'hypothèse 2 selon lesquelles les activités interculturelles et le plurilinguisme favoriseraient la diminution de l'anxiété langagière et augmenterait la participation orale et la collaboration entre les apprenants. Cette section s'organise autour de trois sous parties. La première analysera l'engagement des apprenants et ses effets sur l'anxiété langagière ; la deuxième questionnera les effets du plurilinguisme sur l'entraide ; enfin notre troisième sous partie explorera l'émergence d'un sentiment d'appartenance favorisé par un climat coopératif et la dimension interculturelle de notre dispositif.

2.1. Des apprenants engagés

L'engagement des apprenants dans nos séquences pédagogiques constitue un élément significatif de l'impact émotionnel de notre dispositif interculturel. Cette sous-partie se propose donc d'explorer l'évolution de l'engagement à travers nos observations de classe, ainsi que les données quantitatives issues des trois questionnaires que nous avons présentés aux apprenants.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'engagement des élèves peut s'avérer bénéfique dans la baisse de l'anxiété langagière au sein de notre groupe d'apprenants de FLS. Nous nous intéressons donc tout d'abord aux scores de la dimension « anxiété langagière » que nous avons calculés pour les trois questionnaires afin d'explorer une potentielle évolution entre ces trois phases de passation. Le tableau ci-dessous présente l'évolution du score d'anxiété langagière à travers les moyennes globales calculées à partir des résultats individuels de chaque apprenant aux items suivants : B_item08, B_item09, B_item10, B_item13, B_item14 pour le Q0 ; C_item01, C_item02, C_item04, C_item09 pour le Q1 ; C_item01, C_item02, C_item04, C_item09 pour le Q2.

Tableau 7. Evolution des scores moyens d'anxiété langagière au fil de notre dispositif interculturel.

Questionnaire	Score moyen (<i>M</i>) de la dimension « anxiété langagière »
Q0 (<i>n</i> =15)	2,92
Q1 (<i>n</i> =11)	2,70
Q2 (<i>n</i> =10)	2,78

Ce tableau met en lumière des résultats positifs, bien que le score d'anxiété langagière était déjà relativement bas avant nos séquences ($M=2,90$). En effet, la moyenne d'anxiété langagière baisse à l'issue de notre première séquence ($M= 2,70$) et reste relativement stable malgré une très légère augmentation ($M= 2,78$) après notre séquence 2. Ces résultats suggèrent une diminution de l'anxiété langagière liée à notre dispositif interculturel permettant de valoriser les identités, les langues et cultures des apprenants. Cette réduction de l'anxiété langagière semble avoir favorisé l'engagement des apprenants, un facteur non négligeable dans la diminution de l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986).

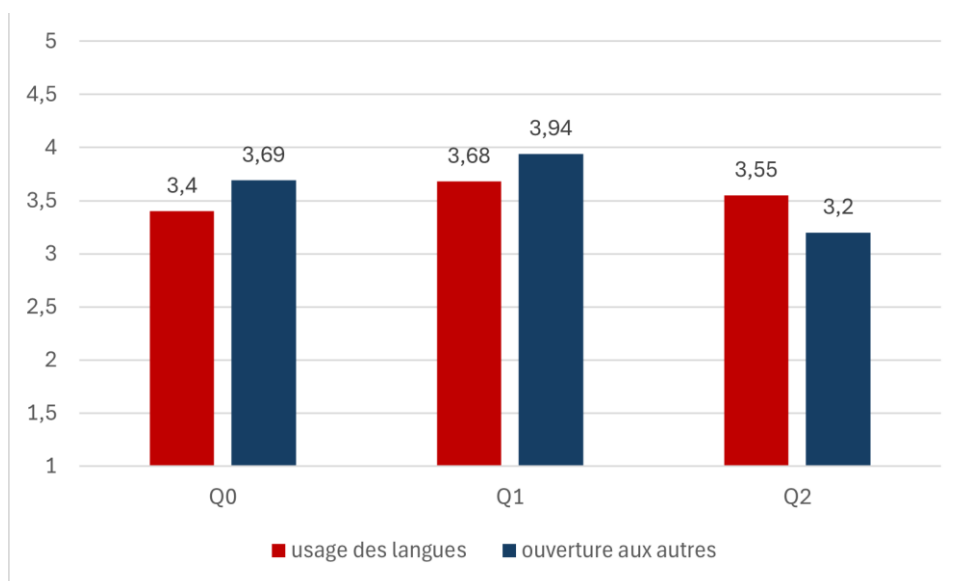
Nos observations lors des différentes activités interculturelles confirment ce constat. En effet, nous avons relevé une nette amélioration de la participation orale durant ces activités, notamment auprès d'élèves initialement timides, discrets et ayant plus de difficultés à s'exprimer en français que d'autres apprenants de la classe. Nous avons vu ces derniers participer de manière spontanée à chacune des activités que nous leur avons proposées, solliciter la

parole, ou encore aller d'eux même vers d'autres apprenants dans un objectif de collaboration durant les activités interculturelles. Le climat sécurisant et valorisant leurs identités semble avoir favorisé l'engagement dans l'apprentissage du FLS au sein de la classe notamment sur le plan émotionnel (Auger, 2007). Cette dynamique d'engagement a, par ailleurs, servi un autre de nos objectifs : l'entraide et la collaboration entre pairs, que nous analyserons dans notre sous-partie suivante.

2.2. L'effacement des frontières linguistique pour l'émergence d'une langue commune : l'entraide

Dans le prolongement de l'analyse de l'évolution de l'engagement lors de nos séquences interculturelles, nous analysons ici la manière dont notre dispositif a pu remettre en question les rapports aux langues au sein de la classe afin de favoriser l'entraide entre les apprenants, notamment à travers la valorisation du plurilinguisme et l'utilisation des répertoires langagiers des élèves. Pour ce faire, nous nous intéressons ici à deux dimensions particulières : l'intérêt des élèves pour l'usage des langues ainsi que l'ouverture aux autres, celles-ci démontrant directement l'intérêt pour les élèves à créer du lien avec leurs pairs, nous les trouvons tout particulièrement pertinentes dans l'étude de l'évolution de l'entraide au sein du « Dispositif monde ». Le graphique en barres ci-dessous présente les moyennes globales (du groupe), calculées à partir des moyennes de chaque élève pour la dimension « ouvertures aux autres » composée des résultats aux items : C_item03, C_item05_inversé, C_item06, C_item07, C_item08 pour le Q0 ; C_item07, D_item04, D_item08 pour le Q1 ; C_item04, C_item07, D_item08 pour le Q2 et « usage des langues », composée des résultats aux items : C_item01, C_item04 pour le Q0 ; C_item08, D_item06 pour le Q1 ; C_item08, D_item06 pour le Q2.

Figure 17. Comparaison des scores moyens entre Q0 (n=15), Q1 (n=11) et Q2 (n=10) pour les dimensions "usage des langues" et "ouverture aux autres"



Ces résultats montrent globalement un intérêt marqué avant même la mise en place de notre dispositif pour l'usage des différentes langues et l'ouverture aux autres. Pour la dimension « usage des langues », nous observons une légère évolution de Q0 ($M=3,4$) à Q1 ($M=3,68$) puis une légère baisse à l'issue de la séquence 2 ($M=3,55$) dont les résultats sont ceux issus du questionnaire « Q2 ». Ces données mettent en lumière l'intérêt grandissant des apprenants pour l'usage de différentes langues en cours de FLS, particulièrement à l'issue de notre première séquence sur les prénoms. Les résultats concernant la dimension « ouverture aux autres » démontrent eux-aussi, une évolution de l'intérêt des apprenants à aller vers leurs pairs notamment après la première séquence (pour Q0 : $M=3,69$ tandis que pour Q1 : $M=3,94$). Cependant après notre deuxième séquence sur les objets, les chiffres présentés dans ce graphique ($M=3,94$ pour Q1 et $M=3,2$ pour Q2) traduisent d'une chute notable ($\Delta=-0,74$) de l'intérêt des élèves vis-à-vis de cette dimension. Contrairement à d'autres dimensions analysées précédemment, cette baisse notable ne peut s'expliquer par des réponses extrêmes. La médiane calculée pour l'ouverture aux autres dans Q2 ($\tilde{x}=3,17$), relativement basse, suggère un certain accord au sein du groupe. Si ces chiffres montrent donc que les élèves ont globalement moins d'intérêt pour l'ouverture à leurs pairs, cela peut s'expliquer par certains facteurs liés au contexte de fin d'année scolaire dans lequel s'est déroulé cette séquence : un essoufflement – spontanément et clairement exprimé – à l'issue

des questionnaires jugés trop longs et répétitifs ; une séquence menée beaucoup plus rapidement que la précédente – en raison de contraintes de temps – qui n’a probablement pas permis de favoriser suffisamment les interactions entre pairs. Cela nous amène à repenser certaines modalités de mise en œuvre de notre dispositif, notamment celles liées à l’organisation temporelle, afin d’améliorer la qualité de réception des vécus émotionnels et relationnels des apprenants.

Malgré cette baisse observée et mettant en lumière une réelle tendance au sein du groupe quant à l’intérêt pour l’ouverture aux autres, les propos recueillis lors de nos entretiens semi-directifs viennent renforcer notre hypothèse selon laquelle les activités interculturelles ont pu favoriser l’entraide, notamment en faisant tomber les barrières linguistiques via l’usage du plurilinguisme. Ainsi, E1 explique comment les échanges avec une autre élève, lui permettent de progresser en français : *« moi, dans la classe, je parle avec X⁴⁸, vous savez, en turc. Et ça, ça m'aide trop, parce que comme parfois, si je comprends pas genre en français, elle me traduit en, dans l'autre langue. Ça me...genre, ça m'aide trop. »* Ce témoignage met en lumière l’utilisation du plurilinguisme comme levier d’entraide favorisant ainsi l’apprentissage du FLS (Auger, 2007; Castellotti, 2022). Dans le prolongement de la collaboration et de l’entraide entre pairs que nous avons analysé ici, notre prochaine sous partie explorera une potentielle évolution du sentiment d’appartenance au sien du groupe et de l’installation d’un climat bienveillant entre pairs.

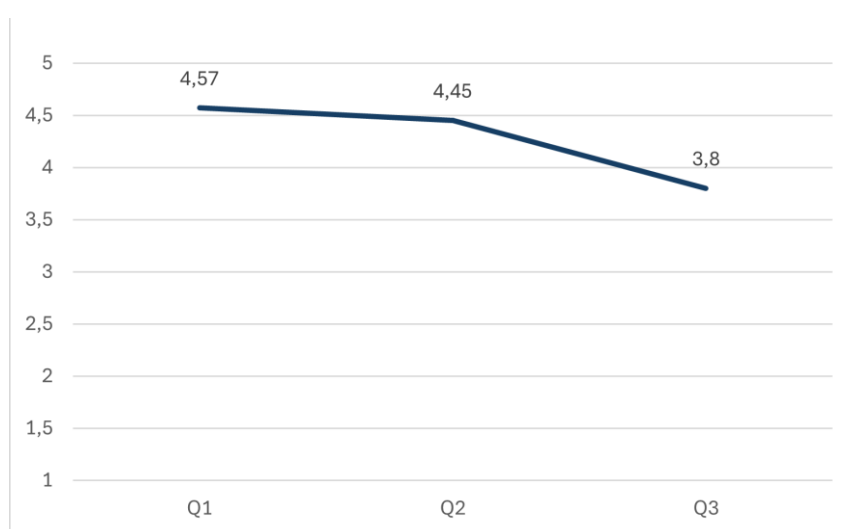
2.3. Sentiment d’appartenance et vivre-ensemble au sein du « Dispositif monde »

Le sentiment d’appartenance est à notre sens crucial dans le processus d’inclusion et de favorisation des conditions d’apprentissage du FLS (Stratilaki-Klein, 2022). Construit autour de dimensions sociales, émotionnelles et identitaires, le sentiment d’appartenance permet de faciliter le vivre-ensemble au sein d’une classe et de renforcer la cohésion de groupe. Afin de rendre compte de l’évolution du sentiment d’appartenance au sein du groupe en

⁴⁸ Nous anonymisons l’élève par la lettre « X » cette dernière ne faisant pas partie des élèves prenant part à notre recherche, il ne lui a donc pas été attribué de code alphanumérique tel que E1 ou E2 par exemple.

réaction à nos séquences interculturelles, nous concentrons notre analyse sur la dimension « inclusion » calculée à partir des items suivants : pour Q0, B_item06, B_item07 ; pour Q1, D_item03 et pour Q2, D_item03. Le graphique ci-dessous rend compte de l'évolution de cette dimension tout au long de notre dispositif en comparant les moyennes des scores « inclusion » des trois questionnaires Q1, Q2, Q3 :

Figure 18: Comparaison des scores moyens d'inclusion des questionnaires Q0 (n=15) ; Q1 (n=11) et Q2 (n=10)



Bien que ces résultats démontrent une baisse significative des scores d'inclusion au fil de nos séquences (Q0 : $M=4,57$; Q1 : $M=4,45$; Q2 : $M=3,80$), il est important de les interpréter avec prudence en raison des données utilisées pour ces calculs. En effet, le score d'inclusion des questionnaires Q1 et Q2 n'est calculé qu'à partir d'un seul item, tandis que le score d'inclusion du Q0 est lui calculé à partir de deux items rendant de ce fait la variation amplifiée dans le score global et la comparaison entre les différents résultats plus complexe. Par ailleurs, le nombre de répondants à nos questionnaires ayant fluctué ($n=15$ pour Q0 ; $n=11$ pour Q1 ; $n=10$ pour Q2) d'un tiers de Q0 à Q2, cela impacte inévitablement nos statistiques. Les réponses aux derniers questionnaires étant moins nombreuses, cela rend chacune d'elle plus influente. Malgré ces limites, nous prenons ces données en compte, ces dernières pouvant résulter des facteurs contextuels évoqués précédemment, tels que la lassitude face aux questionnaires notamment, que nous avons-nous même eu l'occasion d'observer.

Toutefois, les données recueillies lors de nos entretiens démontrent une tendance inverse à ces résultats quantitatifs. Nous prenons ici le cas de l'entretien avec E6⁴⁹ pour appui, ce dernier s'étant révélé particulièrement riche : E6 témoigne d'une évolution relationnelle ainsi que d'une certaine prise de conscience interculturelle : « *Moi je trouve ça intéressant parce qu'on a des différentes cultures et par rapport quand on parle, ça, on se connaît mieux, on se connaît là et c'est quoi ce qu'on peut faire, c'est quoi ce qu'on peut pas faire pour pas embêter les autres.* ». Elle poursuit en précisant : « *Parce que avec vous, je connais un peu beaucoup de gens et je connais un beaucoup plus leur culture parce que moi, je savais juste leur pays. Je ne savais pas de quoi leur pays peut parler, tout ça.* ». Les propos de cette élève révèlent la manière dont la mise en valeur des cultures et langues des apprenants a permis de renforcer le cadre bienveillant et de développer chez certains élèves comme E6, une conscience interculturelle (Conti, 2025) – ou un savoir-être et un savoir-éthique selon Byram (1997) –, une envie de connaître davantage ses pairs et un respect de l'altérité marqué par le verbatim : « [...] *c'est quoi ce qu'on peut pas faire pour pas embêter les autres.* » favorisant donc la cohésion de groupe et le vivre-ensemble au sein du dispositif FLS, une dynamique que prônent les approches inclusives (Auger, 2005, 2020, 2023; Auger et al., 2023). Ces dynamiques constituent une première étape, cependant elles amènent également vers des questionnements plus intimes liés à la construction identitaire, qui seront traités au cours de la partie suivante.

3. CONSTRUCTION DE L'IDENTITE A TRAVERS LES LANGUES ET LA PAROLE

Dans le prolongement de notre analyse des effets émotionnels du dispositif interculturel que nous avons mis en place, cette section se propose d'examiner la manière dont les activités interculturelles ont pu favoriser la construction identitaire des élèves allophones à travers l'expression de soi et la mobilisation de leurs répertoires langagiers. En somme, nous cherchons à examiner comment les langues peuvent devenir vectrices d'émotions et d'identité. Notre

⁴⁹ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n°18, intitulée « Transcription de l'entretien avec E6 », de la page 145.

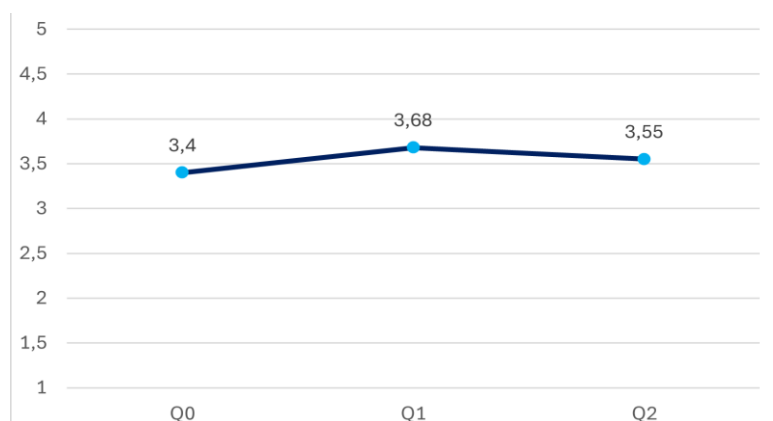
section s'organise donc en deux sous-parties : la première se propose d'analyser la manière dont le plurilinguisme et l'expression de soi au sein de la classe de FLS peuvent s'avérer être de véritables leviers de co-construction identitaire ; la seconde s'intéresse aux tensions existantes entre les normes scolaires et les identités plurielles de nos apprenants.

3.1. Co-construction identitaire à travers le plurilinguisme et l'expression de soi

La construction identitaire des élèves allophones est étroitement liée à leur vécu émotionnel. Elle s'ancre dans la reconnaissance linguistique et culturelle, l'expression personnelle et le partage. Notre dispositif avait donc pour objectif de favoriser la co-construction identitaire, notamment à travers l'instauration d'un climat de classe bienveillant et sécurisant permettant aux élèves de s'exprimer librement en mobilisant comme ils le souhaitent leurs répertoires plurilingues et leurs expériences personnelles, inévitablement liées à leur culture (Abdallah-Pretceille, 2005).

En ce sens, nous évaluons dans cette partie la manière dont nos activités interculturelles ont pu favoriser la construction identitaire. Nous nous appuyons donc ici sur deux dimensions mesurées dans nos questionnaires : l'usage des langues et l'intérêt pour sa propre culture ; ces dernières nous semblant particulièrement pertinentes au regard du processus de construction identitaire (Castellotti & Moore, 2002). Le graphique ci-dessous présente les scores moyens issus de la dimension « usage des langues » et « intérêt pour sa propre culture » calculés à partir des items suivants : dimension « usage des langues » : Q0, C_item01, C_item04 ; Q1 et Q2, C_item08, D_item06 :

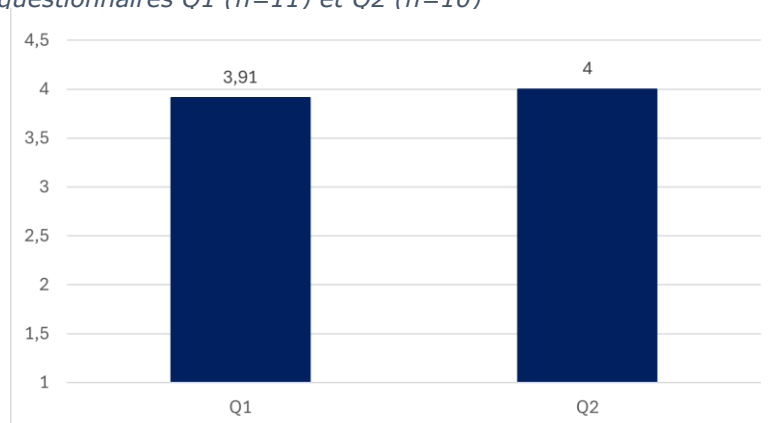
Figure 19. Présentation de l'évolution des scores moyens pour la dimension "usage des langues" issus des trois questionnaire Q0 (n=15) ; Q1(n=11) ; Q2 (n=10)



Les scores de la dimension « usage des langues » (Q0 : C_item01, C_item04 ; Q1 et Q2 : C_item08, D_item06) sont assez révélateurs de l'évolution de l'intérêt des élèves pour l'usage de leurs propres langues ainsi que de d'autres langues au sein du « Dispositif monde » au fil de nos séquences. En effet, lors du Q0, la moyenne globale de cette dimension est de 3,40 tandis qu'en Q1 elle monte à 3,68 puis malgré une légère baisse en Q2 ($M=3,55$) elle reste relativement stable révélant donc une évolution de l'intérêt des apprenants à utiliser leurs langues. Nos séquences ont donc eu un effet positif sur cette dimension, potentiellement via la mise en valeur des répertoires langagiers des élèves (Auger, 2020; Dufour, 2014), à travers nos activités interculturelles, susceptibles de susciter chez eux un intérêt grandissant pour l'usage de leurs langues ou d'autres en classe de FLS. Cet intérêt transparaît dans les propos de E2 : « *Ben nous on sait pas parler sa langue et eux aussi ils savent pas parler notre langue. C'est pour ça qu'on a envie d'écouter ses langues et eux aussi ils ont envie d'écouter notre langue.* ». Les paroles de cette élève illustrent l'intérêt mutuel pour les langues de chaque apprenant. De ce fait, ce verbatim appuie les résultats de la dimension « usage des langues » présentés ci-dessus, laquelle contribue au processus de co-construction identitaire.

Pour la dimension « intérêt pour sa propre culture », nous comparons ici les résultats du Q1 et du Q2, ces questionnaires se basant sur le même item (C_item03) pour calculer la moyenne globale de cette dimension. Le graphique ci-dessous présente les scores moyens issus des résultats de l'item C_item03 pour la dimension « intérêt pour sa propre culture » :

Figure 20. Comparaison des scores moyens de la dimension "intérêt pour sa propre culture" calculés à partir des résultats aux questionnaires Q1 (n=11) et Q2 (n=10)



Nous gardons une certaine distance concernant ces résultats se reposant sur un seul item et montrant lors du Q2 ($M=4$), une hausse de moyenne par rapport au Q1 ($M=3,91$). Nous pouvons interpréter cette légère évolution comme étant la preuve d'une prise de conscience des apprenants quant à l'importance accordée à leur propre culture à travers les activités interculturelles que nous leur avons proposées lors de ces deux séquences. Cette évolution est appuyée par les propos de E4, qui lorsque nous l'avons interrogée sur son intérêt pour parler dans ou de sa langue et de son pays en classe, nous a répondu positivement : « *Oui [...] Parce que comme ça, j'ai envie qu'ils [les autres élèves] découvrent des trucs...j'sais pas mais des trucs sur mon pays* ». Ici, l'intérêt de l'élève pour parler de sa langue et de sa culture est directement lié au partage avec les autres apprenants permettant ainsi la reconnaissance et la valorisation des éléments propres à son identité et à la découverte de l'autre. Ce désir de transmission contribue à la co-construction identitaire, en favorisant les échanges mutuels et la co-construction des savoirs (Byram, 1997).

Les résultats positifs issus des calculs effectués pour ces deux dimensions nous amènent à considérer que la valorisation des répertoires langagiers des élèves ainsi que de leur culture constituent un levier puissant dans la construction identitaire, conformément à l'idée qu'un répertoire langagier constitue un ensemble de ressources plurielles et en mouvance (Coste et al., 1997; Dufour, 2014). Par ailleurs, ces activités ayant été principalement collaboratives nous sommes tentés de parler ici de co-construction identitaire, dans la mesure où les élèves ont eu l'occasion d'affirmer et construire leur identité avec leurs pairs dans une dynamique d'échanges et d'interactions, mobilisant ainsi les compétences interculturelles telles que décrites par Byram (1997). Toutefois, si nos interventions ont permis de valoriser la construction identitaire des apprenants, nous avons aussi pu relever certaines tensions entre les normes scolaires établies et les identités de nos élèves allophones que nous expliciterons dans la sous-partie suivante.

3.2. Des tensions entre contraintes institutionnelles et identité

Si notre dispositif a tenté de mettre en place un cadre bienveillant et sécurisant pour les apprenants, il s'est aussi heurté à la réalité des normes

scolaires. La configuration des emplois du temps notamment, a complexifié la mise en place de notre dispositif et potentiellement la qualité de ses effets. Nous en avons pris conscience lors d'une discussion informelle avec l'enseignante du « Dispositif monde » après une séance interculturelle que nous venions de terminer. Ayant observé une fatigue accrue des élèves lors de cette séance et de sensibles difficultés de concentration, l'enseignante de FLS nous a confié en connaître d'après elle la cause : le fait que les heures de FLS soient regroupées sur de longues plages horaires en toute fin de journée. Pour de jeunes élèves commençant les cours à 8h et ayant pour certains plusieurs heures de transport en commun dû à leur affectation dans cet établissement scolaire éloigné de leur domicile, ce rythme peut s'avérer particulièrement exigeant et impacter leur concentration et leur implication. Or, l'épuisement des élèves affecte inévitablement leur implication émotionnelle dans l'apprentissage du FLS puisque cette implication requiert une certaine disponibilité cognitive.

Ce constat a aussi été appuyé par les propos d'un élève (E5)⁵⁰ lors de notre entretien semi-directif : « *En quelques moments j'étais triste parce que, parce que mon classe il finit toujours à 15 heures, j'ai fini à 17 heures, 16 heures.* » il ajoute par la suite « *Oui, j'aime pas avoir rester seul, comme mon copain il est fini à 12 heures et j'ai fini à 17 heures.* »

Ces propos mettent en lumière le décalage entre le cadre institutionnel et les besoins émotionnels et affectifs des apprenants en lien avec la dimension sociale. Alors que la classe de FLS est censée favoriser l'inclusion au sein de l'établissement scolaire, ici – à travers l'emploi du temps qui lui a été attribué –, elle engendre un sentiment d'exclusion et de solitude chez certains élèves comme E5 en décalant son rythme scolaire avec celui des autres élèves de sa classe ordinaire. Ces contraintes institutionnelles limitent donc la sociabilisation des élèves allophones, leur perception positive de la classe de FLS comme étant un lieu émotionnellement sécurisant, ainsi que leur sentiment d'inclusion et d'appartenance à un groupe et sont donc susceptibles de freiner la construction

⁵⁰ Nous invitons le lecteur à se reporter à l'annexe n° 19, intitulée « Transcription de l'entretien avec E5 » de la page 147.

identitaire des apprenants. Elles vont également à l'encontre de la circulation et du partage des savoirs, essentiels selon Zarate et al. (2004), à l'apprentissage dans un contexte interculturel et freinent le développement des compétences interculturelles qui sont un appui indispensable à la reconnaissance et à l'affirmation identitaire (Byram, 1997).

Toutefois, malgré ces tensions évoquées ici, les apprenants du « Dispositif monde » se sont fortement impliqués lors de l'élaboration de notre projet final collaboratif marquant l'aboutissement de notre dispositif interculturel. La section suivante se propose donc d'explorer les différents impacts de ce projet sur notre groupe d'apprenants allophones.

4. LE PROJET FINAL, UN MUR PORTEUR D'EMPREINTES ET D'ÉCHANGES

Nos trois séquences interculturelles terminées, elles ont participé à l'édification de notre projet final. En effet, au cours de chacune d'elles, il était demandé aux apprenants d'élaborer une affiche sur le thème dont traitait la séquence. Ces affiches une fois regroupées permettaient de créer une fresque murale pensée comme un espace d'expression linguistique, culturelle et identitaire dans cadre créatif et collaboratif. Ce travail créatif a favorisé l'investissement émotionnel (Boudreau et al., 2018) comme en témoignent les propos recueillis lors de nos entretiens notamment avec E4 qui partage son ressenti sur le projet final : « *c'était trop bien de colorier* », puis « *j'ai bien aimé. J'étais à l'aise parce qu'on était tous ensemble* ». Toutefois, elle ajoute une légère nuance à ce ressenti positif : « *je n'ai pas aimé que j'ai pas fini. Mais j'ai fini, mais j'avais envie de ...* » nous lui avons demandé si elle était perturbée parce qu'elle souhaitait écrire davantage de choses sur ses affiches, ce à quoi E4 nous a répondu : « *oui, oui. Mais parce qu'on avait pas assez de temps.* ». Ces verbatims issus de notre entretien avec E4 révèlent donc une motivation accrue chez cette dernière à prendre part à la réalisation de ces affiches interculturelles ainsi qu'un plaisir dans la collaboration avec ses pairs laissant entrevoir une réelle cohésion de groupe via ses propos : « *j'étais à l'aise parce qu'on était tous ensemble* ». Ce témoignage renvoie à deux facteurs essentiels

à l'émergence de l'*enjoyment*, à savoir la motivation de l'élève et le plaisir dans la collaboration avec ses pairs (Dewaele & MacIntyre, 2016, 2014).

Par ailleurs quand nous avons questionné E1 au sujet de son ressenti concernant l'apport du projet final dans les relations entre pairs, elle nous a exprimé joyeusement son ressenti : « *Moi je peux dire que c'était la meilleure [en référence au projet final]. On pouvait faire ça en premier, parce que c'était vraiment la meilleure de connaître tout le monde en premier. Mais moi j'ai connu tout le monde en dernier quoi* ». Les propos de E1 mettent en lumière le but initialement visé par ce projet collaboratif : permettre à chacun de poser ses « empreintes » culturelles et linguistiques pour apprendre à mieux connaître les autres ; prendre conscience de l'altérité ; amener les apprenants à développer une conscience interculturelle afin de favoriser la cohésion de groupe, le respect, le climat de classe bienveillant dans le but de faire émerger de l'*enjoyment* chez ces élèves.

Si ce projet a en général été accueilli positivement par les apprenants, il nous est paru important de discuter avec ces derniers afin de décider des modalités d'affichage de leurs productions. Initialement pensées pour être affichées au sein du collège aux yeux de tous afin de faire découvrir leurs identités à tous les élèves, enseignants ou membres du personnel, nous avons tout de même pris le temps de demander leur consentement aux élèves car ce projet bien qu'initié par nous, était à terme porté par les apprenants. En effet, les affiches qu'ils ont conçues étaient emplies d'informations personnelles et donc d'une forte dimension affective. En réponse à leur demande, nous avons procédé à l'affichage uniquement au sein de la classe de FLS, les élèves ayant exprimé une certaine crainte vis-à-vis des jugements extérieurs. Par ailleurs, E4 s'est montrée sceptique concernant la manière dont leurs productions pouvaient être reçues. Lors de notre entretien elle nous a confié : « *y'a certains ils s'en fichent un peu* » en faisant référence aux élèves des autres classe, avant d'ajouter : « *dans la classe [FLS], ça va, je m'en fiche s'ils s'en fichent* ».

Ces propos mettent en lumière l'équilibre fragile entre le désir et le plaisir d'affirmer son identité linguistique et culturelle – et de découvrir celle des autres – et les stratégies de préservation identitaire des apprenants allophones en contexte scolaire. La classe de FLS est alors devenue un lieu de sécurisation

émotionnelle où l'expression personnelle et authentique a permis, à l'image de l'ANL, d'instaurer un climat propice à l'apprentissage du FLS (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018; Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023a). Sur ce mur, les apprenants peuvent laisser leurs empreintes sans craindre le jugement ou la stigmatisation et potentiellement, les partager ultérieurement à d'autres comme en témoigne cet extrait de l'entretien avec E6 : *« je pense que même si nous, on n'est plus en FLS, peut-être ça va rester. Madame X va commencer à le montrer aux élèves ou aux professeurs. Il y avait des élèves passés, ils étaient comme ça et leurs affiches sont restées comme des souvenirs, je peux dire. »*.

En ce sens, ce projet final porteur d'empreintes et de « souvenirs » - comme exprimé si joliment par E6 -, illustre la manière dont une pédagogie interculturelle peut impacter émotionnellement les parcours scolaires des apprenants allophones et nous invite à nous interroger sur une possible transposition de cette pédagogie au-delà de notre dispositif et de la classe de FLS. Nous étudierons donc ces possibilités au sein de la section suivante.

5. VALIDATION DES HYPOTHESES ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette section se propose d'examiner nos hypothèses de recherche à la lumière des données empiriques collectées au cours de notre étude afin d'en proposer une interprétation nuancée.

5.1. Vérification des hypothèses

5.1.1. Hypothèse 1 : Les activités interculturelles au service de la réduction langagière

Notre première hypothèse postulait une diminution de l'anxiété langagière, grâce à la mise en place d'activités interculturelles. Si l'analyse de nos données quantitatives a révélé une certaine tendance à la réduction de l'anxiété langagière chez certains apprenants entre le début et la fin de notre dispositif, elle a par ailleurs mis en évidence que cette réduction n'est pas l'apanage de tous les élèves. En effet, les données qualitatives issues des entretiens ont démontré que l'anxiété langagière était une émotion complexe et multifactorielle. Divers facteurs individuels, tels que la peur du jugement, les dynamiques de groupe ou encore les précédentes expériences scolaires des

apprenants peuvent influencer l'efficacité du dispositif interculturel. Nos constats corroborent les travaux de Horwitz et al. (1986) et de Dewaele et MacIntyre (2016) en ce qu'ils confirment l'existence de multiples facteurs de l'anxiété langagière et soulignent l'importance d'un climat de classe bienveillant. En somme, notre première hypothèse est partiellement validée puisque notre dispositif interculturel a permis une baisse de l'anxiété mais de façon hétérogène. Nous vérifierons au cours de la section suivante, notre deuxième hypothèse axée sur l'*enjoyment*.

5.1.2. Hypothèse 2 : Les activités interculturelles vectrices d'émergence de l'*enjoyment*.

Notre deuxième hypothèse avançait que les activités interculturelles favoriseraient l'émergence de l'*enjoyment*, en augmentant le degré de coopération entre élèves et leur motivation. Si les données quantitatives issues de certaines dimensions de nos questionnaires (ouverture vers les autres ; interculturel global ; intérêt pour sa propre culture) ainsi que les données qualitatives, témoignent d'une dynamique émotionnelle positive, rythmée par les échanges et la coopération, les chiffres de l'évolution moyenne de l'*enjoyment* entre Q0 et Q2, nous invitent cependant à nuancer cette tendance. Cette baisse reflète le caractère éphémère et fluctuant de l'*enjoyment*, qui n'est pas conçu comme un état stable mais davantage comme une émotion évolutive pouvant être impactée par les tensions entre défi et sécurité affective (Boudreau et al., 2018; Dewaele & MacIntyre, 2014). En ce sens, cette deuxième hypothèse n'est que partiellement validée : les activités interculturelles semblent bien apporter coopération et motivation chez les apprenants ayant participé à cette étude, mais leur efficacité sur l'émergence de l'*enjoyment* dépend aussi du climat relationnel et des conditions pédagogiques (Guedat-Bittighoffer & Nocus, 2023). L'analyse de cette hypothèse nous amène désormais à l'analyse de notre dernière hypothèse sur le rôle du plurilinguisme dans la confiance en soi de l'apprenant et la favorisation de la prise de parole, éléments déterminants dans la réduction de l'anxiété langagière et l'émergence de l'*enjoyment*.

5.1.3. Hypothèse 3 : Les effets du plurilinguisme sur les émotions langagières.

Enfin, notre troisième hypothèse postulait que la prise en compte du plurilinguisme renforcerait la confiance et la prise de parole en classe de FLS. Les dimensions usage des langues et intérêt pour sa propre culture ont démontré une certaine évolution au fil de nos séquences (Q0 à Q2) et nos données qualitatives confirment ce gain d'assurance à l'oral liée à la reconnaissance des répertoires plurilingues des apprenants. Ces résultats corroborent les travaux de Castellotti et Moore (2002) et d'Auger (2014, 2020) qui soulignent que la prise en compte du plurilinguisme dans l'espace scolaire agit comme un levier de confiance et d'investissement personnel. Toutefois, certains élèves ont exprimé durant nos entretiens une certaine réserve à l'usage du plurilinguisme dû au regard de leurs pairs, ce qui souligne que les avantages de son usage diffèrent selon les profils des élèves ainsi que leurs trajectoires personnelles. En ce sens, nous considérons que l'hypothèse présentée ici, peut être validée de manière différenciée seulement. Nous entendons ici que le plurilinguisme agit bien comme un levier de confiance et de prise de parole, seulement son efficacité reste dépendante des parcours personnels des apprenants et du climat de classe, et de l'espace scolaire plus largement. Nos hypothèses ayant été vérifiées, il convient désormais de discuter des résultats de notre recherche.

5.2. Discussions et limites

5.2.1. Apports de la recherche

Pour rappel, ce mémoire s'était donné pour objectif d'explorer l'impact de la mise en place d'activités interculturelles en classe de FLS sur les émotions des élèves allophones tout en adoptant une posture humaniste et une approche systémique. L'analyse de nos données quantitatives et qualitatives a révélé plusieurs effets bénéfiques de notre dispositif interculturel, notamment sur la diminution des indicateurs d'anxiété langagière et de l'augmentation des ressentis liés à l'*enjoyment*. Nos résultats font écho aux recherches de Dewaele et MacIntyre (2016, 2014) qui mettent en évidence le rôle non-négligeable des émotions dans l'apprentissage d'une LE. Bien que ces travaux ne traitent pas

en particulier des effets des activités interculturelles sur les émotions, notre étude leur apporte un éclairage complémentaire, montrant que ce type d'activités peut constituer un levier pédagogique pour favoriser un climat de confiance, faire émerger les émotions positives ainsi que réduire l'anxiété langagière.

Au-delà de cette contribution générale, notre recherche met également en évidence trois contributions plus ciblées. D'une part, elle confirme que l'anxiété langagière, en dépit de sa persistance et de son caractère multifactoriel, peut être atténuée dans un environnement pédagogique favorisant la sécurité affective. D'autre part, notre recherche souligne le caractère évolutif de l'*enjoyment*, façonné par la coopération et les échanges interculturels – et de ce fait authentiques –, en accord avec les travaux de Boudreau et al.(2018) et de Guedat-Bittighoffer (2024). Enfin, cette recherche met en lumière que la valorisation des répertoires plurilingues, bien que déjà considérée comme levier de confiance, d'inclusion et de légitimation chez les apprenants dans le domaine de la didactique des langues (Auger, 2007, 2014, 2020; Stratilaki-Klein, 2022), doit être envisagée sous le prisme de la différenciation. Autrement dit, son efficacité ne saurait être pensée comme étant l'apanage de tous : elle dépend des profils et trajectoires des élèves mais aussi du climat de la classe et du cadre scolaire, mettant en lumière la nécessité d'adopter une approche souple et contextualisée, en résonance avec le cadre humaniste et systémique de notre recherche.

5.2.2. Limites de l'étude

Cette étude comporte plusieurs limites qu'il convient de présenter. Premièrement, le nombre de nos apprenants ayant fluctué au cours des différentes phases de passation des questionnaires, (de $n=15$, à $n=11$, puis $n=10$) mais aussi le faible échantillon de départ limite la portée de notre analyse et demande de prendre de la distance avec certains résultats pouvant représenter des extrêmes plutôt que les tendances globales que nous avons tenté d'analyser ici. Deuxièmement, certaines de nos dimensions émotionnelles ou interculturelles ont été calculées à partir d'un seul item. Ce nombre ne permet donc pas de renforcer la fiabilité de nos résultats, les indicateurs restant très peu nombreux et non dotés d'une richesse suffisante à l'analyse.

Troisièmement, le contexte dans lequel s'est déroulé notre intervention peut représenter lui aussi une limite du fait des contraintes organisationnelles qui nous ont forcés à repenser notre dispositif et qui peuvent également entraîner des conséquences sur le bien être cognitif des apprenants tel que nous l'avons évoqué précédemment dans l'analyse des résultats de notre étude. Enfin, l'existence d'un biais de désirabilité sociale doit être considérée dans notre recherche. Ce biais, courant dans les recherches en sciences sociales (Tourangeau & Yan, 2007) et lié à notre double posture de chercheuse et enseignante-stagiaire, nous est apparu lors des entretiens avec les élèves mais doit également être pris en compte dans les réponses aux différents questionnaires.

En somme, ces résultats doivent être appréhendés avec réserve, sans pour autant minimiser leur apport à la réflexion sur le lien entre émotions et pédagogie interculturelle. Nous allons à présent en proposer une synthèse et présenter les différentes perspectives de transposition didactique au sein de la conclusion générale de ce mémoire.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'impact des activités interculturelles sur les émotions des élèves allophones en classe de FLS, selon une approche humaniste et systémique. L'analyse croisée des données qualitatives et quantitatives, a confirmé avec nuance l'efficacité d'une pédagogie interculturelle et plurilingue pour favoriser l'*enjoyment* et réduire l'anxiété langagière en renforçant la sécurité affective, l'engagement et l'ouverture aux autres. Ces résultats renforcent la nécessité d'intégrer les émotions des apprenants dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS à travers les activités interculturelles.

Ces conclusions ouvrent des perspectives de transpositions didactiques dans d'autres contextes de diversité, y compris dans les classes ordinaires où nombreux sont les élèves plurilingues et porteurs de différentes cultures. L'atelier « Langues et cultures » (Guedat-Bittighoffer & Maillard, 2023), en est un exemple inspirant permettant de faire se rencontrer élèves allophones et francophones autour d'activités axées sur les répertoires langagiers et les cultures. Ce type d'atelier favorise l'inclusion, la co-construction des savoirs et des liens entre élèves dans un espace de reconnaissance mutuelle. En s'appuyant notamment sur ce modèle, nous pensons que les séquences interculturelles sont susceptibles d'être intégrées dans différentes disciplines, afin de favoriser le vivre-ensemble, l'inclusion et la prise en compte de l'importance des dynamiques émotionnelles dans l'apprentissage. Généraliser cette approche nécessite un soutien institutionnel, une formation continue des enseignants et de reconnaître le rôle des émotions dans le processus d'apprentissage.

En définitive, il s'agit de considérer l'élève allophone non seulement comme un apprenant de langues mais comme un individu pluriel, doté d'émotions, d'un répertoire langagier et d'un parcours personnel. Ainsi, l'école est à même de devenir un lieu de confiance, de valorisation de l'altérité, de reconnaissance et de partage des émotions et d'ouverture sur le monde.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (FeniXX réédition numérique). Anthropos. <https://books.apple.com/fr/book/vers-une-p%C3%A9dagogie-interculturelle/id1458342496>
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0034>
- Abdallah-Pretceille, M. (2023). *L'Éducation interculturelle: Vol. 6e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2023.06>
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La Recherche-Action. In Y. Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 85-132). EMS. <https://hal.science/hal-01490609>
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Dias, C. M., & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* [Report, Défenseur des Droits ; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés]. <https://shs.hal.science/halshs-01992643>
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. (Editions CNDP).
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

- Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : Quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0165>
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57-66. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>
- Auger, N. (2020). Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Administration & Éducation*, 166(2), 99-105. <https://doi.org/10.3917/admed.166.0099>
- Auger, N. (Producteur). (2023, mai). *Le diamant langagier – Une grille de lecture et un outil en contexte multilingue*. [Enregistrement vidéo]. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/education-au-plurilinguisme/plurilinguisme-1/le-diamant-langagier-une-grille-de-lecture-et-un-outil-en-contexte-multilingue>
- Auger, N., Guiraud, F., Houée, C., & Pepiot, N. (2023). *Avec vous ... Au collège : De la 6e à la 3e*. Hatier, Didier Français Langue Etrangère. <https://didierfle.com/produit/avec-vous-au-college-de-la-6e-a-la-3e-cahier-didierfle-app/>
- Auger, N., & Kervan, M. (2010). Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : Des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+). *Tréma*, 33-34, Article 33-34. <https://doi.org/10.4000/trema.2524>
- Babault, S., & Bento, M. (2023). Présentation. —Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou

- plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 67, Article 67. <https://doi.org/10.4000/lidil.11411>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Editions Textuel.
- Boudreau, C., Macintyre, P., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication : An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 149. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)—Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. (2001). Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer—Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. (2018). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (avec Molinié, M.). (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

- Castellotti, V. (2022). PLURILINGUISME, APPRENTISSAGE INTÉGRÉ ET CONTEXTUALISATION. In Y. Bacha, *Faire des recherches en sciences du langage – Paroles de chercheur-e-s / Repères pour les étudiant-e-s*. EME Editions. <https://shs.hal.science/halshs-03592088>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements—Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.
- CELAT. (2025, avril 26). *Le translanguaging en didactique des langues : Enjeux actuels et perspectives d'une pédagogie inclusive*. CELAT. <https://www.celat.net/post/le-translanguaging-en-didactique-des-langues-enjeux-actuels-et-perspectives-d-une-pedagogie-inclus>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, Hors série-numéro 3*, 126-139. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Conseil de l'Europe. (s. d.). *Portfolio Européen des Langues (PEL)—Portfolio européen des langues (PEL)—Www.coe.int*. Conseil de l'Europe. Consulté 5 juin 2025, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>
- Conti, L. (2025). *Intercultural education : Recalibrating meanings, objectives, and practices*. 36(4), 418-436. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514>

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires—Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire* - (Compétence plurilingue et pluriculturelle -). Conseil de l'Europe.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*.
- Csikszentmihalyi, M. (avec Internet Archive). (1975). *Beyond boredom and anxiety : [The experience of play in work and games]*. San Francisco : Jossey-Bass. <http://archive.org/details/beyondboredomanx00csik>
- De Saint-Exupéry, Z. (1948). *Citadelle* (Gallimard).
- Dewaele, J.-M. (2010). Perspectives on Emotion. In J.-M. Dewaele (Éd.), *Emotions in Multiple Languages* (p. 16-29). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230289505_2
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological Dimensions and Foreign Language Anxiety. In S. Loewen & M. Sato (Éds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 433-450). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-24>
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 45-65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>
- Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2024). Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning. *International Journal*

of *Applied Linguistics*, 35(1), 152-167.

<https://doi.org/10.1111/ijal.12607>

Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., & Botes, E. (2024). How Intense and Authentic Communication in Foreign Language Classes Has a Positive Effect on Learner Emotions. *The Canadian Modern Language Review*, 80(4), 262-284. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2023-0012>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? In *Positive Psychology in SLA* (p. 215-236). <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/sslrt.2014.4.2.5>

Dromby, F. (2016). La philosophie méthodique comme soubassement des sciences, y compris de gestion : L'exemple de la démarche « hypothèse, déductions, test ». *Recherches en Sciences de Gestion*, 116(5), 165-184. <https://doi.org/10.3917/resg.116.0165>

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, Article 49. <https://doi.org/10.4000/lidil.3515>

Fairbrother, G. P. (2010). Chapitre 2. Approches quantitatives et qualitatives de l'éducation comparée. In *Recherche comparative en éducation* (p. 49-70). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bray.2010.01.0049>

- García, O., & Lin, A. (2016). *Translanguaging in Bilingual Education* (p. 1-14).
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- Germain, S. (2018). Comprendre l'approche systémique en éducation. In *Le management des établissements scolaires : Écoles—Collèges—Lycées*. (p. 51-78). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/le-management-des-etablissements-scolaires--9782807318892-page-51>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : Des politiques éducatives au processus de compréhension* [These de doctorat, Nantes].
<https://theses.fr/2014NANT3002>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au coeur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2018). *Adolescents allophones et processus de compréhension : Le rôle des émotions*. Presses universitaires de Louvain. <https://shs.hal.science/halshs-02485628>
- Guedat-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, 111.
<https://doi.org/10.4000/ree.9513>
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J.-M. (2023). *Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère : Une étude de cas multiples*. 14(2), 280-306.
<https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue>

- Guedat-Bittighoffer, D., & Maillard, N. (2023). Favoriser la rencontre interculturelle entre élèves de classe ordinaire et élèves allophones non scolarisés antérieurement au sein du système scolaire français (collège) : Mise en place d'un atelier « Langues et cultures ». In F. Montandon, H. Mounir, & J. Mbiatong, *La société inclusive à l'épreuve de l'interculturel* (p. 193-209). L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/catalogue/livre/la-societe-inclusive-a-lepreuve-de-linterculturel/1483?srsId=AfmBOopuwnzGC-1DFhOdCSvdmayY2YvGZFAC_S1dGaToDb0xXAOC4O2M
- Guedat-Bittighoffer, D., & Nocus, I. (2023a). Effets de l'ANL sur la sécurisation affective et émotionnelle des élèves allophones au sein de deux dispositifs spécifiques d'accueil au collège en France. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 68, Article 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12199>
- Guedat-Bittighoffer, D., & Nocus, I. (2023b). Effets de l'ANL sur la sécurisation affective et émotionnelle des élèves allophones au sein de deux dispositifs spécifiques d'accueil au collège en France. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12199>
- Hoff, H. E. (2020). *The Evolution of Intercultural Communicative Competence : Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice*. 3(2), 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn : The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Krashen, S. D. (1984). *Principles and practice in second language acquisition* (Reprinted). Pergamon Press.
- Labelle, M. (2015). Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : Le traitement de l'altérité. *Revue européenne des migrations internationales*, 31(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/remi.7255>
- Lecomte, J. (2019). Chapitre 6. La théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 107-124). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0107>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, 22(140), 5-55.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning : The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Ministère de l'éducation nationale. (2012, octobre 11). *Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012—Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO). (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire Développer des pratiques de différenciation pédagogique*.
<https://eduscol.education.fr/document/21361/download?attachment>
- Multilinguisme et plurilinguisme*. (2024). Académie de Limoges.
<https://pedagogie.ac-limoges.fr/casnav/spip.php?article170>
- Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>
- Nocus, I., & Maksud, I. (2023). Étude d'impact de l'ANL sur les compétences orales et écrites en français langue seconde auprès d'élèves allophones en collège. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12285>
- Noyer, S. (2018). *L'observation des émotions au travers des communications non-verbales* [Mémoire]. Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Oliver Wendell Holmes (avec unknown library). (1860). *The Professor at the Breakfast-table*. <http://archive.org/details/professoratbrea02holmgoog>
- Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Education et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Prokofieva, V., & Velay, J.-L. (2018). *Étudier les phénomènes émotionnels en classe : Au carrefour des neurosciences et des recherches en éducation*.
<http://journals.openedition.org/edso/4668>
- Ragonneau, N. (2019, juillet 1). *Entretien avec Philippe Blanchet | Assimil*.
<https://blog.assimil.com/glottophobie-entretien-philippe-blanchet/>

- Rioufreyt, P. T. (s. d.). *LA TRANSCRIPTION D'ENTRETIENS EN SCIENCES SOCIALES*.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology : An Introduction. *The American psychologist*, 55, 5-14.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Stratilaki-Klein, S. (2022). Plurilinguismes, représentations identitaires et inclusion scolaire : Biographies langagières des élèves allophones. *Tréma*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7753>
- Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Verbunt, G. (2012). Comment l'interculturel bouscule les cultures. *Les Cahiers Dynamiques*, 57(4), 22-28. <https://doi.org/10.3917/lcd.057.0021>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [Prifysgol Bangor].
<https://research.bangor.ac.uk/cy/studentTheses/arfarniad-o-ddulliau-dysgu-ac-addysgu-yng-nghyd-destun-addysg-uwc>
- Yatchinovsky, A. (2020). Chapitre 1. Qu'est-ce que l'approche systémique ? *Formation permanente*, 13-21.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., & Europarat (Éds.). (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe Publ.

ANNEXES

ANNEXE 1 – AFFICHE PEDAGOGIQUE SUR LE TRANSLANGUAGING (CELAT, 2025)	110
ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE PRESEQUENCE (Q0).....	111
ANNEXE 3 – SEQUENCE 1 : LES PRENOMS	113
ANNEXE 4 – SEQUENCE 2 ADAPTEE : OBJET IMPORTANT	116
ANNEXE 5 – SEQUENCE 3 ADAPTEE : UN ETRE CHER/ PERSONNALITE.	117
ANNEXE 6 – PROJET FINAL DETAILLE.....	118
ANNEXE 7- PHOTOGRAPHIE DU RESULTAT DU PROJET FINAL	119
ANNEXE 8 – QUESTIONNAIRE POST-SEQUENCE 1.....	119
ANNEXE 9 – QUESTIONNAIRE POST-SEQUENCE 2	122
ANNEXE 10 – TABLEAUX DE CORRESPONDANCES ITEMS, QUESTIONS ET ORIGINES PAR QUESTIONNAIRES.....	124
ANNEXE 11 – PLANCHE DE PICTOGRAMMES ENTRETIENS.....	125
ANNEXE 12 – TABLEAU RECAPITULATIF NORMES DE TRANSCRIPTION (RIOUFREYT, S.D.)	126
ANNEXE 13 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E7.....	127
ANNEXE 14 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E1.....	129
ANNEXE 15 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E10.....	137
ANNEXE 16 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E2.....	140
ANNEXE 17 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E4.....	143
ANNEXE 18 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E6.....	145
ANNEXE 19 – TRANSCRIPTION DE L’ENTRETIEN AVEC E5.....	147

ANNEXE 1 – AFFICHE PEDAGOGIQUE SUR LE TRANSLANGUAGING (CELAT, 2025)

CELAT
CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS AVEC TOI !

COMPRENDRE LE TRANSLANGUAGING

Qu'est-ce que le translanguaging ?

- ◆ Utilisation flexible de toutes les langues connues par l'apprenant
- ◆ Pas de séparation stricte des langues dans l'apprentissage
- ◆ Permet d'exprimer sa pensée avec toutes ses ressources linguistiques

Origines :

- ◆ Introduit au Pays de Galles (C. Williams, 1994)
- ◆ Théorisé par O. Garcia & L. Wei (2014)

Objectif :

- ➡ Créer une classe plus inclusive, équitable et efficace

ENJEUX ET AVANTAGES PÉDAGOGIQUES

Pourquoi utiliser le translanguaging ?

- ✓ Valorise les identités linguistiques
- ✓ Développe la conscience métalinguistique
- ✓ Facilite la compréhension des contenus
- ✓ Favorise l'engagement et la réussite scolaire
- ✓ Réduit les inégalités linguistiques en classe

Exemple d'application en classe :

- ♥ Traduire un texte ensemble en deux langues
- ✍ Écrire un résumé en combinant la langue maternelle et la langue cible
- 📺 Présenter un projet en utilisant plusieurs langues

DÉFIS & PERSPECTIVES

Défis actuels :

- ⚠ Préjugés envers l'utilisation des langues autres que la L2
- ⚠ Manque de formation des enseignants
- ⚠ Nécessité d'un cadre politique favorable

Perspectives :

- 🌐 Former les enseignants au plurilinguisme
- 📚 Développer des ressources translanguagières
- 🔄 Repenser les curriculums linguistiques

LE TRANSLANGUAGING EST UNE PRATIQUE PUISSANTE ET TRANSFORMATIVE POUR UNE ÉDUCATION PLUS JUSTE, INCLUSIVE ET FIDÈLE AUX RÉALITÉS LINGUISTIQUES DES APPRENANTS.

INGLÉS FRANCÉS ¡Conócenos! www.celat.net 55.54.69.51.76

ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE PRESEQUENCE (Q0)

Questionnaire avant séquences interculturelles

Ce questionnaire est anonyme et toutes tes réponses sont confidentielles. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Tu dois juste répondre le plus honnêtement possible.

Réponds aux questions ci-dessous soit en *écrivant*, soit en *cochant* la bonne réponse.

A. Informations sur le profil des apprenants

1. Quel âge as-tu ?

..... ans

2. De quelle nationalité es-tu ?

.....

3. Depuis combien de temps es-tu en France ?

☐ Moins de 6 mois

☐ 6 mois à 1 an

☐ 1 à 2 ans

☐ Depuis plus de 2 ans

4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)

.....

.....

B. Ton expérience avec le français en classe de FLS.

5. Je suis à l'aise pour parler en français en classe.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

6. J'aime parler en français dans la classe de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

7. Je ne m'ennuie jamais dans la classe de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

8. Je suis content.e de mes progrès en français.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

9. J'apprends des choses importantes en classe de français.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

10. Avec mes camarades, nous formons une famille en classe de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

11. Il y a une bonne ambiance dans la classe de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

12. Même si je me suis bien préparé.e au cours de FLS, j'ai peur de parler en français.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

13. J'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

14. Mon cœur bat très vite quand je suis interrogé.e en classe de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

15. Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de FLS.



☐ Pas du tout d'accord



☐ Pas d'accord



☐ Ni d'accord, ni pas d'accord



☐ D'accord



☐ Tout à fait d'accord

16. Je me sens confiant.e quand je parle français en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

17. Je deviens nerveux/se quand je parle en français dans le cours de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

18. Je ne suis pas à l'aise de proposer des réponses en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

C. Partie interculturelle

19. Je parle d'autres langues que le français dans ma classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

20. J'aimerais parler de ma culture et de mon pays en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

21. Ça m'intéresserait d'entendre mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

22. J'aimerais parler plus dans ma langue en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

23. Je préfère parler seulement de la France en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

24. J'aimerais participer à des activités où j'apprends le français en parlant de différentes cultures.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

25. Je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

26. Cela me ferait plaisir de parler de différentes cultures et pays en classe de FLS.

- ☐  Pas du tout d'accord
☐  Pas d'accord
☐  Ni d'accord, ni pas d'accord
☐  D'accord
☐  Tout à fait d'accord

ANNEXE 3 – SEQUENCE 1 : LES PRENOMS

FICHE PEDAGOGIQUE SEQUENCE 1- Les prénoms

Durée	Environ 9h	
Niveaux	Alpha	A1-A2
Fonctions de communication	Se présenter en donnant son prénom. Présenter les origines de son prénom, (provenance, signification)	Se présenter en donnant son prénom. Présenter les origines de son prénom, (provenance, signification)
Objectif grammatical	Les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif.	Les accords des adjectifs : masculin/ féminin.
Objectifs linguistiques	A l'écrit : Être capable de rédiger un court texte pour présenter son prénom et les origines de son prénom. Lire et comprendre une présentation simple de prénoms. A l'oral : Formuler des phrases courtes à l'oral pour parler de son prénom.	A l'écrit : Être capable de rédiger un texte pour présenter son prénom et les origines de son prénom. Lire et comprendre une présentation de prénoms. A l'oral : Formuler des phrases simples à l'oral pour parler de son prénom en utilisant des adjectifs qualificatifs.
Phonologie	Travail sur le son ON [ɔ̃]. Distinguer les différentes manières de l'écrire. Identifier et prononcer correctement le son ON [ɔ̃]	Travail sur le son ON [ɔ̃]. Distinguer les différentes manières de l'écrire. Identifier et prononcer correctement le son ON [ɔ̃]
Interculturel	Découvrir les différents prénoms de la classe et leur signification dans les différents pays du monde. Découvrir l'origine de son prénom. Prendre en compte la diversité des prénoms existants au sein de la classe et dans le monde.	Découvrir les différents prénoms de la classe et leur signification dans les différents pays du monde. Découvrir l'origine de son prénom. Prendre en compte la diversité des prénoms existants au sein de la classe et dans le monde.

SEANCE 1

Activité de mise en route : le Bingo des prénoms

Supports et matériel : Grilles de bingo avec les prénoms des élèves et enseignants et d'autres prénoms donnés au hasard. Une grille par élève. Poche avec des petits bouts de papier avec les prénoms marqués dessus.

Consigne :

Sur la carte qui vous a été distribuée se trouvent plusieurs prénoms. Je vais les tirer au sort un par un et vous les énoncer à voix haute. Si vous entendez un prénom qui est écrit sur une carte, vous devez le barrer. Le premier élève à avoir barré tous les prénoms de sa carte gagne la partie et doit crier BINGO !

Déroulé :

- Distribuer une carte Bingo à chaque élève puis expliquer les règles du jeu. L'enseignant tire les prénoms au sort. Le jeu se termine quand un élève crie Bingo.
- S'ensuit une discussion et correction. Vérifier que le gagnant avait bien coché les bons prénoms en écrivant tous les prénoms tirés au sort au tableau. Lire les prénoms avec les élèves au fur et à mesure.
- Ensuite poser des petites questions : Qu'est-ce que vous remarquez comme point commun entre l'écriture de tous ces prénoms ? réponse : la majuscule au début. En effet, on met toujours une majuscule à son prénom. Est-ce que vous remarquez des différences avec la manière d'écrire les prénoms dans votre langue ? → projeter différents alphabets au tableau et demander aux apprenants ceux qu'ils connaissent. Faire le lien avec les langues qu'ils parlent. Faire venir les élèves au tableau et leur demander d'écrire le nom de chaque langue qu'ils parlent ou écrivent ainsi que d'écrire les différentes manières d'écrire leur prénom ou les prénoms de leurs camarades dans les langues qu'ils parlent.
- Puis dessiner trois colonnes au tableau. Garçon, Fille, Garçon + Fille. E : « Quel prénom je mets dans la case fille ? Quel prénom je mets dans la case garçon ? Quel prénom je peux mettre dans les deux cases ? Comment je pourrais parler d'un prénom pour dire que c'est un prénom de fille ou de garçons ? fille/ femme : féminin. garçon/ homme : masculin. fille + gars : unisexe »

Activité 1 : Discussion générale sur les prénoms accompagnée d'images.

Supports et matériel : ppt d'illustration des modèles (féminin/masculin)

Note : Pour les A1-A2 les modèles utilisés sont modifiés afin d'être un peu plus complexes. Notamment plus axés sur l'utilisation d'adjectifs.

Modèle 1 : Donner son prénom.

- « Je m'appelle Coraline. » ou « Mon prénom est Coraline. »
 « Et toi ? Comment tu t'appelles ? » ou « Et toi ? Quel est ton prénom ? »

Modèle 2 : Dire si son prénom est masculin/ féminin ou unisexe

- « Mon prénom est féminin. »
 « Et toi ? Est-ce que ton prénom est féminin, masculin ou mixte ? »

Modèle 3 : Donner son avis sur son prénom. J'aime/ Je n'aime pas. Donner deux adjectifs pour parler de son prénom.

- « J'aime bien mon prénom. Je pense qu'il est joli et original. »
 « Et toi, est-ce que tu aimes bien ton prénom ? » « Qu'est-ce que tu penses de ton prénom ? »

Modèle 4 : Epeler son prénom (si le temps le permet)

- « Mon prénom s'écrit C-O-R-A-L-I-N-E. »
 « Et toi ? Comment s'écrit ton prénom ? »

Déroulé : Pour chaque modèle :

Enoncer le modèle puis questionner quelques élèves. Les élèves posent ensuite la question à leur voisin qui répond et inversement. Questionner les binômes sur les réponses de leur partenaire. Ensuite deux volontaires font l'exercice devant la classe. Ensuite, poser les questions aux apprenants.

Dictée sur Ardoise du modèle/ dictée au tableau un élève volontaire pour chaque phrase. (selon le temps)

Modèle :

1. Je m'appelle Coraline.
2. Mon prénom est féminin.
3. J'aime bien mon prénom. Je pense qu'il est joli et original.
4. Mon prénom s'écrit : C-O-R-A-L-I-N-E

Correction en commun

SEANCE 2

Activité 2 : Découvrir un texte sur les prénoms et leur signification.

Supports : texte « Mon prénom et ses origines » provenant de la section commentaire, page 10 du site suivant :

http://voyagesenfrancais.fr/spip.php?rubrique374&lang=fr&debut_forums_article_toutes_langues=10#pagination_forums_article_toutes_langues il a été modifié afin d'être adapté au niveau des élèves. vidéoprojecteur, fiches d'exercices de compréhension écrite

Note : Pour les A1-A2 le texte est plus proche de l'original disponible sur le site afin de comporter des temps différents et des phrases plus complexes bien qu'il ait été lui aussi modifié pour être adapté au mieux au niveau des apprenants. Les questions de compréhension globale sont elles aussi différentes de celles des Alphas ainsi que les exercices.

1. Compréhension écrite du texte « Mon prénom et ses origines »

- Expliquer aux élèves que l'on va découvrir un texte ensemble et donc de nouveaux mots. Présenter quelques mots du texte qui pourraient poser un problème aux apprenants.
- Ecrire le titre du texte au tableau et demander aux élèves sur quel sujet il peut porter d'après eux. Est qu'il y a un mot que vous ne comprenez pas ?
- Lire une première fois le texte à voix haute sans le projeter puis une seconde fois avec projection. Distribuer le texte aux élèves puis leur demander de lire une phrase du texte chacun.
- Ensuite, poser des questions de compréhension globale :
 - Combien y-a-t-il de personnes dans le texte ? Comment s'appellent-elles ?
 - Pouvez-vous me dire d'où vient Laura ?
 - Pouvez-vous me dire si Susanna aime son prénom ?
 - Pouvez-vous me dire de quoi parlent les personnes dans ce texte ?

Vérification des prédictions et correction.

- Travail en autonomie ou en petits groupes sur des exercices de compréhension écrite adaptés aux niveaux des élèves.

2. Exploitation grammaticale : revoyons le verbe être et le verbe avoir au présent de l'indicatif.

Supports : texte « mon prénom et ses origines », fiche du manuel « Maclé Junior p.61, 69, 187, puis exercices sur la conjugaison du verbe être et du verbe avoir au présent de l'indicatif.

Note : l'exploitation grammaticale se fait sur les adjectifs et leurs accords féminin/masculin. Les informations ci-dessous sont donc adaptées à cette exploitation. Il s'agira donc de rechercher les adjectifs et relever les marques des accords. Les fiches d'exercices sont donc différentes de celles des Alphas.

- Demander aux élèves de relever les verbes être et avoir conjugués au présent de l'indicatif dans le texte.
- Leur présenter la fiche récapitulative de « être » et « avoir » au présent issue du manuel « Maclé Junior »
- Fiches d'exercices sur « être » et « avoir » au présent de l'indicatif.

3. Phonétique : le son ON [ɔ̃]

Supports : texte « mon prénom et ses origines », fiche du manuel « Maclé Junior p.34, et fiche d'exercices rapides sur le son ON.

Note A1-A2 : le travail est le même, seuls les exercices sont modifiés afin d'être un peu plus complexes.

Demander aux élèves d'entourer dans le texte les mots qui produisent le son ON. Mise en commun groupe classe à l'oral. Noter les mots relevés au tableau. Distribuer la fiche sur le son ON aux élèves. La lire ensemble, ensuite, demander aux élèves s'ils connaissent d'autres mots contenant le son on et les écrire au tableau. En faire une affiche à afficher dans la classe.

Puis exercices de phonétique sur le son ON.

SEANCE 3

Activité 3 : Je recherche les origines de mon prénom

Supports : en salle informatique si possible. Dictionnaire le Larousse des prénoms. Disponible en ligne si pas dispo au CDI.

<https://archive.org/details/dictionnaireesp0000tane/page/140/mode/1up?view=theater&q=Coraline> et/ ou recherche à partir du site <http://www.lexilogos.com/prenoms.htm>. Fiche de recherche à compléter. Fiche suggestion de modèle d'écriture. Diaporama explicatif des origines des prénoms (petit 2 de l'activité 3). Carte mentale à créer en cours de séance. Photo des prénoms sur ma carte d'identité.

Note pour les A1-A2 : la recherche est la même, seul le modèle d'écriture varie. Il est un peu plus complexe et est créé avec les élèves à partir des phrases découvertes en activité 1 et avec la CE.

1. Recherche des origines de mon prénom

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir rechercher à l'aide de dictionnaires ou en ligne les origines de leur prénom.
- Pour ce faire distribuer une fiche à compléter à chaque élève avec la liste de ce qu'ils doivent rechercher : de quelle langue provient le prénom ? Ce qu'il veut dire dans une autre langue.
- Montrer aux élèves comment utiliser le site internet choisi pour trouver ces informations et où les trouver. (avoir en amont effectué

les recherches pour chaque prénom au cas où le temps ne permette pas à tous les élèves de trouver les origines de leur prénom)

2. Discussion sur les origines des prénoms : la transmission

Utiliser le diaporama explicatif avec des illustrations des liens entre mes prénoms et les membres de ma famille.

« Je m'appelle Coraline mais j'ai aussi d'autres prénoms sur ma carte d'identité (montrer une image des prénoms sur ma carte d'identité). Mes autres prénoms sont Paule, Cécile et Amélie.

Est-ce que vous aussi vous avez d'autres prénoms ? Lesquels ?

Est-ce que vous savez pourquoi ?

Moi j'ai plusieurs prénoms parce que c'est une tradition dans ma famille et dans beaucoup de familles françaises. Ça permet aussi de ne pas se confondre avec quelqu'un qui aurait le même premier prénom et nom de famille que moi.

Mes parents aimaient bien le prénom Coraline. → prénom du cœur. Pour mes autres prénoms, ils m'ont été donnés pour certaines raisons. Paule, pour ma grand-mère qui s'appelle Paulette. Cécile pour la maman de mon papy. → mon arrière-grand-mère. Et Amélie pour la maman de ma mamie → mon autre arrière-grand-mère.

Est-ce que vous pensez que c'est pareil partout dans le monde ? Est-ce que c'est pareil pour vous ?

Est-ce que votre famille a aussi suivi une tradition pour vous donner votre prénom ? Est-ce que vous savez pourquoi votre papa ou votre maman vous a appelé comme cela ? (prénom religieux, familial, de cœur, ...)

Pour clore la discussion demander aux élèves d'énoncer les différences et similitudes qu'ils ont pu remarquer concernant les prénoms depuis le début de la séquence. = les prénoms peuvent s'écrire différemment selon les langues. Ils peuvent signifier des choses différentes selon les langues, les pays, les cultures. Les raisons de l'attribution d'un prénom peuvent différer selon les cultures.

3. Ecriture d'un texte personnalisé par chaque élève sur les origines de son prénom.

- Faire un rappel des questions qui ont été posées en début de séquence. (Activité 1) en demandant aux élèves ce dont ils se souviennent.
- Les élèves doivent dire à l'enseignant ce qu'il doit écrire. Ecrire sur l'ordinateur ce qui est proposé tout en projetant au tableau.
- Une fois le modèle créé, le faire relire par les apprenants puis leur expliquer qu'ils vont devoir l'écrire en se l'appropriant. Ex : « Je m'appelle Coraline » → « Je m'appelle ... »

- Aider les élèves à écrire leur texte si des difficultés surviennent.

Si le temps le permet, possibilité de demander à un volontaire de lire son texte. Les textes seront corrigés par l'enseignante durant le cours ou après le cours (selon le temps restant).

SEANCE 4

Activité finale/ évaluation finale.

Supports et matériel : feuilles blanches, feutres, crayons de couleur. Textes écrits à la dernière séance par les élèves. Exemple de fiche à projeter au tableau.

1. Création de leur fiche

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir créer chacun une petite fiche avec leur texte écrit et qu'ils peuvent l'illustrer avec des dessins d'eux-mêmes, des drapeaux de pays dont ils proviennent ou dont provient leur prénom...
- Leur distribuer le matériel nécessaire à l'élaboration de leur petite fiche
- Leur expliquer que ces petites fiches seront utilisées pour le grand projet final : un mur avec toutes leurs productions pour que les autres élèves du collège, de la classe, le personnel de l'établissement apprennent à les connaître.

2. Présentation orale à la classe.

- Expliquer aux élèves qu'ils vont désormais devoir présenter leur fiche à la classe un à un.
- Présenter aux élèves ce que l'on attend d'eux pour la présentation orale. (parler assez fort, s'aider de la fiche pour se présenter, se tenir convenablement pendant la présentation...)
- Demander si certains souhaitent être enregistrés afin que l'on puisse mettre cet enregistrement sur le mur du projet final (sous forme de QR code) afin que le mur soit interactif.
- Lancer les présentations puis une discussion finale sur les présentations. Questions guidées : Est-ce que quelqu'un a un prénom qui vient de la même langue que celui d'un camarade ? Est-ce qu'il y a des prénoms que vous ne connaissiez pas avant de vous rencontrer ? Si oui lesquels. L'enseignant participe aussi à la discussion. (Quelles différences et similitudes entre les origines des prénoms vous pouvez remarquer ?)

ANNEXE 4 – SEQUENCE 2 ADAPTEE : OBJET IMPORTANT

Objectifs :

- Décrire un objet simple
- Exprimer la possession et la provenance d'un objet
- Comprendre qu'un objet peut avoir différentes significations selon les cultures
- Partager une coutume familiale ou culturelle liée à un objet.
- Exprimer les raisons du lien affectif à un objet.
- Découvrir et partager différentes langues et cultures à travers un objet.

Activité de mise en route : jeu de devinettes

En binômes, chaque élève écrit le nom d'un objet sur un petit bout de papier puis tente de le faire deviner à son camarade. Questions/ réponses simples.

Activité1 : présenter son objet préféré.

Trame à construire avec les élèves puis à recopier et compléter dans le cahier :

- Nom de mon objet :
- Il vient de :
- Il est important pour moi parce que :
- Dans ma culture/ mon pays, mon objet sert à :
- Dans ma langue, mon objet s'appelle :
- J'ai l'ai eu parce que / Anecdote sur son objet :

Activité 2 : discussion commune.

Tour de table. Les élèves présentent un à un leur objet oralement en s'aidant des formules construites durant l'activité 1. Les apprenants, écoutent, posent des questions, l'élève y répond.

Activité 3 : Activité finale

Supports et matériel : feuilles blanches, feutres, crayons de couleur. Textes écrits à la dernière séance par les élèves.

Création de leur fiche

- Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir créer chacun une petite fiche avec leur texte écrit et qu'ils peuvent l'illustrer avec des dessins de leur objet ou bien une photo. Ils peuvent aussi ajouter une traduction dans leur langue d'origine du nom de l'objet.
- Leur distribuer le matériel nécessaire à l'élaboration de leur petite fiche
- Leur expliquer que ces petites fiches seront utilisées pour le grand projet final : un mur avec toutes leurs productions pour que les autres élèves du collège, de la classe, le personnel de l'établissement apprennent à les connaître.

Présentation orale à la classe.

- Expliquer aux élèves qu'ils vont désormais devoir présenter leur fiche à la classe un à un.
- Présenter aux élèves ce que l'on attend d'eux pour la présentation orale. (parler assez fort, s'aider de la fiche pour s'exprimer, se tenir convenablement pendant la présentation...)
- Demander si certains souhaitent être enregistrés afin que l'on puisse mettre cet enregistrement sur le mur du projet final (sous forme de QR code) afin que le mur soit interactif.
- Lancer les présentations puis une discussion finale sur les présentations. Questions guidées : Est-ce que quelqu'un a un le même objet/ la même couleur d'objet/ la même forme d'objet qu'un

camarade ? Est-ce que vous avez découvert des objets ? Si oui lesquels. L'enseignant participe aussi à la discussion.

ANNEXE 5 – SEQUENCE 3 ADAPTEE : UN ETRE CHER/ PERSONNALITE.

Objectifs :

- Répondre à des questions de description physique.
- Formuler des phrases courtes à l'oral pour présenter un personnage
- Utiliser le lexique des descriptions physique
- Découvrir différents personnages/ célébrités de différents pays
- Être capable de rédiger un court texte pour présenter une célébrité.

Activité de mise en route : jouons au « Qui-est-ce ? »

Supports et matériel : Jeu du « Qui-est-ce ? » avec différents personnages → planche avec des images, planche avec des questions à poser et illustrations

Déroulé :

- Présenter l'activité aux apprenants. Distribuer les planches de jeu et présenter la planche avec les questions en la projetant au tableau. La lire avec les élèves et s'assurer avant de commencer le jeu qu'ils ont bien compris les règles et les questions qu'ils allaient devoir poser.
- Lancer le jeu. (Modalités d'organisation peuvent changer. Deux possibilités : soit les élèves questionnent le professeur et ce dernier répond par oui ou par non, soit ils jouent en binômes d'élèves. Dans ce cas ils doivent chacun faire deviner une personne ou un animal à leur camarade à tour de rôle.

Activité 2 : Découvrir des personnages célèbres du monde entier.

Déroulé : Projeter la carte <https://tjukanovt.github.io/notable-people> au tableau et expliquer aux apprenants que cette carte interactive permet de situer des personnes célèbres selon leur lieu de naissance. Demander aux élèves de choisir des pays où l'on devrait aller voir les personnages importants qui y sont nés. Il peut aussi s'agir de villes ou de villages. (de préférence leurs pays et villes). Leur faire découvrir quelques personnages importants tels que Nelson Mandela par exemple et s'intéresser aux personnages découverts lors de cette balade interactive. Poser des questions style : « Qui connaît cette personne ? Qui est-elle ? Est-ce que tu aurais pensé à un autre personnage important que celui présenté sur la carte pour ta ville/ ton pays/ ou ton village ? » A travers cet échange l'objectif est de montrer aux élèves que pour chaque personne, chaque pays, chaque culture, l'être cher peut-être le même ou bien même être différent mais aussi de faire voyager les élèves à travers divers personnages du monde entier.

Activité finale : fiches personnages de d'autres pays :

Des fiches à compléter sur différents personnages provenant de pays de naissance des élèves de la classe sont distribuées. Faire attention à ne pas distribuer à un élève la fiche correspondant à un personnage de son pays. Les apprenants doivent ensuite se rendre sur internet ou rechercher dans des ouvrages des informations sur ce personnage et compléter la fiche. Ensuite t'temps de décoration et d'illustration de l'affiche. Puis présentation orale à la classe : Expliquer aux élèves qu'ils vont désormais devoir présenter leur fiche à la classe un à un.

- Présenter aux élèves ce que l'on attend d'eux pour la présentation orale. (parler assez fort, s'aider de la fiche pour parler, se tenir convenablement pendant la présentation...)
- Demander si certains souhaitent être enregistrés afin que l'on puisse mettre cet enregistrement sur le mur du projet final (sous forme de QR code) afin que le mur soit interactif.
- Lancer les présentations puis une discussion finale sur les présentations. Questions guidées : Est-ce que vous connaissez certains des personnages que vos camarades ont

présentés ? Est-ce que vous avez découvert de nouveaux personnages ou animaux ? Est-ce que vous aimez bien les personnages qui ont été présentés ? Si oui lesquels ? / Si non lesquels ? L'enseignant participe aussi à la discussion.

ANNEXE 6 – PROJET FINAL DETAILLE.

PROJET FINAL : Le mur des élèves (possible changement du nom)

Expliquer le projet aux élèves et leur donner les consignes.

Rassembler les productions des 4 séquences précédentes sur lequel les membres du personnel de l'établissement et les élèves des autres classes et peut-être futurs élèves FLS pourront afficher des choses qui comptent pour eux.

Demander à ceux qui le veulent de réécrire certaines de leurs productions dans leur langue première afin d'afficher les productions en français et les traductions des productions dans différentes langues pour mettre en avant le plurilinguisme présent au sein de la classe.

Discussion en classe avec les élèves pour parler des différences et similitudes entre les productions.

Mise en place et décoration du mur. Présentation aux autres classes si possible.

Si réalisable, enregistrer quelques productions orales des élèves afin de les ajouter au mur à l'aide d'un QR code pour que le personnel et les élèves puissent entendre les prononciations de prénoms, de certains mots dans différentes langues, etc. Laisser un espace avec des post-its à disposition pour que chaque personne souhaitant poser une question ou laisser un commentaire concernant les productions puisse l'écrire et le placer sur le mur.

ANNEXE 7- PHOTOGRAPHIE DU RESULTAT DU PROJET FINAL



ANNEXE 8 – QUESTIONNAIRE POST-SEQUENCE 1.

Questionnaire après séquence 1

Ce questionnaire est anonyme et toutes les réponses sont confidentielles. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Tu dois juste répondre le plus honnêtement possible.

Réponds aux questions ci-dessous soit en *écrivant*, soit en *cochant* la bonne réponse.

A. Qui es-tu ?

1. Quel âge as-tu ?

..... ans

2. De quelle nationalité es-tu ?

.....

3. Depuis combien de temps es-tu en France ?

- ☐ Moins de 6 mois
☐ 6 mois à 1 an
☐ 1 à 2 ans
☐ Depuis plus de 2 ans

4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)

.....

B. Ton expérience après les activités interculturelles.

5. Après cette séquence, je me sens plus à l'aise pour parler en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

6. Après cette séquence, j'aime parler en français dans la classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

7. Je suis content.e de mes progrès en français après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

8. J'ai aimé participer aux différentes activités de cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

9. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette séquence ?

C. Ce que tu ressens après cette séquence.

10. Même si je m'étais bien préparé.e au cours de FLS, j'ai eu peur de parler en français pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

11. Après cette séquence, j'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

12. Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

13. Pendant cette séquence, il est arrivé que mon cœur batte très vite quand je me suis fait interroger.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

14. Je n'ai plus peur de faire des erreurs en cours de FLS après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

15. Je me sens plus en confiance pour parler en français, après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

16. Quand on parle tous de nos expériences personnelles ou de notre culture en classe de FLS, j'ai plus envie de participer.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

17. Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

18. Je me suis senti.e nerveux/se quand je parlais en français, pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

D. Partie interculturelle

19. J'ai découvert de nouvelles choses sur les prénoms de d'autres pays et cultures pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

20. Je me sens plus proche de mes camarades après cette séquence. J'ai l'impression de mieux les connaître.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

21. Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

22. Parler des prénoms dans la classe m'a permis de mieux connaître mes camarades.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

23. J'ai aimé découvrir et parler de l'origine des prénoms dans cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord

- ☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

24. Le fait de parler de moi et des autres élèves de la classe à travers cette séquence m'a permis de me sentir plus à l'aise pour parler français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

25. J'ai aimé écouter mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

26. Je me suis senti.e plus confiant.e quand j'ai pu parler ou écrire dans ma langue pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

27. J'ai aimé faire des activités dans lesquelles j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

28. Maintenant, je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

ANNEXE 9 – QUESTIONNAIRE POST-SEQUENCE 2

Questionnaire après séquence 2

Ce questionnaire est anonyme et toutes les réponses sont confidentielles. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Tu dois juste répondre le plus honnêtement possible.

Réponds aux questions ci-dessous soit en *écrivant*, soit en *cochant* la bonne réponse.

A. Qui es-tu ?

1. Quel âge as-tu ?
..... ans
2. De quelle nationalité es-tu ?
.....
3. Depuis combien de temps es-tu en France ?
☐ Moins de 6 mois
☐ 6 mois à 1 an
☐ 1 à 2 ans
☐ Depuis plus de 2 ans
4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)
.....
.....

B. Ton expérience après les activités interculturelles.

5. Après cette séquence, je me sens plus à l'aise pour parler en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

6. Après cette séquence, j'aime parler en français dans la classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

7. Je suis content.e de mes progrès en français après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

8. J'ai aimé participer aux différentes activités de cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

9. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette séquence ?
.....

C. Ce que tu ressens après cette séquence.

10. Même si je m'étais bien préparé.e au cours de FLS, j'ai eu peur de parler en français pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

11. Après cette séquence, j'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

12. Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

13. Pendant cette séquence, il est arrivé que mon cœur batte très vite quand je me suis fait interroger.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

14. Je n'ai plus peur de faire des erreurs en cours de FLS après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

15. Je me sens plus en confiance pour parler en français, après cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

16. Quand on parle tous de nos expériences personnelles ou de notre culture en classe de FLS, j'ai plus envie de participer.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

17. Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

18. Je me suis senti.e nerveux/se quand je parlais en français, pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

D. Partie interculturelle

19. J'ai découvert de nouveaux objets provenant de pays et de cultures différentes pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

20. Je me sens plus proche de mes camarades après cette séquence. J'ai l'impression de mieux les connaître.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

21. Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

22. Parler des objets préférés des autres élèves de la classe m'a permis de mieux connaître mes camarades.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

23. J'ai aimé découvrir et parler de l'origine de différents objets dans cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord

- ☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

24. Le fait de parler de moi et des autres élèves de la classe à travers cette séquence m'a permis de me sentir plus à l'aise pour parler français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

25. J'ai aimé écouter mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

26. Je me suis senti.e plus confiant.e quand j'ai pu parler ou écrire dans ma langue pendant cette séquence.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

27. J'ai aimé faire des activités dans lesquelles j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

28. Maintenant, je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser en français.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Ni d'accord, ni pas d'accord
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord

ANNEXE 10 – TABLEAUX DE CORRESPONDANCES ITEMS, QUESTIONS ET ORIGINES PAR QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE PRÉSÉQUENCES (Q0)			
Partie	Code Item	Question	Origine
A- Informations sur le profil des apprenants	A_item01	1. Quel âge as-tu ?	Question créée
	A_item02	2. De quelle nationalité es-tu ?	Question créée
	A_item03	3. Depuis combien de temps es-tu en France ?	Question créée
	A_item04	4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)	Question créée
B- Ton expérience avec le français en classe de FLS	B_item01	5. Je suis à l'aise pour parler en français en classe.	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item02	6. J'aime parler en français dans la classe de FLS	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item03	7. Je ne m'ennuie jamais dans la classe de FLS	FLCB reformulée à l'inverse
	B_item04	8. Je suis content.e de mes progrès en français	FLCES
	B_item05	9. J'apprends des choses importantes en classe de français.	FLCES
	B_item06	10. Avec mes camarades, nous formons une famille en classe de FLS.	FLCES
	B_item07	11. Il y a une bonne ambiance dans la classe de FLS	FLCES
	B_item08	12. Même si je me suis bien préparé.e au cours de FLS, j'ai peur de parler en français	FLCAS
	B_item09	13. J'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi	FLCAS
	B_item10	14. Mon cœur bat très vite quand je suis interrogé.e en classe de FLS	FLCAS
	B_item11	15. Je n'ai pas peur de faire des erreurs en cours de FLS	FLCAS
	B_item12	16. Je me sens confiant.e quand je parle français en classe de FLS	FLCAS
	B_item13	17. Je deviens nerveux/se quand je parle en français dans le cours de FLS.	FLCAS
C- Partie interculturelle	C_item01	19. Je parle d'autres langues que le français dans ma classe de FLS.	Question créée
	C_item02	20. J'aimerais parler de ma culture et de mon pays en classe de FLS	Question créée
	C_item03	21. Ça m'intéresserait d'entendre mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.	Question créée
	C_item04	22. J'aimerais parler plus dans ma langue en classe de FLS	Question créée
	C_item05	23. Je préfère parler seulement de la France en classe de FLS.	Question créée
	C_item06	24. J'aimerais participer à des activités où j'apprends le français en parlant de différentes cultures	Question créée
	C_item07	25. Je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser	Question créée
	C_item08	26. Cela me ferait plaisir de parler de différentes cultures et pays en classe de FLS.	Question créée

QUESTIONNAIRE POST-SÉQUENCE 1 (Q1)			
Partie	Code Item	Question	Origine
A. Profil des apprenants	A_item01	1. Quel âge as-tu ?	Question créée
	A_item02	2. De quelle nationalité es-tu ?	Question créée
	A_item03	3. Depuis combien de temps es-tu en France ?	Question créée
	A_item04	4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)	Question créée
B. Expérience après les activités interculturelles	B_item01	5. Après cette séquence, je me sens plus à l'aise pour parler en français.	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item02	6. Après cette séquence, j'aime parler en français dans la classe de FLS.	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item03	7. Je suis content.e de mes progrès en français après cette séquence	FLCES
	B_item04	8. J'ai aimé participer aux différentes activités de cette séquence.	Question créée
	B_item05	9. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette séquence ?	Question créée
C. Ce que tu ressens après cette séquence	C_item01	10. Même si je m'étais bien préparé.e au cours de FLS, j'ai eu peur de parler en français pendant cette séquence.	FLCAS
	C_item02	11. Après cette séquence, j'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi.	FLCAS
	C_item03	12. Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français.	Question créée
	C_item04	13. Pendant cette séquence, il est arrivé que mon cœur batte très vite quand je me suis fait interroger.	FLCAS
	C_item05	14. Je n'ai plus peur de faire des erreurs en cours de FLS après cette séquence.	FLCAS
	C_item06	15. Je me sens plus en confiance pour parler en français, après cette séquence.	FLCAS
	C_item07	16. Quand on parle tous de nos expériences personnelles ou de notre culture en classe de FLS, j'ai plus envie de participer.	Question créée
	C_item08	17. Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.	Question créée
	C_item09	18. Je me suis senti.e nerveux/se quand je parlais en français, pendant cette séquence.	FLCAS
	D_item01	19. J'ai découvert de nouvelles choses sur les prénoms de d'autres pays et cultures pendant cette séquence.	Question créée
D. Partie interculturelle	D_item02	20. Je me sens plus proche de mes camarades après cette séquence. J'ai l'impression de mieux les connaître.	Question créée
	D_item03	21. Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.	Question créée
	D_item04	22. Parler des prénoms dans la classe m'a permis de mieux connaître mes camarades.	Question créée
	D_item05	23. J'ai aimé découvrir et parler de l'origine des prénoms dans cette séquence.	Question créée
	D_item06	24. Le fait de parler de moi et des autres élèves de la classe à travers cette séquence m'a permis de me sentir plus à l'aise pour parler français.	Question créée
	D_item07	25. J'ai aimé écouter mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.	Question créée
	D_item08	26. Je me suis senti.e plus confiant.e quand j'ai pu parler ou écrire dans ma langue pendant cette séquence.	Question créée
	D_item09	27. J'ai aimé faire des activités dans lesquelles j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.	Question créée
	D_item10	28. Maintenant, je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser en français.	Question créée

QUESTIONNAIRE POST-SÉQUENCE 1 (Q1)			
Partie	Code Item	Question	Origine
A. Profil des apprenants	A_item01	1. Quel âge as-tu ?	Question crée
	A_item02	2. De quelle nationalité es-tu ?	Question crée
	A_item03	3. Depuis combien de temps es-tu en France ?	Question crée
	A_item04	4. Quelles langues parles-tu et /ou écris-tu ? (même un peu)	Question crée
B. Expérience après les activités interculturelles	B_item01	5. Après cette séquence, je me sens plus à l'aise pour parler en français.	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item02	6. Après cette séquence, j'aime parler en français dans la classe de FLS.	Empruntée à la FLES et reformulée
	B_item03	7. Je suis content.e de mes progrès en français après cette séquence	FLCES
	B_item04	8. J'ai aimé participer aux différentes activités de cette séquence.	Question crée
	B_item05	9. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans cette séquence ?	Question crée
C. Ce que tu ressens après cette séquence	C_item01	10. Même si je m'étais bien préparé.e au cours de FLS, j'ai eu peur de parler en français pendant cette séquence.	FLCAS
	C_item02	11. Après cette séquence, j'ai toujours l'impression que mes camarades parlent mieux français que moi.	FLCAS
	C_item03	12. Parler de ma culture, de ma langue ou de mon pays m'a aidé.e à me sentir plus à l'aise quand je parle en français.	Question crée
	C_item04	13. Pendant cette séquence, il est arrivé que mon cœur batte très vite quand je me suis fait interroger.	FLCAS
	C_item05	14. Je n'ai plus peur de faire des erreurs en cours de FLS après cette séquence.	FLCAS
	C_item06	15. Je me sens plus en confiance pour parler en français, après cette séquence.	FLCAS
	C_item07	16. Quand on parle tous de nos expériences personnelles ou de notre culture en classe de FLS, j'ai plus envie de participer.	Question crée
	C_item08	17. Utiliser ma langue en classe de FLS pendant cette séquence m'a permis de me sentir plus confiant.e.	Question crée
	C_item09	18. Je me suis senti.e nerveux/se quand je parlais en français, pendant cette séquence.	FLCAS
D. Partie interculturelle	D_item01	19. J'ai découvert de nouveaux objets provenant de pays et de cultures différentes pendant cette séquence.	Question crée
	D_item02	20. Je me sens plus proche de mes camarades après cette séquence. J'ai l'impression de mieux les connaître.	Question crée
	D_item03	21. Je pense que les activités de cette séquence ont permis d'améliorer l'ambiance en classe de FLS.	Question crée
	D_item04	22. Parler des objets préférés des autres élèves de la classe m'a permis de mieux connaître mes camarades.	Question crée
	D_item05	23. J'ai aimé découvrir et parler de l'origine de différents objets dans cette séquence.	Question crée
	D_item06	24. Le fait de parler de moi et des autres élèves de la classe à travers cette séquence m'a permis de me sentir plus à l'aise pour parler français.	Question crée
	D_item07	25. J'ai aimé écouter mes camarades parler de leur culture et de leur pays en classe de FLS.	Question crée
	D_item08	26. Je me suis senti.e plus confiant.e quand j'ai pu parler ou écrire dans ma langue pendant cette séquence.	Question crée
	D_item09	27. J'ai aimé faire des activités dans lesquelles j'apprends le français en parlant de différentes langues et de différents pays.	Question crée
	D_item10	28. Maintenant, je pense que parler de différentes cultures en classe de FLS peut me faire progresser en français.	Question crée

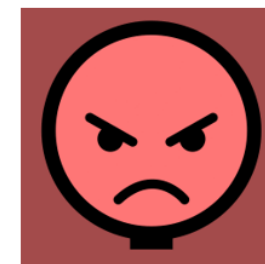
ANNEXE 11 – PLANCHE DE PICTOGRAMMES ENTRETIENS



se sentir anxieux



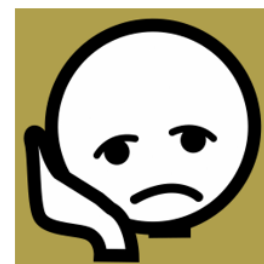
se sentir bien/ joyeux



se sentir en colère



se sentir triste



s'ennuyer

ANNEXE 12 – TABLEAU RECAPITULATIF NORMES DE TRANSCRIPTION (RIOUFREYT, S.D.)

Élément transcrit	Règle / Convention appliquée
Identité des locuteurs	En majuscules : INTERVIEWEUR / INTERVIEWÉ(E)
Tour de parole	Chaque prise de parole commence sur une nouvelle ligne précédée du nom du locuteur
Respect de l'oral	Transcription mot à mot : pas de reformulation ou de correction syntaxique
Hésitations	Notées par des marqueurs comme : euh..., répétitions, interruptions
Répétitions spontanées	Fidèlement retranscrites, sans suppression
Formes grammaticales orales	Conservées : ex. « j'ai venu », « on était parti », « c'est pas moi qui a fait »
Tics de langage / Parasites	Conservés : « genre », « tu vois », « ben », « ok », « voilà », etc.
Silences / pauses	Peuvent être notés entre parenthèses ou par suspension : (...) ou ...
Émotions et réactions	Notées entre <i>astérisques</i> ou entre parenthèses : (rire), (pleurs), (ton hésitant)
Langue étrangère	Les passages dans une autre langue peuvent être notés en italique ou traduits entre crochets
Propos inaudibles	Notés comme [inaudible] ou approximés entre crochets : [je crois qu'il dit...]
Mises en évidence / soulignés	Aucune mise en forme typographique (gras, italique) dans le texte brut
Ponctuation	Minimaliste, reflète l'oral (virgules, points de suspension, point) sans phrases très normées

ANNEXE 13 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E7

INTERVIEWEUR : Alors, du coup, il y a quatre parties, donc, qui sont assez courtes. Pour commencer, on va parler de ton expérience avec le français, comment tu te sentais pour parler en français avant qu'on fasse les cours ensemble, ok ? Donc, comment tu te sentais en classe de FLS avant qu'on fasse les cours ensemble ? Tu sais pas, tu peux t'aider des émotions si tu veux. Il y a « bien », « pas bien »... Est-ce que tu saurais me dire pourquoi tu te sentais bien ?

INTERVIEWÉ : Parce que les gens, ils sont gentils. Parce que madame X est gentille. Parce que...Elle est gentille. C'est tout.

INTERVIEWEUR : Elle est gentille, c'est tout ? Juste elle ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Un moment en classe... Tu peux me parler d'un moment en classe de FLS où tu t'es senti vraiment, vraiment super bien. Est-ce que c'est arrivé ? Est-ce que tu as eu un moment en classe où tu t'es senti super bien ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Non ?

INTERVIEWÉ : Si.

INTERVIEWEUR : Si ? Quand est-ce que c'était ?

INTERVIEWÉ : Je sais pas...

INTERVIEWEUR : Si tu as besoin du traducteur, tu peux... Non ? Oui. Alors... en arabe ? Tiens, tu peux parler ou écrire si tu veux.

INTERVIEWÉ : J'ai pas compris la question.

INTERVIEWEUR : Ah, la question ? Attends, je vais te l'écrire. Alors... Est-ce que tu as compris ?

INTERVIEWÉ : Non.

INTERVIEWEUR : Alors... FLD — euh FLS, pardon. Si, j'écris mal en plus. C'est mieux ?

INTERVIEWÉ : C'est bon.

INTERVIEWEUR : C'est bon ? Oui. Tiens. Si tu veux répondre... comme ça. Et puis... Vas-y. Tu peux parler si tu veux autrement, parce que pour écrire, tu vas pas avoir le

même clavier. Ah, si. Comme tu veux. Tu veux parler en arabe ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Oui ?

Intégration d'un camarade de l'interviewé nommé Y, de la classe de FLS pour traduction en Arabe.

INTERVIEWEUR : Donc je lui ai demandé de me décrire une situation en classe de FLS où il s'est senti vraiment bien et d'expliquer ce qu'il a ressenti à ce moment-là.

Y : De quoi ?

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il peut m'expliquer une situation, un moment en classe de FLS où il s'est senti vraiment bien, super bien ? C'est bien ou pas bien ? Non, un moment où il était bien, où il s'est senti bien lui, il était joyeux, il était content, il était bien.

Y : [inaudible]

INTERVIEWEUR : Et dans FLS, tu veux dire qu'il était bien ou pas bien ?

INTERVIEWEUR : Un moment en FLS, avant les cours, avant que je vienne pour les cours, quand vous étiez qu'avec Mme X... Il a dit quoi ? Il était bien, c'était bien. Oui, c'était bien, mais est-ce qu'il a un moment en particulier où il s'est senti vraiment bien pendant les cours ? Un moment en particulier.

Y : Ben, il a juste dit juste bien.

INTERVIEWEUR : Tu vas pas m'aider... (*rires*) Est-ce qu'il y a un moment où il s'est senti anxieux, comme ça, (*montre la fiche de pictogrammes*) stressé, pendant le FLS ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Oui ? Quand ? Avant.

INTERVIEWÉ : Le premier jour.

INTERVIEWEUR : En arrivant ? Pourquoi ? Tu peux m'expliquer ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉ : Jusqu'en novembre.

INTERVIEWEUR : Jusqu'en novembre ? C'est long, quand même. Et pourquoi tu étais comme ça ?

INTERVIEWÉ : J'avais pas d'amis.

INTERVIEWEUR : Oui, pas de copains... Ce n'est pas facile. Est-ce qu'il y a d'autres raisons, ou c'est que ça ?

INTERVIEWÉ : Que ça.

INTERVIEWEUR : Ok. Dans les cours de Mme X, avant ceux où on a parlé des prénoms, des objets, des personnes... Est-ce que tu te sentais à l'aise pour parler en français ou pas ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Tout le temps à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Oui, tout le temps.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ? Qu'est-ce qui faisait que tu étais à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime bien.

INTERVIEWEUR : Tu aimes bien être en FLS ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu aimes bien être en FLS ?

INTERVIEWÉ : Parce que je travaille.

INTERVIEWEUR : Tu travailles tout le temps ? Dans les autres cours tu travailles moins ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Parce que c'est compliqué de comprendre ce que les profs disent ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : On passe à la deuxième partie. Parmi les cours qu'on a fait ensemble, est-ce qu'il y en a que tu as préféré ? Un cours, un jeu... tout bien ou tout nul ?

INTERVIEWÉ : Tout bien.

INTERVIEWEUR : Tout bien ? Est-ce qu'il y en a un que tu as préféré encore plus ?

INTERVIEWÉ : Le prénom.

INTERVIEWEUR : Quand on a cherché les origines sur l'ordinateur ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu as préféré celle-là ? Tu ne savais pas avant les origines de ton prénom ? Tu as trouvé ça intéressant ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Top. Je croyais que c'était le bingo... Tu étais motivé aussi. Est-ce qu'à un moment, pendant les activités, tu t'es senti plus à l'aise ou moins à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Plus bien.

INTERVIEWEUR : Quand ?

INTERVIEWÉ : Le prénom.

INTERVIEWEUR : Tu as ressenti quoi à ce moment-là ?

INTERVIEWÉ : De la joie.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu t'es senti joyeux ?

INTERVIEWÉ : Parce que c'était bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as trouvé intéressant de parler de ta culture, ton pays, d'entendre les autres parler de la leur ?

Y : Quand on a fait les mots de l'alphabet avec d'autres langues, il a dit ça.

INTERVIEWEUR : C'était bien ? Tu as trouvé ça intéressant ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Et pourquoi tu trouves ça bien ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que parler dans ta langue, entendre les autres parler dans leur langue, ça t'a aidé à mieux parler ou comprendre le français ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Ça t'a motivé plus à parler français ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé découvrir les langues des autres élèves, leur faire découvrir la tienne ?

INTERVIEWÉ : Pas tout le temps... J'comprends pas leur langue.

INTERVIEWEUR : C'est pas intéressant tout le temps ?

INTERVIEWÉ : Que si c'est en arabe.

INTERVIEWEUR : Parler de ta culture, ton pays, ça t'a motivé ou pas ?

INTERVIEWÉ : Moins motivé.

INTERVIEWEUR : Mais tu aimes bien parler français ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que le fait de parler de tout ça t'a donné envie de parler plus en français ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : C'est pas trop intéressant.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sens plus proche des autres élèves maintenant ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : De qui ?

INTERVIEWÉ : E5

INTERVIEWEUR : Est-ce que pendant un cours tu t'es senti vraiment bien ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Quand ?

INTERVIEWÉ : Le bingo.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : J'avais jamais fait ça.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'un jour tu t'es senti mal ?

INTERVIEWÉ : Oui, parce que je n'avais pas dormi.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : J'ai regardé la télé.

INTERVIEWEUR : As-tu aimé participer au projet final ? Faire les affiches ?

INTERVIEWÉ : Oui, les personnages.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Je sais pas.

INTERVIEWEUR : Est-ce que c'était une bonne façon de mieux vous connaître ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on n'a pas ça dans notre classe.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sens plus à l'aise pour parler en français maintenant ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime trop.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que ce serait important de parler de ta culture avec les autres profs aussi, en SVT, maths, anglais, etc. ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'ils parlent français. Ça aide à parler français.

INTERVIEWEUR : Si tu étais prof de FLS, tu changerais quoi ?

INTERVIEWÉ : Je ne sais pas.

INTERVIEWEUR : Tu n'as pas envie d'être prof ?

INTERVIEWÉ : Non.

INTERVIEWEUR : Très bon choix *(rires)*. Merci beaucoup !

ANNEXE 14 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E1

INTERVIEWEUR : Alors, INTERVIEWÉE, du coup, je vais te poser quelques questions. J'en ai 18 au total.

INTERVIEWÉE : D'accord.

INTERVIEWEUR : Et ça devrait aller assez vite, t'en fais pas.

INTERVIEWÉE : Ok

INTERVIEWEUR : Donc, les questions, elles sont en rapport avec mon examen, mon mémoire. Et mon mémoire, à moi, il porte sur des séquences interculturelles. Donc, ça veut dire

que ça porte sur votre culture. Comment on peut faire en sorte, nous, en tant que professeur en classe de mettre votre pays, votre langue et votre culture au milieu de l'apprentissage du français. Voilà. Et qu'est-ce que ça peut vous apporter ? Est-ce que ça vous apporte quelque chose. Ou est-ce que ça ne vous apporte rien ?

INTERVIEWÉE : OK

INTERVIEWEUR : Donc, c'est ça, ma problématique. Du coup, toutes les questions vont un peu servir à ça. J'ai trois parties. Je te dirais quand on change de partie.

INTERVIEWÉE : OK

INTERVIEWEUR : Et puis... Quatre parties. (rires) Et puis voilà.

INTERVIEWEUR : Donc, la première partie, ça va parler de ton expérience avec le Français avant qu'on fasse les cours ensemble.

INTERVIEWÉE : Ok.

INTERVIEWEUR : Donc, quand tu étais avec Madame X en FLS avant que j'arrive.

INTERVIEWÉE : Oui

INTERVIEWEUR : Tu peux laisser le... [INTERVIEWÉE touche le téléphone qui s'éteint] c'est pas grave si ça s'éteint. Alors, avant de commencer, les séquences qu'on a faites, les cours qu'on a faits sur les prénoms, les objets et puis les personnalités. Comment tu te sentais en classe de FLS ?

INTERVIEWÉE : J'avais jamais fait un truc comme ça avant. Et... je me sentais mieux, ça va, mais avant j'étais un peu chiante, je sais. (rires) Mais là, ça va. C'était bien, en fait.

INTERVIEWEUR : Euh... Quand tu dis que vous aviez jamais fait un truc comme ça, c'est...

INTERVIEWÉE : Les noms, les trucs comme ça, on avait pas fait avec Madame X avant.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et du coup, tu te sentais bien en classe ? À l'aise ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'était bien, c'était amusant.

INTERVIEWEUR : Avant les cours avec moi, tu te sentais bien en classe, à l'aise avec Madame X ?

INTERVIEWÉE : Oh, OUI, TROP à l'aise. (rires)

INTERVIEWEUR : Ouais (rires), elle est top hein. (rires) Super, euh... Est-ce que tu pourrais, s'il te plaît, me décrire une situation, en classe de FLS où tu t'es vraiment sentie bien et m'expliquer ce que tu as ressenti à ce moment-là ? Toujours avant, en classe avec Madame X.

INTERVIEWÉE : Avant, vous ?

INTERVIEWEUR : Ouais.

INTERVIEWÉE : Ok. Euh... Y'avait un jour que... Y'avait une prof qui était venue, que, on... c'était une prof qui venait tout le temps avec Madame X, c'était une proche de Madame X. Et on avait fait pour euh travailler, j'avais gagné un concours. Et que le concours, quand j'avais gagné, j'avais fait des... Je parlais, on avait fait un texte avant et tout. Ça, je me sentais hyper mieux parce que j'avais fait et que c'était MON projet.

INTERVIEWEUR : Ouais, c'était un projet qui t'appartenait.

INTERVIEWÉE : Oui. Et ça, ça m'a fait hyper plaisir.

INTERVIEWEUR : Super. Et, et comment ça s'est... Quand tu dis ça, m'a fait hyper plaisir, qu'est-ce que tu as ressenti euh ?

INTERVIEWÉE : Je me sentais mieux parce que je pensais que je ne savais pas lire, écrire, que je me sentais seule, genre... et tout, différence. Et quand j'ai réussi, j'ai pensé que je n'étais pas différente, en fait.

INTERVIEWEUR : D'accord. Donc, euh... ok, ça t'a, ouais, ça t'a aidée.

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : D'accord. Est-ce qu'il y a autre chose que tu as ressenti ? Est-ce que tu t'es sentie hum, super joyeuse ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Super...

INTERVIEWÉE : Contente.

INTERVIEWEUR : Contente, oui. Ok, très bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu pourrais me décrire maintenant, s'il te plaît, une situation en classe de FLS, toujours avec Madame X, avant moi, où tu t'es sentie anxieuse ? Anxieuse, c'est... c'est... c'est... Comme ça. [montre les vignettes avec illustration des émotions]

INTERVIEWÉE : Stressant.

INTERVIEWEUR : Ouais, voilà. Et puis m'expliquer aussi ce que tu as ressenti à ce moment-là.

INTERVIEWÉE : Avec Madame X, c'est très simple. Euh... c'était le moment pour trouver des... pour faire l'oral.

INTERVIEWEUR : Du CFG ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'est ça. Quand on faisait l'oral de CFG, j'étais vraiment stressante, vraiment, vraiment. J'étais tout

rouge quand je faisais ça (rire). Parce que je pensais que je ne vais pas réussir, mais à la fin j'ai réussi. Ça m'a fait vraiment sentir un peu... Dire que... Je vais pas réussir que j'étais mal à l'aise quoi.

INTERVIEWEUR : C'est quand vous vous êtes entraînées à l'oral avec Madame X ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'est ça.

INTERVIEWEUR : D'accord.

INTERVIEWÉE : Pour moi, c'était un peu difficile je croyais, mais c'était même pas difficile.

INTERVIEWEUR : Et qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ? Est-ce que ton cœur il s'est emballé très vite ? Est-ce que tu tremblais ?

INTERVIEWÉE : Je tremblais, j'étais toute rouge. (rires)

INTERVIEWEUR : Moi aussi. (rires) OK. D'accord. Est-ce que tu as autre chose à me dire là-dessus ?

INTERVIEWÉE : Euh... non.

INTERVIEWEUR : D'accord. Est-ce... prochaine question, du coup : donc, toujours dans les cours de Madame X. Avant ceux qu'on a fait ensemble, est-ce que tu te sentais à l'aise ou pas pour parler en français ?

INTERVIEWÉE : (rires) Oh, j'étais trop à l'aise.

INTERVIEWEUR : Trop à l'aise. Pourquoi tu dis trop ?

INTERVIEWÉE : Parce que moi, je ne suis pas comme les autres. Quand je suis en cours, normal, je ne parle avec personne. Quand je suis en FLS, je suis trop à l'aise, genre je parle avec Madame X, avec d'autres gens quoi.

INTERVIEWEUR : Oui, d'accord. Et pourquoi tu t'es sentie à l'aise comme ça ?

INTERVIEWÉE : Parce que moi, euh, le premier jour, quand je suis venue au collège, en FLS, j'étais à l'aise comme j'étais jamais. J'sais pas pourquoi, mais le FLS, ça me sent... ça me sent trop à l'aise, ça me fait bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que c'est parce que tu te sens comme à la maison ?

INTERVIEWÉE : Oui, un petit peu. Et que Madame X elle est vraiment trop gentille avec nous. Ça me fait bien. Ça me fait plaisir.

INTERVIEWEUR : Super. Donc, du coup, ça t'a pas stressé de parler en français, je veux dire ?

INTERVIEWÉE : Pas du tout.

INTERVIEWEUR : D'accord. Je te remercie

INTERVIEWÉE : ...De rien

INTERVIEWEUR : On peut passer à la deuxième partie du coup. Ça va parler de euh l'impact. Est-ce que tu comprends « impact » ?

INTERVIEWÉE : euh

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce que ça a fait les cours que moi, je vous ai proposé ? Qu'est-ce que ça a fait sur vous ? D'accord ?

INTERVIEWÉE : Ça nous a appris quelque chose genre.

INTERVIEWEUR : Je vais te poser des petites questions et puis, on va voir. Alors, parmi les activités qu'on a faites pendant les cours, sur les prénoms, les objets et puis les personnalités. Est-ce qu'il y en a une que tu as préférée ou d'autres que tu n'as pas aimé ? Si oui, est-ce que tu peux me dire lesquelles, pourquoi ? Etc.

INTERVIEWÉE : Les noms, j'ai préféré parce que j'ai trouvé mon nom, même. Et euh... après, c'est que j'ai pas préféré. (réfléchit) Euh... J'ai préféré tous. J'ai pas... [inaudible]

INTERVIEWEUR : Tu les as toutes bien aimées ? (rire)

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Euh... les prénoms, parce que tu as trouvé ton nom, tu veux dire pendant qu'on recherchait ?

INTERVIEWÉE : Ouais.

INTERVIEWEUR : Et t'as appris des nouvelles choses ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : D'accord.

INTERVIEWÉE : Comme les noms des autres. De d'autres gens qui sont en FLS.

INTERVIEWEUR : ... OK !

INTERVIEWÉE : Ça c'est un peu amusant.

INTERVIEWEUR : Top ! euh... du coup, il y en a aucune que tu as pas aimée ? Il faut être honnête.

INTERVIEWÉE : OH, oui, oui j'suis honnête. Ça, ça m'a plu.

INTERVIEWEUR : D'accord.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'à un moment, pendant toutes ces activités, tu t'es sentie plus à l'aise ou moins à l'aise ? Quand est-ce que c'était ? Et est-ce que tu pourrais m'expliquer en DÉTAILS ce que tu as ressenti ? (rire de INTERVIEWÉE) Et pourquoi, d'après toi, tu t'es sentie comme ça ?

INTERVIEWÉE : Moins à l'aise : c'était le moment pour... C'était le moment peur euh (réfléchit) quand on écrivait ou j'sais pas quoi.

INTERVIEWEUR : Quand on écrivait ?

INTERVIEWÉE : Ouais.

INTERVIEWEUR : Quand on écrivait, c'était pendant les prénoms ?

INTERVIEWÉE : Non, c'était... J'sais pas c'était quoi ?

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce qu'on écrivait ? (rires)

INTERVIEWÉE : Nan, c'était un affiche qu'on écrivait et tout.

INTERVIEWEUR : ...ouais.

INTERVIEWÉE : Et ça, ça m'a... j'ai... Comme je savais pas écrire et tout, ça m'a plu, mais genre, j'savais pas, genre comment répondre.

INTERVIEWEUR : Ça te mettait...

INTERVIEWÉE : Moins à l'aise ouais.

INTERVIEWEUR : D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres moments où tu t'es sentie mal à l'aise ?

INTERVIEWÉE : ...Non.

INTERVIEWEUR : Même si c'est par rapport aux autres, par rapport à moi, par rapport à Madame X ?

INTERVIEWÉE : Non. (rire de INTERVIEWÉE) Vous êtes TROP gentille, madame X aussi, ça m'a fait plaisir de travailler avec vous.

INTERVIEWEUR : (rires de INTERVIEWEUR) C'est gentil. Moi aussi ! Ça m'a fait plaisir de travailler avec toi. Est-ce que, du coup, tu pourrais me dire un moment où tu t'es sentie plus à l'aise que d'habitude pendant les activités ?

INTERVIEWÉE : Ah, oui, ça, j'pense que vous vous rappelez aussi le moment quand on cherchait, si on est féminin ou masculin. (rires de INTERVIEWÉE et INTERVIEWEUR) Ça, je suis vraiment à l'aise.

INTERVIEWEUR : Oui ! OK ! Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi et qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : Parce qu'avant, je savais pas ce que ça veut dire quoi les féminins et les masculins, et tout. Quand on travaille avec les gars, ça m'a fait, genre, euh... ça faisait bien parce que en mode, euh, on cherchait si on était masculin ou féminin et tout. Genre, c'était bien en fait.

INTERVIEWEUR : C'est quand on était tous assis, en rond, au début ?

INTERVIEWÉE : Oui et ça, ça fait bien parce que faut être tout le temps en rond. Pas tout le temps, mais faut faire quelque chose comme ça.

INTERVIEWEUR : Oui. À l'oral ?

INTERVIEWÉE : Ouais.

INTERVIEWEUR : OK. Et qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'ai senti... j'étais contente. J'sais pas. Et voilà. (rire)

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as ri ? Je me souviens que tu avais ri...

INTERVIEWÉE : Oui, trop !

INTERVIEWEUR : ...pas mal. (rires)

INTERVIEWÉE : On a été bien amusés, en fait, ce jour-là.

INTERVIEWEUR : OK. Euh... Je te remercie.

INTERVIEWÉE : De rien.

INTERVIEWEUR : Question suivante : est-ce que tu as trouvé intéressant ou bien pas, du tout intéressant ou pas trop intéressant de parler de ta culture ? Est-ce que tu vois le mot culture ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR :de ton pays et d'entendre les autres élèves de la classe en parler aussi pendant les cours ?

INTERVIEWÉE : C'était intéressant parce que, comme avant, comme j'avais travaillé pour Massoud et tout, je ne savais pas qu'un autre élève elle peut faire ça ; Qu'elle savait même pas faire ça, genre, elle a même pas vu ce personnage, elle a même pas travaillé. Ça m'a fait bien et comme j'ai trouvé plein de trucs sur ça, c'était... j'étais bien contente, en fait.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et euh... et. Pourquoi ? Est-ce que tu peux me dire un peu plus pourquoi tu as trouvé ça vraiment intéressant de parler de ta culture et de ton pays ?

INTERVIEWÉE : Parce que, euh, parce que y'a d'autres gens qui savent pas qu'est-ce que genre, on est quoi comme pays, on parle quoi comme pays. Mais comme une autre personne, elle a travaillé de... de mon pays, ça m'a fait plaisir, je savais pas que le détail qu'il a donné et tout. Je ne savais pas que c'était vraiment, il savait ou il a cherché et tout. Parce que, comme elle a posé des questions avant à moi, ça m'a fait plaisir.

INTERVIEWEUR : Ok. Tu t'es sentie euh valorisée ?

INTERVIEWÉE : Oui, j'étais contente parce que j' pensais que personne savait cette langue et tout. Quand elle m'a posé des questions, c'est qui lui et tout et tout, ça m'a fait plaisir.

INTERVIEWEUR : Ok. Top, je te remercie. INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que le fait de parler dans ta langue ou d'entendre d'autres langues en classe de FLS, ça t'a aidée à mieux comprendre et ou à mieux parler français ? Ou bien au contraire, est-ce que tu penses que ça ne t'a pas aidé ?

INTERVIEWÉE : Si, oui (rire)

INTERVIEWEUR : Ça t'a aidée ?

INTERVIEWÉE : Oui, on avait parlé, avec... oui. Parce que moi, dans la classe, je parle avec INTERVIEWÉE3, vous savez, en turc. Et ça, ça m'aide trop, parce que comme parfois, si je comprends pas genre en français, elle me traduit en, dans l'autre langue. Ça me... genre, ça m'aide trop.

INTERVIEWEUR : D'accord. Euh... est-ce que tu penses que ça t'a aidée à te sentir mieux ou moins bien dans la classe ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Ou peut-être que t'as pas remarqué de changement ?

INTERVIEWÉE : Non, c'était mieux parce que d'autres gens, ils, ils écoutaient ils disaient « c'est quoi ça ? » et tout, ça fait, ça fait un peu bien genre euh, ça fait plaisir de dire quelque chose à des autres, de dire des mots, ça fait bien.

INTERVIEWEUR : OK. Et pourquoi tu... enfin, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ? pourquoi tu t'es sentie mieux d'entendre les autres parler dans leur langue et toi, de pouvoir parler dans ta langue ?

INTERVIEWÉE : Parce que... pas toute seule dans ma langue, parce que moi... pour euh pour montrer à des autres qu'on peut parler dans d'autres langues, que vous pouvez apprendre aussi. Ça, ça fait bien, genre euh... j'sais pas comment expliquer genre. Si on parle en anglais, les autres, parfois, ils comprennent pas, mais s'ils viennent te voir pour dire « Tu parles quoi comme langue ? C'est quoi, comme langue ? et tout » Pour, pour euh.. pour voir, genre ils disent « C'est quoi comme langue ? » Pour découvrir, ça fait bien.

INTERVIEWEUR : OK. Hum... D'accord, j'te remercie. (rires) J'avais une question en tête, mais je l'ai oubliée. (rires)

INTERVIEWÉE : Pas grave.

INTERVIEWEUR : Euh... Est-ce que tu as aimé ou alors tu n'as pas aimé découvrir les langues dans lesquelles parlent les autres élèves et leur faire découvrir la tienne ? Est-ce que tu as aimé ?

INTERVIEWÉE : Oui. Ça va, c'était bien.

INTERVIEWEUR : OK. Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que de découvrir d'autres langues, ça fait... ça fait genre... Ça fait un petit bizarre, genre, de découvrir d'autres langues. Ça fait genre... Je me suis sentie pourquoi j'ai pas appris cette langue, genre ? Parce que, comme j'aime bien apprendre des langues, je me dit, pourquoi j'ai pas appris cette langue ? Parce que c'était vraiment intéressant et tout, quoi.

INTERVIEWEUR : Oui, c'est joli.

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : C'est vrai que, du coup, vous avez pas... que...

INTERVIEWÉE : Que cette langue.

INTERVIEWEUR : Que le français, non plus, à apprendre et

INTERVIEWÉE : Que la langue maternelle, c'est pas juste ça. Y'a d'autres langues qu'on sait même pas.

INTERVIEWEUR : Oui, il y a plein de langues qu'on connaît pas, oui.

INTERVIEWÉE : Ça fait plaisir.

INTERVIEWEUR : OK. Est-ce que tu penses que parler de ta culture, de ta langue et de ton pays, ça a changé quelque chose à ta motivation pour parler en français ? Est-ce que tu

t'es sentie plus motivée, moins motivée ou est-ce que ça n'a rien changé ?

INTERVIEWÉE : Parler dans ma langue ?

INTERVIEWEUR : Oui. Alors, parler dans ta langue ou de ta langue, de ton pays, de ta culture, de comment ça se passe en Afghanistan, tout ça.

INTERVIEWÉE : Oui, ça m'a fait sentir un peu mieux. Parce que quand j'ai parlé de... de mon personnage, genre de mon pays, genre il y a des gens qui ont regardé, ça me fait plaisir, genre euh... genre je me sentais vraiment un personnage...

INTERVIEWEUR : Importante ?

INTERVIEWÉE : Importante. Tout le monde qui disent euh... « Ah, qu'est-ce qu'il dit et tout ? C'est qui ce personnage » Ça me fait plaisir. On n'avait jamais fait ça avec Madame X.

INTERVIEWEUR : T'avais l'impression de leur apprendre des choses ?

INTERVIEWÉE : Oui,

INTERVIEWEUR : Et des choses qui sont importantes pour toi, parce que c'est un personnage que tu aimes beaucoup ?

INTERVIEWÉE : Oui, j'aime beaucoup.

INTERVIEWEUR : Euh... est-ce que tu penses que toutes ces activités elles t'ont permises de te sentir plus proche ou moins proche des autres élèves ?

INTERVIEWÉE : Trop proche !

INTERVIEWEUR : Trop proche ? (rires)

INTERVIEWÉE : Oui, vraiment trop proche parce que avec les filles, on est, vraiment on n'était pas trop proches. Que on savait pas si on parlait en même langue, si on se connaissait et tout. Quand on a parlé de... on a commencé avec vous, on s'est approchées un peu trop du coup. (rires)

INTERVIEWEUR : D'accord. Mais c'est positif ou c'est négatif ? Est-ce que c'est bien ou est-ce que c'est mal ? Est-ce qu'il y avait des élèves à qui tu ne parlais pas avant dans la classe de FLS ?

INTERVIEWÉE : Oui !

INTERVIEWEUR : ...et à qui tu parles maintenant depuis qu'on a travaillé ensemble ?

INTERVIEWÉE : Oui, avec EX? Je parlais pas trop. Avec EX ? aussi, parce que je me sentais un peu genre... Je savais pas

s'ils parlaient dans le français. Je ne connaissais pas trop. Quand on a commencé à travailler ensemble, ça m'a fait plaisir. Ça m'a fait connaître des gens. Et quand j'ai parlé avec les garçons, parce que avant, je parlais même pas avec les garçons, vu que je connaissais pas trop. Là, je commence à parler, C'était bien.

INTERVIEWEUR : OK, top. Du coup, on a terminé pour cette partie.

INTERVIEWÉE : Oui

INTERVIEWEUR : On va passer à l'avant-dernière.

INTERVIEWÉE : D'accord.

INTERVIEWEUR : Ça va parler des émotions que tu as pu ressentir, parce qu'on en a un petit peu parlé, de ce que tu as pu ressentir pendant les cours qu'on a fait ensemble. Mais là, il va falloir qu'on aille un petit peu plus loin (rire) et qu'on parle un peu plus. Du coup, tu as les petits bonhommes ici, si tu veux, pour t'aider avec les mots, parce qu'il va y avoir certaines expressions qui peuvent être un petit peu difficiles.

INTERVIEWÉE : OK.

INTERVIEWEUR : Alors, est-ce que pendant l'une des activités qu'on a faites ensemble, tu t'es sentie vraiment bien ? Et est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

INTERVIEWÉE : J'étais vraiment bien. J'sais pas. Euh...

INTERVIEWEUR : Si c'est non, c'est non hein.

INTERVIEWÉE : Non, si, il y avait un endroit, mais j'ai oublié. (rire) Euh, y'avait le... quand on expliquait le truc-là. Quand on expliquait notre langue et tout, là. Quand on disait, le dernier coup qu'on a fait, euh, de connaître les autres, genre. Madame X nous avait donné une feuille d'écrire ses personnages et de connaître d'autres personnages, genre euh... comme moi. EX ? avait pris ma fiche et me demandait des questions.

INTERVIEWEUR : Donc, sur les personnages, vraiment le dernier dernier cours qu'on a fait sur les personnages ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'est ça. Ça, ça m'a plu. Le dernier, c'était bien, trop bien. Parce que, comme j'avais choisi un footballeur, et je sais rien d'un footballeur, et que j'ai demandé à EX ? et tout, parce que c'était elle le personnage. Euh, pas le personnage, mais...

INTERVIEWEUR : Il venait de son pays ?

INTERVIEWÉE : Bah c'était vraiment bien. J'étais trop heureuse de parler, de changer des mots avec des autres, pour dire : « C'est qui ce personnage ? Pourquoi elle est comme ça et tout. » C'était vraiment bien, j'étais contente.

INTERVIEWEUR : OK. Qu'est-ce que tu as ressenti au fond de toi ? Tu peux m'expliquer ou c'est difficile ?

INTERVIEWÉE : C'est pas si facile, c'est facile mais... ça va, j'étais bien, je sais pas, un ressenti...

INTERVIEWEUR : De la joie, pas de stress ?

INTERVIEWÉE : Non j'étais... je suis jamais stressée, moi ! (rires) Même, là je parle, je parle vraiment.

INTERVIEWEUR : C'est vrai que t'es détendue, c'est chouette, ça me détend aussi ! (rire)

INTERVIEWÉE : Oui, ça fait bien, genre de parler genre. Si t'es pas stressée devant toi, il est pas stressée, genre

INTERVIEWEUR : Oui.

INTERVIEWÉE : Avant, vous étiez stressée et là, comme je suis pas stressée, vous êtes pas stressée.

INTERVIEWEUR : Oui.

INTERVIEWÉE : Ça fait bien.

INTERVIEWEUR : Oui, c'est vrai. Ça nous aide beaucoup. (rires)

INTERVIEWÉE : Oui.

(rires)

INTERVIEWEUR : Hum... Est-ce que pendant l'une des activités qu'on a faites ensemble du coup, tu t'es sentie anxieuse ? Donc, comme ça. (montre la fiche des émoticônes)

INTERVIEWÉE : Stressante.

INTERVIEWEUR : Oui. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

INTERVIEWÉE : J'étais pas stressante. Je me rappelle pas que j'étais stressante... Ah, le moment euh, j'étais pas stressant, j'étais triste. Parce que j'avais fait une... J'avais d'autres choses avec mes parents et tout. Quand je suis venue en cours, que le cours qu'on a commencé, j'étais un petit peu en retard. J'étais vraiment énervée. Et que là, j'ai commencé le travail, je ne comprenais rien. Et après, il y avait plein d'émotions, mais ça me fait... j'étais énervée,

j'étais pas contente de ce jour-là. Et j'avais pas fait ce travail, ça ne m'a fait pas...

INTERVIEWEUR : Tu ne l'as pas fait du coup ? C'était quoi ?

INTERVIEWÉE : C'était le travail que j'étais énervée contre moi parce que j'avais pas fait. C'était le cours.

INTERVIEWEUR : C'est possible. Oui, mais il y en a beaucoup que t'avais pas fait. Hein ! (rires)

INTERVIEWÉE : Oui, y'en avait beaucoup, parce que je fais les cours normales un petit peu et que j'étais un peu... ce jour-là...

INTERVIEWEUR : Et c'est parce que... t'étais pas bien parce qu'il y avait des soucis à la maison, c'est pour ça ?

INTERVIEWÉE : Oui. J'avais des soucis à l'intérieur de ma maison et dehors avec les copines, j'étais pas bien. Ce jour-là, j'étais vraiment énervée et triste.

INTERVIEWEUR : Est-ce que c'est l'autre soir, la semaine dernière, quand on a fait le jeu sur les personnages ?

INTERVIEWÉE : Oui, le moment que je disais à Madame X « Est-ce que je peux rester ? » et tout ? (pendant la récréation, INTERVIEWÉE a demandé à rester en classe)

INTERVIEWEUR : C'était ce jour-là ?

INTERVIEWÉE : Oui. Ouais, j'étais trop triste.

INTERVIEWEUR : Bon, ça va, c'était un jeu sur le « Qui-est-ce ? »

INTERVIEWÉE : Oh oui, ça, c'est bien.

INTERVIEWEUR : Non, mais du coup...

INTERVIEWÉE : Oui, j'ai parlé quand même.

INTERVIEWEUR : Tu as parlé aussi beaucoup.

INTERVIEWÉE : Oui, quand même.

INTERVIEWEUR : C'est bien, tu as participé malgré tout.

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : D'accord. Donc, là, à ce moment-là, oui, je... Ok. Je prends quelques notes, désolée.

INTERVIEWÉE : Ah.

INTERVIEWEUR : On va pouvoir passer à l'autre partie, la toute dernière. Tu étais bien là, hier, quand on a fait le projet.

INTERVIEWÉE : Oui, oui, j'étais là. (rires)

INTERVIEWEUR : Je me souviens. Donc on va parler de ce que le projet final, vous savez, le projet final, c'est quand on a mis tout en place, le mur. Et puis ce qu'on a fait aussi ce matin, où je vous ai enregistrés, vous avez pu parler, dire des mots dans votre langue, etc. Je vais te poser quelques questions. Est-ce que tu as aimé, ou pas du tout, ou pas trop, participer au projet final ?

INTERVIEWÉE : Au projet final, je voulais réussir. Euh j'ai réussi déjà ! (rire) J'ai fait, j'étais contente parce que ce projet, euh, il nous a appris de connaître les autres. Et ce projet je voulais faire. C'était le premier projet que je voulais faire vraiment.

INTERVIEWEUR : Ça fait plaisir. OK. Et pourquoi c'était le premier que tu voulais vraiment faire ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'aime bien découvrir d'autres choses, des gens, genre des cultures, des trucs comme ça. Moi, j'adore ça. C'est pour ça que je voulais réussir ce truc. Et j'ai réussi bien.

INTERVIEWEUR : OK. Est-ce que tu penses que ce projet final, c'était une bonne ou une mauvaise façon de mieux vous connaître entre vous et de vous présenter un peu plus aux autres élèves ?

INTERVIEWÉE : Moi, je peux dire que c'était la meilleure. On pouvait faire ça en premier, parce que c'était vraiment la meilleure de connaître tout le monde en premier. Mais moi, j'ai connu tout le monde en dernier quoi.

INTERVIEWEUR : Oui, c'est la fin de l'année. J'arrive sur la fin de l'année.

INTERVIEWÉE : Oui, c'est ça.

INTERVIEWEUR : OK... Euh, après toutes ces séquences, tout ça, tous les cours qu'on a fait ensemble, est-ce que tu te sens plus à l'aise ou moins à l'aise pour parler en français ?

INTERVIEWÉE : (rire) Ça vous savez qu'est-ce que je vais dire ? Je suis vraiment à l'aise. J'étais à l'aise.

INTERVIEWEUR : Tu étais déjà à l'aise, donc ça n'a pas changé, quoi ?

INTERVIEWÉE : Non

INTERVIEWEUR : OK. Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que, avant, j'étais un petit peu, avec madame X, j'étais à l'aise. Quand vous êtes venue, je me sentais genre j'étais vraiment trop à l'aise. Je me sentais

genre... j'sais pas. C'était genre... Si, comme Madame X, on connaissait, et moi, je pensais que je vous connais, genre j'étais vraiment à l'aise avec vous.

INTERVIEWEUR : On s'était peut-être croisées l'année dernière, déjà ?

INTERVIEWÉE : Non.

INTERVIEWEUR : T'étais pas en FLS l'année dernière ?

INTERVIEWÉE : Si.

INTERVIEWEUR : J'étais venue une semaine avec vous l'année dernière, parce que je devais faire mon stage avec madame X l'année dernière, déjà.

INTERVIEWÉE : Je me rappelle pas. Je te rappelle pas.

INTERVIEWEUR : Tu te rappelles pas ? Et du coup, il y en a quelques-uns qui m'ont reconnue.

INTERVIEWÉE : Ahh...

INTERVIEWEUR : Peut-être que ça a pu un petit peu aider.

INTERVIEWÉE : Moi, je vous ai jamais vue, je pense. Ah, oui, si, si ! Vous êtes venue, oui, oui, c'est vrai. Mais avant, je vous ai... J'ai pas fait du travail avec vous.

INTERVIEWEUR : Non, on avait pas eu le temps, beaucoup, de faire des choses.

INTERVIEWÉE : Oui, parce que moi, je faisais des cours normaux. Mais cette fois, ça m'a fait vraiment à l'aise. J'étais bien.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu t'es sentie vraiment à l'aise pendant les cours ?

INTERVIEWÉE : Parce que vous expliquez, genre, vous rentrez dans les détails. Et il y a d'autres profs qui rentrent pas dans les détails. Pour bien comprendre, genre, comme j'ai des difficultés. Et quand vous rentrez dans les détails, vous donnez les travaux un par un. Ça, ça fait genre, ça nous fait sentir bien.

INTERVIEWEUR : OK. Je te remercie. Est-ce que tu penses qu'il serait important de parler de ta culture, de ton pays et de ta langue avec les autres professeurs et les autres élèves, quand tu es en classe ordinaire ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'est intéressant. J'ai parlé une fois, parce que c'est une élève qui m'a demandé. Après, ils l'ont dit à tous les... à les profs et tout, parce qu'ils pensaient que

j'étais française, que je n'étais pas une étrangère. Et ça m'a fait plaisir.

INTERVIEWEUR : OK. Pourquoi, du coup, ça t'a fait plaisir ? Pourquoi tu penses que ce serait bien, pardon ?

INTERVIEWÉE : Oui, parce que je veux qu'ils sachent que moi, je suis étrangère, que j'ai un pays qui est en...

INTERVIEWEUR : Dans ton cœur ?

INTERVIEWÉE : Oui. Et que mon pays est... bah genre euh... parce que mon pays, il est un peu... Pas différent, mais parce que, comme il y a les guerres et des trucs comme ça là, je veux qu'ils apprennent que je suis afghane, que je suis pas roumaine et tout parce que j'aime pas quand ils me disent une autre langue et tout, que je suis pas française et que j'ai un pays dans mon cœur, que je veux garder et que je veux montrer à tout le monde quoi.

INTERVIEWEUR : OK, je te remercie. Dernière question : si tu pouvais changer quelque chose qui te permettrait de te sentir mieux pour parler en français dans les activités qu'on a fait tous ensemble pendant la séquence, qu'est-ce que ce serait ?

INTERVIEWÉE : Changer ?

INTERVIEWEUR : Ouais, faire quelque chose de mieux. Est-ce que tu aurais des conseils à me donner par rapport aux activités qu'on a faites ?

INTERVIEWÉE : Les activités qu'on a faites, euh... J'ai aimé tous, mais le seul que j'avais pas trop aimé, c'était le moment quand on avait fait le... on parlait les uns, les autres, un truc comme ça. Non, on n'avait pas fait ça ?

ANNEXE 15 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E10

INTERVIEWEUR : OK, alors, tiens, on va faire un petit entretien. Ça va se dérouler en quatre parties, si je ne dis pas de bêtises. C'est ça. Donc, ça va être pour essayer de mesurer un petit peu tes émotions par rapport à ce qu'on a fait en cours et ce que vous aviez fait avant que moi j'arrive avec Mme X. Donc, la première partie, ça va être sur ce que vous avez fait avant que j'arrive avec Mme X. Donc, avant de commencer, des séquences sur les prénoms et puis les objets et le travail qu'on a fait ensemble. Comment tu te sentais en classe de FLS ?

INTERVIEWÉ : Moi, je me sentais bien, joyeux.

INTERVIEWEUR : On a beaucoup parlé les uns les autres. C'était par rapport aux prénoms ? On travaillait sur les prénoms ?

INTERVIEWÉE : Oui, ça c'était bien, mais les prénoms, genre... Il y a des gens qui n'ont pas compris trop, et moi, je voulais le comprendre pour dire qu'on cherche notre nom. Et euh... Bon, j'ai tout aimé, il n'y a rien de... C'est bon !

INTERVIEWEUR : Non, mais t'es sûre parce qu'il faut...

INTERVIEWÉE : Ouais, c'est sûr.

INTERVIEWEUR : Il n'y a rien qui ferait que tu te sentiras plus à l'aise ? Qu'est-ce qu'on aurait pu changer pour que tu te sentes plus à l'aise ?

INTERVIEWÉE : Pour changer, c'était genre, de mettre à part deux, de deux personnes pour chercher en binôme, ça peut faire bien.

INTERVIEWEUR : OK, pourquoi ? Pas pour papoter avec les copains et les copines ? (rires)

INTERVIEWÉE : Non, c'est pas ça. Pas du tout. (rire) Pour si quelqu'un, le personnage qui est à côté de nous, s'il ne le comprend pas, il faut le comprendre de quelqu'un d'autre. Si moi, je comprends, je voulais l'expliquer à ces personnes-là.

INTERVIEWEUR : Oui, pour vous entraider entre vous et chercher...

INTERVIEWÉE : Oui et pour bien comprendre si, euh, ça aide dans la vie, en fait.

INTERVIEWEUR : Ok. Je te remercie. C'est top.

INTERVIEWÉE : De rien.

INTERVIEWEUR : Joyeux ? Pourquoi tu te sentais comme ça ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'en fait, j'ai bien compris quand vous parlez, quand vous expliquez sur les travaux et tout.

INTERVIEWEUR : OK, alors là, on va se concentrer principalement sur avant, avant que moi j'arrive. Que quand tu étais avec Mme X. OK, alors, avec Mme X, bien joyeux aussi ?

INTERVIEWÉ : Oui, c'est joyeux.

INTERVIEWEUR : Et du coup, pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'en fait, quand Mme X m'a appris les verbes et tout, enfin... Enfin, que vous, quoi. Elle est bien expliquée, elle est bien joyeuse, elle n'est pas comme... En fait, pas comme d'autres professeurs, mais elle est bien concentrée sur les élèves. Elle est bien parlée.

INTERVIEWEUR : Elle fait attention à vous ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : D'accord. Est-ce que tu pourrais me décrire un moment en classe de FLS, toujours qu'avec Mme X, avant que j'arrive, où tu t'es senti vraiment bien ? Et puis m'expliquer ce que tu as ressenti. Bon, en fait... Est-ce qu'il y a eu un moment en particulier où tu t'es senti...

INTERVIEWÉ : Je m'ennuie un peu.

INTERVIEWEUR : Tu t'ennuies ? Oui. Oui, c'est dur. OK, donc il n'y a pas eu un seul moment où tu t'es senti vraiment trop bien en FLS ?

INTERVIEWÉ : En fait... C'est bien FLS. J'ai envie d'y aller tout le temps, mais c'est juste... Vous voyez.

INTERVIEWEUR : Tu t'ennuies parce que... Parce que vous avez tous des niveaux différents et que, du coup, on ne peut pas forcément être... tout le temps avec un seul élève ? Ou est-ce que tu t'ennuies parce que les travaux qu'on te donne sont trop faciles ?

INTERVIEWÉ : Non, c'est juste parce qu'en fait, moi, je viens en FLS pour bien me concentrer sur les verbes. Parce qu'en fait, avant, j'avais appris les verbes, mais j'avais oublié, quoi. J'avais oublié. Du coup, je veux venir en FLS pour apprendre les verbes.

INTERVIEWEUR : D'accord, OK. Et du coup, c'est pas trop ce que tu... Enfin, t'en fais pas assez. C'est pour ça que tu t'ennuies ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Oui. Donc, est-ce qu'il y a vraiment un moment où tu t'es senti super bien en FLS ? Ou pas du tout ?

INTERVIEWÉ : Bien, ça va.

INTERVIEWEUR : Bien, ça va ? Tu te souviens à quel moment c'était ?

INTERVIEWÉ : C'était au nouvel an, on fait des petites fêtes et tout.

INTERVIEWEUR : Le nouvel an ?

INTERVIEWÉ : Oui, le nouvel an.

INTERVIEWEUR : OK. Et qu'est-ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉ : Euh... C'est incroyable.

INTERVIEWEUR : C'est incroyable ?

INTERVIEWÉ : Oui, c'est incroyable.

INTERVIEWEUR : Mais pourquoi c'est incroyable ?

INTERVIEWÉ : En fait, on parlait ensemble, on fait des goûters, on parlait de notre pays et tout. Des trucs comme ça.

INTERVIEWEUR : OK. Très bien. Est-ce que tu pourrais me décrire, maintenant, une situation où tu t'es senti anxieux en FLS ? C'est-à-dire un moment stressant ou où tu n'étais pas à l'aise.

INTERVIEWÉ : Anxieux ?

INTERVIEWEUR : Oui, ou mal à l'aise, où tu t'es senti pas bien en FLS. Ça peut être un exercice difficile, ou un moment où tu avais peur de parler.

INTERVIEWÉ : Oui, c'était quand on a fait un exercice de conjugaison, j'avais peur de me tromper.

INTERVIEWEUR : Tu avais peur que les autres se moquent ?

INTERVIEWÉ : Oui, un petit peu. Et aussi que j'aie faux devant tout le monde.

INTERVIEWEUR : D'accord. Qu'est-ce que tu as ressenti ? ton cœur battait vite ?

INTERVIEWÉ : Oui, mon cœur battait très vite. J'avais chaud aussi.

INTERVIEWEUR : OK. Merci. Maintenant, on va passer à la deuxième partie. Cette partie, elle concerne les activités qu'on a faites ensemble. Donc, moi, depuis que je suis arrivée.

INTERVIEWÉ : D'accord.

INTERVIEWEUR : Parmi toutes les activités qu'on a faites — les prénoms, les objets, les personnalités — est-ce qu'il y en a une que tu as préférée ?

INTERVIEWÉ : J'ai aimé celle des objets.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'ai appris les noms de plusieurs objets. Et j'ai pu parler de mon objet préféré.

INTERVIEWEUR : C'était quoi ton objet préféré ?

INTERVIEWÉ : Mon téléphone. (rires)

INTERVIEWEUR : (rires) OK. Est-ce qu'il y a une activité que tu as moins aimée ?

INTERVIEWÉ : Mmm... celle des prénoms.

INTERVIEWEUR : Ah bon ? Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : C'était un peu difficile de comprendre les origines des prénoms.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et est-ce qu'il y a eu un moment où tu t'es senti très à l'aise pendant une activité ?

INTERVIEWÉ : Oui, pendant les jeux.

INTERVIEWEUR : Lesquels ?

INTERVIEWÉ : Le jeu où on devait deviner la personnalité des autres.

INTERVIEWEUR : Ah oui, celui sur les personnages célèbres. Tu peux m'expliquer pourquoi tu t'es senti bien ?

INTERVIEWÉ : Parce que c'était drôle. On rigolait beaucoup.

INTERVIEWEUR : Tu t'es senti bien intégré ?

INTERVIEWÉ : Oui, très. INTERVIEWEUR : OK. Merci beaucoup. Maintenant, on passe à la troisième partie. Là, on va parler des émotions que tu as ressenties pendant les cours qu'on a faits ensemble. D'accord ?

INTERVIEWÉ : D'accord.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a eu un moment où tu t'es senti vraiment très bien, content, heureux ? Tu peux me dire quand c'était et ce que tu as ressenti exactement ?

INTERVIEWÉ : Oui, c'était quand on a parlé des langues.

INTERVIEWEUR : Oui ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'ai aimé entendre les autres parler dans leurs langues.

INTERVIEWEUR : Et toi, tu as parlé dans la tienne aussi ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Et qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

INTERVIEWÉ : De la fierté. J'étais content.

INTERVIEWEUR : Tu étais fier de partager ta langue ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Super. Et est-ce qu'il y a eu un moment pendant les activités où tu t'es senti mal à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Oui, au début.

INTERVIEWEUR : Pourquoi au début ?

INTERVIEWÉ : Parce que je ne connaissais pas tout le monde.

INTERVIEWEUR : Et tu avais peur de parler ?

INTERVIEWÉ : Oui, un peu.

INTERVIEWEUR : Et après, ça allait mieux ?

INTERVIEWÉ : Oui, beaucoup mieux. INTERVIEWEUR : OK. Maintenant, on va passer à la toute dernière partie. On va parler du projet final, tu te souviens ? Quand vous avez présenté vos affiches et que vous avez parlé devant les autres.

INTERVIEWÉ : Oui, je me souviens.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé participer au projet final ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'ai aimé.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'ai parlé de mon objet et de mon pays. Et les autres aussi.

INTERVIEWEUR : Et qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉ : J'étais content.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que ce projet, ça t'a aidé à mieux connaître les autres ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Tu t'es senti plus proche d'eux ?

INTERVIEWÉ : Oui, plus proche.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sentais plus motivé pour parler en français après ce projet ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que ce genre d'activités, où on parle de sa culture et de sa langue, c'est bien aussi pour les autres cours ? Pas seulement en FLS ?

INTERVIEWÉ : Oui, c'est important.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Comme ça, les gens nous comprennent mieux.

INTERVIEWEUR : Tu veux dire qu'ils comprennent d'où tu viens, ton histoire ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu aimerais qu'on fasse plus souvent ce genre d'activités dans d'autres matières ?

INTERVIEWÉ : Oui.

ANNEXE 16 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E2

INTERVIEWEUR : Alors, E2, du coup, j'ai une petite grille d'entretien pour te poser plusieurs questions. Ces questions vont m'aider pour mon mémoire. C'est pour un diplôme, un gros dossier que j'ai à rendre pour le diplôme, pour pouvoir être professeure après, comme madame X en classe. Du coup, moi, dans le dossier que j'ai à rendre, je travaille sur comment on peut mettre votre pays, votre culture et votre langue un petit peu au centre de la classe de français en FLS, et essayer de s'en servir pour mieux apprendre le français. Et puis, moi, du coup, j'essaie de voir si ça peut, au niveau des émotions, vous apporter quelque chose. Est-ce que ça peut vous faire vous sentir mieux ? Est-ce que ça peut vous faire vous sentir moins bien ? Est-ce que ça ne change rien ? Donc, du coup, il y a quatre parties de questions. Je te dirai quand on change de partie. Voilà. Est-ce que tu es prête ?

INTERVIEWÉ : Oui, je suis prête.

INTERVIEWEUR : Alors, on va parler de la première partie, de ton expérience avec le français avant les cours qu'on a faits ensemble. Donc, quand tu n'étais qu'avec Mme X et dans d'autres classes. Avant que je sois là. Avant qu'on commence les séquences, les cours sur les prénoms, les objets, tout ça, comment tu te sentais en classe de FLS avec Mme X ?

INTERVIEWÉ : C'était bien.

INTERVIEWEUR : Bien ? Autre chose ?

INTERVIEWÉ : Je me sentais bien. J'aime trop les cours. J'aime trop faire des choses avec toi.

INTERVIEWEUR : Là je parle d'avant, avec Mme X.

INTERVIEWÉ : Oui, j'aime trop Mme X, ça va.

INTERVIEWEUR : Et dernière question : est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais changer ou améliorer dans ce qu'on a fait ? Pour te sentir encore plus à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Peut-être parler à deux, en binômes.

INTERVIEWEUR : Pour pouvoir s'aider ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Très bonne idée. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

INTERVIEWÉ : De rien

INTERVIEWEUR : C'est bien ? Pourquoi c'était bien ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'en classe, je suis trop timide, je travaille trop. Mais quand je viens en FLS, ça va. Je viens travailler avec Mme X, on fait des choses. J'ai appris beaucoup de choses avec elle.

INTERVIEWEUR : Pourquoi en classe c'est différent ? Parce que tu es trop timide, tu travailles ? Ou est-ce que c'est parce que c'est compliqué ?

INTERVIEWÉ : Non, parce que je ne sais pas trop de choses. Je suis trop timide.

INTERVIEWEUR : Parce que tu ne comprends pas ? C'est compliqué ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu pourrais me décrire une situation, un moment dans le cours de FLS avec Mme X, où tu t'es sentie vraiment bien ? Et m'expliquer ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : C'était quoi ?

INTERVIEWÉ : Ben... C'était les... Je sais pas comment dire.

INTERVIEWEUR : Tu veux dire en arabe ? Tu veux qu'on prenne le traducteur ?

INTERVIEWÉ : Quand on a fait le goûter.

INTERVIEWEUR : Ah non, ça c'était moi, le goûter.

INTERVIEWÉ : Oui, Mme X, c'est quand on a fait les petites cartes de Noël pour les mamies.

INTERVIEWEUR : Les petits frères pauvres, les cartes de Noël ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu t'es sentie vraiment bien à ce moment-là ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on est allées voir les mamies. Et elles m'ont trop aimée.

INTERVIEWEUR : D'accord. Ça t'apporte quoi d'aller voir les mamies ?

INTERVIEWÉ : J'aime trop les mamies.

INTERVIEWEUR : Elles sont gentilles ?

INTERVIEWÉ : Oui, trop gentilles.

INTERVIEWEUR : Super. Est-ce que tu pourrais maintenant me décrire une situation, un moment en classe de FLS avec Mme X, où tu t'es sentie anxieuse, stressée, pas bien ? Et m'expliquer ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉ : Ben, attends...

INTERVIEWEUR : Tu t'es déjà sentie comme ça ? Anxieuse ?

INTERVIEWÉ : Non, je sais pas.

INTERVIEWEUR : Et en colère ? Tu t'es déjà sentie en colère ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Des fois je suis en colère. Des fois ça va.

INTERVIEWEUR : OK. Est-ce qu'il y a un moment dans le cours avec Mme X où tu t'es sentie stressée ? T'avais peur ?

INTERVIEWÉ : Non, jamais.

INTERVIEWEUR : En cours avec Mme X, est-ce que tu te sentais à l'aise pour parler en français ?

INTERVIEWÉ : Non.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : C'est quoi, à l'aise ?

INTERVIEWEUR : À l'aise, ça veut dire bien. Est-ce que tu te sentais bien pour parler français ?

INTERVIEWÉ : Ah oui, oui !

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu te sentais bien pour parler français avec Mme X ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on apprend beaucoup de choses avec elle.

INTERVIEWEUR : Mais au-delà de ça, pourquoi tu te sentais bien ? Parce qu'on peut apprendre des choses sans se sentir bien.

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime bien le FLS. C'est mieux que la classe.

INTERVIEWEUR : Tu préfères le FLS à la classe ? Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'en classe, je ne sais pas trop de choses, je comprends rien, je ne parle pas. Du coup je viens en FLS pour apprendre, et après je peux retourner en classe.

INTERVIEWEUR : D'accord, merci. On va passer à la deuxième partie. On va parler du coup de ce que ça a fait. Les cours avec moi, les cours où on a parlé de votre culture, de vos pays, de vos langues et même où vous avez parlé dans vos langues. On va parler un petit peu de ce que ça vous a fait. Est-ce que ça a fait quelque chose ? Est-ce que ça a fait quelque chose de bien, de pas bien chez vous ? Est-ce que ça n'a rien changé ? On va un peu parler de ça.

INTERVIEWEUR : Alors, parmi les activités qu'on a faites pendant les cours sur les prénoms, les objets et les personnalités, est-ce qu'il y en a une que tu as préférée ou d'autres que tu n'as pas aimées ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi ?

INTERVIEWÉ : J'ai préféré tout.

INTERVIEWEUR : Tout ?

INTERVIEWÉ : J'ai aimé tout.

INTERVIEWEUR : Préférer, ça veut dire que c'est l'activité que tu as le plus aimée.

INTERVIEWÉ : Ah ok, j'ai préféré tout. Les objets et les prénoms.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as préféré faire les jeux ? Est-ce que tu as préféré écrire ? Est-ce que tu as préféré parler ?

INTERVIEWÉ : J'ai préféré parler et écrire parce que j'aime bien écrire.

INTERVIEWEUR : Ok. Les jeux, tu aimes moins ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : À quel moment tu as préféré ? Quand on parlait ou quand on écrivait ? On écrivait, on a créé des jeux, on a fait l'écriture des personnages.

INTERVIEWÉ : Oui, aussi pour parler de notre prénom.

INTERVIEWEUR : Ok. Et pourquoi tu as aimé, tu as préféré ces activités-là ?

INTERVIEWÉ : Je ne sais pas.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu t'es sentie bien ? À ta place ? Confiante ? C'était intéressant ?

INTERVIEWÉ : Oui, c'était intéressant.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'ai appris beaucoup de choses.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un moment pendant toutes ces activités où tu t'es sentie plus à l'aise ou moins à l'aise ?

INTERVIEWÉ : Plus bien. Mais une fois, ça n'allait pas du tout.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que quand je reste dehors et qu'on retourne en cours, et qu'il y a du soleil, après je ne veux pas travailler, j'ai mal à la tête, j'ai pas envie.

INTERVIEWEUR : Donc manque de motivation ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Et tu t'es sentie triste ? Ennuyée ?

INTERVIEWÉ : Oui, triste et ennuyée.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as trouvé intéressant ou pas de parler de ta culture, de ton pays et d'entendre les autres aussi en parler ?

INTERVIEWÉ : C'était bien. Tout le monde aime parler de son pays. J'aime bien aussi.

INTERVIEWEUR : Et pourquoi c'était intéressant pour toi ?

INTERVIEWÉ : Parce que chacun veut écouter la langue de l'autre. On ne connaît pas les langues des autres, alors c'est bien de les écouter.

INTERVIEWEUR : Est-ce que parler dans ta langue ou entendre les autres parler dans la leur, ça t'a aidée à mieux parler ou comprendre le français ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que le français, c'était la langue pour se comprendre entre nous.

INTERVIEWEUR : Et ça t'a fait te sentir mieux ?

INTERVIEWÉ : Oui. J'aime écouter les autres langues, même si je ne sais pas les parler.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé découvrir les langues des autres élèves ?

INTERVIEWÉ : Non, pas trop. Parce que j'ai envie d'écouter, mais je ne peux pas parler.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé leur faire découvrir la tienne ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime parler dans ma langue.

INTERVIEWEUR : Est-ce que parler de ta culture, de ta langue, de ton pays, ça a changé ta motivation pour parler en français ?

INTERVIEWÉ : Non, ça n'a rien changé.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sens plus proche des autres élèves après toutes ces activités ?

INTERVIEWÉ : Oui, plus proche.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on a rigolé, on a parlé ensemble, on a fait des bêtises ensemble. En FLS, c'est pas comme en classe.

INTERVIEWEUR : Et parce que Mme Masnick est gentille aussi ?

INTERVIEWÉ : Oui, trop gentille.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a une activité où tu t'es sentie vraiment bien ?

INTERVIEWÉ : Oui, pendant le goûter, quand on a présenté les prénoms.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on a bien mangé, on a rigolé.

INTERVIEWEUR : Tu as ressenti de la joie ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un moment où tu t'es sentie stressée ?

INTERVIEWÉ : Oui, quand il fallait présenter à l'oral. J'avais trop peur.

INTERVIEWEUR : Tu tremblais ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'étais stressée, le cœur battait vite.

INTERVIEWEUR : Et le projet final ? Quand on a mis les affiches en place et parlé à l'enregistrement ?

INTERVIEWÉ : J'ai aimé. J'ai préféré les titres, les dessins, les drapeaux. J'aime bien dessiner.

INTERVIEWEUR : Est-ce que c'était une bonne façon de mieux vous connaître ?

INTERVIEWÉ : Oui. C'est nous qui avons tout fait.

INTERVIEWEUR : Et parler de choses importantes pour vous ?

INTERVIEWÉ : Oui. Le prénom, les objets, les pays.

ANNEXE 17 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E4

INTERVIEWEUR : Alors, E4, du coup, je vais te poser des questions. Il y en a 18 en tout, mais t'en fais pas, ça passe vite.

INTERVIEWÉE : Ok.

INTERVIEWEUR : Je vais noter ce que tu dis, c'est pour mon mémoire. Mon mémoire, il porte sur les séquences interculturelles. C'est un peu compliqué, mais en gros, ça veut dire que je m'intéresse à comment on peut mettre votre pays, votre langue et votre culture dans l'apprentissage du français. Est-ce que ça peut vous aider ? Est-ce que ça vous aide pas ? Et comment vous vous sentez avec ça ? Donc on va parler un peu de tout ça. D'accord ?

INTERVIEWÉE : D'accord.

INTERVIEWEUR : J'ai divisé ça en plusieurs parties. Je te dirai quand on change. OK ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Première partie : on va parler de ton expérience du français avant mes cours. Donc quand tu étais avec Mme X. Est-ce que tu peux me dire comment tu te sentais dans les cours de FLS avec elle ?

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sens plus à l'aise pour parler en français maintenant ?

INTERVIEWÉ : Oui. Tu nous as appris beaucoup de choses qu'on ne savait pas.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ce serait important de parler de ta culture avec les autres profs aussi ?

INTERVIEWÉ : Oui. Parce que mon pays est important pour moi.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu voudrais changer quelque chose dans les activités pour te sentir mieux ?

INTERVIEWÉ : Peut-être moins de travail. On a fait trop de choses.

INTERVIEWEUR : Les affiches, les recherches ?

INTERVIEWÉ : Oui, les affiches, un peu trop.

INTERVIEWEUR : Merci beaucoup

INTERVIEWÉE : Moi je me sentais trop bien, à l'aise. Parce que avec Mme X, je parle, je rigole, je travaille bien, je comprends tout.

INTERVIEWEUR : OK. Tu aimais les cours de FLS ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Tu te sentais bien dès le début ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu peux me raconter un moment où tu t'es vraiment sentie bien dans ces cours ?

INTERVIEWÉE : Une fois, on avait fait des cartes pour les mamies, pour Noël. On avait écrit des trucs gentils. J'avais trop aimé.

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

INTERVIEWÉE : J'étais fière, j'étais trop contente. J'ai rigolé avec mes copines, j'ai écrit, j'ai dessiné.

INTERVIEWEUR : Et est-ce qu'il y a un moment où tu t'es sentie stressée ou pas bien pendant les cours de FLS ?

INTERVIEWÉE : Non, jamais.

INTERVIEWEUR : Jamais ? Même pendant les évaluations ?

INTERVIEWÉE : Non, même là.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et est-ce que tu te sentais à l'aise pour parler en français ?

INTERVIEWÉE : Oui, trop à l'aise.

INTERVIEWEUR : Pourquoi tu dis "trop à l'aise" ?

INTERVIEWÉE : Parce que je parle avec tout le monde. En FLS, on est comme une famille.

INTERVIEWEUR : Et pourquoi tu penses que tu étais à l'aise ?

INTERVIEWÉE : Parce que Mme X elle est gentille. Elle explique bien, elle est patiente. Je comprends tout avec elle.

INTERVIEWEUR : D'accord, merci. On va passer à la deuxième partie. INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te souviens des cours qu'on a faits ensemble ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : On a fait trois séquences : les prénoms, les objets, et les personnalités. Est-ce qu'il y en a une que tu as préférée ?

INTERVIEWÉE : J'ai aimé les prénoms.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'ai appris ce que mon prénom veut dire. Et aussi, je connaissais pas les prénoms des autres.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a une activité que tu n'as pas aimée ?

INTERVIEWÉE : Non. J'ai tout aimé.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un moment où tu t'es sentie plus à l'aise que d'habitude ?

INTERVIEWÉE : Oui, quand on a présenté notre objet.

INTERVIEWEUR : Tu te souviens de ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'étais contente, j'étais fière.

INTERVIEWEUR : Et un moment où tu t'es sentie moins à l'aise ?

INTERVIEWÉE : Quand j'ai dû écrire sur mon personnage. J'ai eu du mal.

INTERVIEWEUR : Et qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'étais stressée.

INTERVIEWEUR : Et pourquoi tu crois que tu étais stressée ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'ai peur de faire des fautes, que ce soit pas bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé parler de ta culture ? De ton pays ?

INTERVIEWÉE : Oui, trop.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que personne connaît. Et moi, je peux expliquer.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé écouter les autres aussi ?

INTERVIEWÉE : Oui. Parce que j'ai appris des choses.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ça t'a aidée à mieux comprendre le français ?

INTERVIEWÉE : Oui. Parce que parfois on parlait dans notre langue et après on traduisait.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ça t'a aidée à te sentir mieux ?

INTERVIEWÉE : Oui. Je me sentais pas seule.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ça t'a motivée ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sentais plus proche des autres élèves ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Il y a des gens à qui tu ne parlais pas avant et à qui tu parles maintenant ?

INTERVIEWÉE : Oui, plein. Maintenant je parle avec tout le monde. INTERVIEWEUR : On va parler un peu plus des émotions. Est-ce que pendant une activité tu t'es sentie vraiment bien ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Laquelle ?

INTERVIEWÉE : Quand j'ai parlé de mon objet.

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : De la fierté, de la joie.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a une activité où tu t'es sentie stressée, triste ou pas bien ?

INTERVIEWÉE : Oui, quand j'ai dû écrire mon texte sur mon personnage.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'ai eu du mal, j'étais fatiguée.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et qu'est-ce que tu as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'étais énervée, j'avais envie de pleurer.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te rappelles d'un jour où tu étais très joyeuse pendant nos cours ?

INTERVIEWÉE : Oui, le dernier jour.

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce qu'on a fait ce jour-là ?

INTERVIEWÉE : On a fait des jeux, on a rigolé, on a présenté nos personnages.

INTERVIEWEUR : D'accord. Maintenant, on va parler du projet final. Tu vois lequel c'est ?

INTERVIEWÉE : Oui, le mur avec nos fiches.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu as aimé y participer ?

INTERVIEWÉE : Oui, trop.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'ai parlé, j'ai écrit, j'ai partagé des choses.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que c'est une bonne façon de se connaître entre élèves ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu te sens plus à l'aise pour parler français maintenant ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'ai appris, je me sens plus forte.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu aimerais qu'on parle de ta culture, de ton pays aussi dans les autres cours, avec les autres profs ?

INTERVIEWÉE : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que c'est important. Les autres ne savent pas.

INTERVIEWEUR : Dernière question : si tu pouvais changer quelque chose dans les cours qu'on a faits ensemble pour te sentir encore mieux, ce serait quoi ?

INTERVIEWÉE : Rien. J'ai aimé tout

ANNEXE 18 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E6

INTERVIEWEUR : Priscilla, on va commencer l'entretien. Ça va m'aider à savoir l'impact que les cours qu'on a faits avec vous ont pu avoir sur vous. On va beaucoup parler de tes émotions, et aussi de ta culture, ton pays, ta langue, parce qu'on a essayé de les mettre en avant pendant les cours. Il y a quatre parties avec des petites questions. Environ 25 minutes. D'accord ?

INTERVIEWÉE : D'accord.

INTERVIEWEUR : La première partie, ça va parler de ton expérience avec le français avant les cours qu'on a faits ensemble. Alors, avant de commencer ces cours, comment tu te sentais en classe de FLS ?

INTERVIEWÉE : Je me sentais bien.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que je connaissais déjà un peu. Y'a des trucs que je connaissais pas trop, surtout pour bien écrire, mais je parlais déjà bien, donc c'était pas compliqué.

INTERVIEWEUR : Ok. Par rapport au fait que tu connaissais déjà un peu le français en arrivant ? Et dans la classe, avec Madame X et les autres élèves, ça allait aussi ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'était très bien.

INTERVIEWEUR : T'étais jamais stressée ?

INTERVIEWÉE : Non, jamais.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu pourrais me raconter une situation en cours de FLS, avec Madame X, avant que j'arrive, où tu t'es vraiment sentie bien ? Et m'expliquer ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉE : C'est quand on a travaillé sur les verbes. Parce que chez nous, on prononce tout pareil. Et Madame X

m'a expliqué que non, c'était pas pareil. Elle m'a donné des feuilles à réviser à la maison. Avant, je disais "là" au lieu de "le", et ça marchait pas. Après j'ai compris, j'étais à l'aise, je pouvais mieux parler.

INTERVIEWEUR : Donc c'était plus un travail sur la prononciation, les petits mots ?

INTERVIEWÉE : Oui, surtout les pronoms. J'arrivais pas à dire "je", ou à bien utiliser les petits mots comme "le", "la", "lui".

INTERVIEWEUR : D'accord. Est-ce que tu peux me décrire un moment où tu t'es sentie anxieuse en classe de FLS, avant les cours qu'on a faits ensemble ?

INTERVIEWÉE : Non.

INTERVIEWEUR : Vraiment jamais stressée en FLS ?

INTERVIEWÉE : Non, jamais.

INTERVIEWEUR : Top ! Est-ce que tu te sentais à l'aise pour parler français dans les cours de Madame X ?

INTERVIEWÉE : Oui, très à l'aise.

INTERVIEWEUR : Tu peux me dire pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce que j'aime bien le FLS. C'est mieux que la classe.

INTERVIEWEUR : Tu préfères le FLS à la classe ? Pourquoi ?

INTERVIEWÉE : Parce qu'en classe, je comprends pas trop, je parle pas, je me sens perdue. Alors je viens en FLS pour apprendre, et après je retourne en classe. INTERVIEWEUR : D'accord, merci. On va passer à la deuxième partie. On va parler des cours qu'on a faits ensemble, avec les activités sur les pré-noms, les objets et les personnages. Est-ce qu'il y en a une que t'as préférée ?

INTERVIEWÉE : Les objets.

INTERVIEWEUR : Pourquoi celle-là ?

INTERVIEWÉE : Parce que c'était une activité où je pouvais parler de chez moi. J'ai amené un objet de mon pays, ça m'a fait plaisir. Et j'ai aimé voir les objets des autres aussi.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y en a une que t'as pas trop aimée ?

INTERVIEWÉE : Non, j'ai bien aimé toutes les activités.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'à un moment tu t'es sentie super à l'aise pendant une activité ? Plus que d'habitude ?

INTERVIEWÉE : Oui, quand j'ai présenté mon objet. J'avais pas peur. C'était facile de parler.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu peux me dire ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'étais contente. J'étais fière.

INTERVIEWEUR : Et est-ce qu'il y a un moment où tu t'es sentie moins à l'aise ?

INTERVIEWÉE : Oui, quand il fallait écrire. J'avais peur de faire des fautes.

INTERVIEWEUR : Tu te souviens de ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉE : J'étais un peu stressée. J'avais peur que ce soit faux et que vous disiez que c'était pas bien.

INTERVIEWEUR : Est-ce que t'as aimé parler de ta culture, de ton pays, pendant les cours ?

INTERVIEWÉE : Oui, trop. J'aime bien parler de mon pays. Ça me fait plaisir.

INTERVIEWEUR : T'as aimé écouter les autres aussi ?

INTERVIEWÉE : Oui, c'est intéressant. On apprend des choses.

INTERVIEWEUR : Tu penses que ça t'a aidée à mieux comprendre ou parler français ?

INTERVIEWÉE : Oui. Parce qu'on parlait dans notre langue parfois, et après on expliquait en français.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ça t'a aidée à te sentir mieux dans la classe ?

INTERVIEWÉE : Oui, j'étais plus à l'aise.

INTERVIEWEUR : Est-ce que ça t'a motivée à parler français ?

INTERVIEWÉE : Oui, j'ai envie d'apprendre plus.

INTERVIEWEUR : Tu te sens plus proche des autres élèves maintenant ?

INTERVIEWÉE : Oui. Avant, je parlais pas trop. Maintenant, je parle avec tout le monde. INTERVIEWEUR : On passe maintenant à la troisième partie. Elle est un peu plus centrée sur tes émotions. Est-ce qu'il y a une activité, parmi celles qu'on a faites ensemble, pendant laquelle tu t'es sentie très bien ? Et tu peux m'expliquer ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉE : Oui. Quand j'ai présenté mon personnage. C'était bien. J'étais contente parce que j'ai réussi à parler devant tout le monde.

INTERVIEWEUR : Tu te souviens de ce que t'as ressenti exactement ?

INTERVIEWÉE : Oui. J'étais fière. J'étais un peu stressée au début, mais après j'ai vu que ça allait. Vous m'avez dit que c'était bien, ça m'a rassurée.

INTERVIEWEUR : Et est-ce qu'il y a un moment où tu t'es sentie un peu anxieuse ? Ou stressée ? Peut-être pas bien ?

INTERVIEWÉE : Oui... Une fois, j'étais pas très bien parce que j'avais eu une dispute avec une copine. Et après, en classe, j'étais énervée. Je voulais pas trop parler.

INTERVIEWEUR : Tu te souviens de ce que tu ressentais dans ton corps ? Est-ce que t'étais tendue ? Ton cœur battait plus fort ?

INTERVIEWÉE : Oui, un peu. J'étais énervée, et j'avais envie de pleurer. Mais après, avec les activités, j'ai oublié un peu.

INTERVIEWEUR : Est-ce que t'as quand même réussi à participer ?

INTERVIEWÉE : Oui, à la fin j'ai parlé un peu. C'était mieux.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que les activités t'ont aidée à te sentir mieux, à oublier un peu ce qui t'énervait ?

INTERVIEWÉE : Oui. Parce que c'était pas comme les autres cours. C'était plus cool. INTERVIEWEUR : On va passer à la dernière partie. Elle parle du projet final. Tu te rappelles ce qu'on a fait à la fin de la séquence ?

INTERVIEWÉE : Oui. On a collé les affiches, on a mis les photos, on a enregistré les voix aussi.

INTERVIEWEUR : Est-ce que t'as aimé participer à ce projet ?

INTERVIEWÉE : Oui. C'était bien. J'ai aimé parler dans ma langue, montrer ce qu'on avait fait.

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce que t'as ressenti pendant ce moment-là ?

INTERVIEWÉE : J'étais fière. C'était la première fois que je faisais ça. Et j'ai vu que les autres aussi, ils étaient contents.

INTERVIEWEUR : Tu trouves que c'était une bonne façon de vous connaître entre vous ?

INTERVIEWÉE : Oui, très bien. Comme ça on a appris des choses sur les autres. Et moi, j'ai compris que j'étais pas toute seule.

INTERVIEWEUR : Est-ce que maintenant tu te sens plus à l'aise pour parler en français ?

INTERVIEWÉE : Oui, un peu plus. Je comprends mieux, je parle plus.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu trouves que ce serait bien de parler de ta culture aussi dans les autres cours, avec les autres profs ?

INTERVIEWÉE : Oui. Comme ça ils savent d'où on vient. C'est important.

INTERVIEWEUR : Pourquoi c'est important pour toi ?

INTERVIEWÉE : Parce que je veux pas qu'on croit que je suis comme tout le monde. J'ai ma langue, mon pays, et j'ai envie qu'on le sache.

INTERVIEWEUR : D'accord. Dernière question : si tu pouvais changer quelque chose pour te sentir encore mieux dans les cours comme ceux qu'on a faits, ce serait quoi ?

INTERVIEWÉE : Peut-être faire plus de travail en binômes. Comme ça si je comprends pas, l'autre peut m'aider.

INTERVIEWEUR : Tu veux dire qu'apprendre à deux, c'est plus facile ?

INTERVIEWÉE : Oui. Et c'est plus rassurant.

INTERVIEWEUR : Merci beaucoup pour tes réponses. T'as très bien parlé.

INTERVIEWÉE : Merci à vous.

ANNEXE 19 – TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC E5

INTERVIEWEUR : On va parler, pour commencer, de ton expérience avec le français, avant que je commence les cours avec vous. Avant les cours avec moi, comment tu te sentais en classe de FLS avec madame X ?

INTERVIEWÉE : Je me sentais bien, parce que j'aime bien travailler le français. J'aime découvrir ce que c'est, et toutes les cultures.

INTERVIEWEUR : Tu aimes bien découvrir les différentes cultures ?

INTERVIEWÉ : Oui. Pour pouvoir parler avec les autres, lire en français, des choses comme ça.

INTERVIEWEUR : Tu as déjà parlé avec un professeur, en France ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu peux me parler d'un moment en classe de FLS avec madame X où tu t'es senti vraiment bien, très content ? Et m'expliquer ce que t'as ressenti ?

INTERVIEWÉ : Des fois j'étais un peu triste, parce que ma classe normale finit à 15h, mais moi je finissais à 17h ou 16h.

INTERVIEWEUR : Donc tu pouvais pas finir en même temps que tes copains ? Ça te rendait triste ?

INTERVIEWÉ : Pas beaucoup, juste un peu.

INTERVIEWEUR : Mais est-ce qu'il y a un moment où tu t'es senti vraiment très bien ? Très content ?

INTERVIEWÉ : Oui. J'étais content quand je pouvais travailler, apprendre des choses sur les Français, et aussi parce que j'ai retrouvé de nouveaux amis comme , EX, EY, EZ...

INTERVIEWEUR : Donc quand t'as commencé à te faire des amis, tu t'es senti mieux ?

INTERVIEWÉ : Oui. Parce que j'aime pas être seul. Et quand je suis arrivé au collège, j'étais très seul. Mais j'ai trouvé un ami qui parle russe.

INTERVIEWEUR : C'est bien. Et il sera encore là l'année prochaine ?

INTERVIEWÉ : Oui, il sera là après l'été.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un moment en classe où tu t'es senti anxieux ou pas bien ?

INTERVIEWÉ : Un peu, à cause d'une élève. Elle m'aimait pas trop, elle était en colère contre moi. Je sais pas pourquoi. Moi j'ai rien fait, mais ça me rendait triste.

INTERVIEWEUR : D'accord. Et dans les cours de madame X, est-ce que tu te sentais à l'aise pour parler en français ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'étais à l'aise.

INTERVIEWEUR : T'avais pas peur de parler ?

INTERVIEWÉ : Un peu, parce que parfois je comprenais pas comment elle disait les mots, ou des choses comme les jours fériés. Ça me rendait confus.

INTERVIEWEUR : D'accord. On peut passer à la deuxième partie ?

INTERVIEWÉ : Oui, y'a quatre parties.

INTERVIEWEUR : On va parler des cours que t'as faits avec moi et les autres élèves. Est-ce que c'était bien ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ? Parmi les activités qu'on a faites – sur les prénoms, les objets, les personnages, les jeux – est-ce qu'il y en a une que t'as préférée ? Ou une que t'as pas aimée du tout ?

INTERVIEWÉ : J'ai préféré les activités avec les objets, les prénoms. Parce que ça permettait de découvrir des choses sur les autres, comme des informations sur leur nom.

INTERVIEWEUR : Donc t'as aimé apprendre des choses sur les gens ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un jeu que t'as préféré ?

INTERVIEWÉ : J'ai tout aimé.

INTERVIEWEUR : Est-ce qu'il y a un moment où tu t'es senti plus ou moins à l'aise ? Un moment où t'étais vraiment bien, ou au contraire pas bien du tout ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'étais triste parfois. Quand mes copains finissaient à midi et moi à 17h, j'aimais pas rester seul. Même pendant la récré, j'étais tout seul, je savais pas avec qui parler.

INTERVIEWEUR : Mais si ton copain est en FLS l'année prochaine, vous finirez en même temps. Tu seras moins triste ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu trouvais intéressant de parler de ta culture, de ton pays, et d'écouter les autres parler du leur ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'ai bien aimé. INTERVIEWEUR : Pourquoi t'as bien aimé ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime bien entendre des choses sur d'autres pays.

INTERVIEWEUR : Est-ce que t'as appris des choses que tu connaissais pas ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Tu te rappelles lesquelles ?

INTERVIEWÉ : Non.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que ça t'a aidé à parler en français, d'entendre les autres, ou de parler de ton pays ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'on parle plus, on discute.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu t'es senti plus motivé pour apprendre le français grâce à ça ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'aime bien le FLS. C'est mieux que la classe.

INTERVIEWEUR : Tu préfères le FLS à la classe ? Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce qu'en classe, je comprends pas trop, je parle pas, je me sens perdue. Alors je viens en FLS pour apprendre, et après je retourne en classe.

INTERVIEWEUR : D'accord, merci. On va passer à la dernière partie. Tu te rappelles le projet final ? Quand vous avez décoré le mur et que je vous ai enregistrés ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que t'as aimé ou pas trop ?

INTERVIEWÉ : Oui, j'ai bien aimé.

INTERVIEWEUR : Qu'est-ce que t'as aimé ?

INTERVIEWÉ : Le fait de coller les feuilles sur le mur. C'était beau.

INTERVIEWEUR : Et est-ce que t'as aimé parler dans le micro ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Pourquoi ?

INTERVIEWÉ : Parce que j'ai parlé de mon prénom.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que ce projet t'a permis de mieux connaître les autres ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu t'es senti plus proche des autres ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Tu parlais à tout le monde avant ?

INTERVIEWÉ : Pas trop.

INTERVIEWEUR : Et maintenant ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Est-ce que tu penses que tu serais à l'aise pour refaire ce genre d'activité ?

INTERVIEWÉ : Oui.

INTERVIEWEUR : Si tu pouvais changer quelque chose pour que ce soit mieux, ce serait quoi ?

INTERVIEWÉ : Peut-être plus de dessins. J'aime bien dessiner.

INTERVIEWEUR : Merci beaucoup, E5. T'as été super !

INTERVIEWÉ : Merci.

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT	3
ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT.....	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE	7
LISTE DES ABREVIATIONS	11
INTRODUCTION	12
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE	16
1. L’interculturel et le plurilinguisme dans la didactique des langues.....	16
1.1. L’interculturel en didactique des langues.....	16
1.1.1. Genèse et évolution du concept.....	17
1.1.2. La compétence interculturelle : le modèle de Byram et prolongements critiques	19
1.1.3. Quelques distinctions majeures : interculturel vs. multiculturalisme	21
1.1.4. Pratiques interculturelles et posture enseignante	22
1.2. Le plurilinguisme comme levier pédagogique et identitaire	24
1.2.1. Le plurilinguisme : définition et enjeux	25
1.2.2. Obstacles de la réalité de terrain : le cas de la glottophobie.....	28
1.2.3. Le plurilinguisme : un atout pédagogique et identitaire favorisant l’inclusion scolaire ...	29
2. Les émotions dans l’apprentissage du Français Langue Seconde (FLS)	31
2.1. Le cadre neurocognitif : un détour indispensable pour traiter des émotions dans l’apprentissage.....	31
2.1.1. <i>Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)</i> : un frein dans l’apprentissage des langues	33

2.1.2.	L' <i>enjoyment</i> ou <i>Foreign Language Classroom Enjoyment (FLEn)</i> : une émotion positive complexe	36
2.1.3.	La synergie entre émotions, langues et cultures	38

PARTIE II – LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 41

1.	De la posture épistémologique a l'édification de la recherche	41
1.1.	Posture épistémologique compréhensive et pédagogie humaniste	41
1.2.	Construction de la problématique et lien entre les hypothèses de recherche	42
2.	Le cœur de notre recherche-action : terrain de recherche et dispositif pédagogique	44
2.1.	Terrain de recherche et participants	44
2.2.	Dispositif pédagogique et modalités de mise en œuvre	48
3.	présentation du protocole de recherche et des outils de recueil des données	50
3.1.	Le protocole de recherche.....	50
3.2.	Approche quantitative : les questionnaires.....	52
3.3.	Approche qualitative : les entretiens semi-directifs et observations informelles	55

PARTIE III – ANALYSE DES DONNÉES..... 63

1.	Immersion dans la sphère émotionnelle du « Dispositif monde »	64
1.1.	Prémices d'un climat émotionnel nuancé	64
1.2.	Tentatives de sécurisation affective et de renforcement du climat de confiance par l'introduction d'une pédagogie interculturelle	68
1.3.	Des émotions positives vers l'émergence de l' <i>enjoyment</i>	72
2.	Du « je » au « nous » : entraide, collaboration, engagement	77
2.1.	Des apprenants engagés.....	77
2.2.	L'effacement des frontières linguistique pour l'émergence d'une langue commune : l'entraide	79
2.3.	Sentiment d'appartenance et vivre-ensemble au sein du « Dispositif monde ».....	81
3.	Construction de l'identité a travers les langues et la parole	83
3.1.	Co-construction identitaire à travers le plurilinguisme et l'expression de soi	84
3.2.	Des tensions entre contraintes institutionnelles et identité	86
4.	Le projet final, un mur porteur d'empreintes et d'échanges	88

5. Validation des hypothèses et discussion des résultats	90
5.1. Vérification des hypothèses	90
5.1.1. Hypothèse 1 : Les activités interculturelles au service de la réduction langagière	90
5.1.2. Hypothèse 2 : Les activités interculturelles vectrices d'émergence de l' <i>enjoyment</i>	91
5.1.3. Hypothèse 3 : Les effets du plurilinguisme sur les émotions langagières.	92
5.2. Discussions et limites.....	92
5.2.1. Apports de la recherche.....	92
5.2.2. Limites de l'étude	93
 CONCLUSION	 95
 BIBLIOGRAPHIE.....	 97
 ANNEXES	 109
 TABLE DES MATIERES.....	 151
 TABLE DES ILLUSTRATIONS	 154
 TABLE DES TABLEAUX	 155
 ABSTRACT.....	 157
 RESUME	 157

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1. MODELE DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTUELLE (CCI) SELON BYRAM (1997).....	20
FIGURE 1. MODELE DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTUELLE (CCI) SELON BYRAM (1997).....	20
FIGURE 2. LE « DIAMANT LANGAGIER » DE NATHALIE AUGER OU « MODELE EN SEPT ETAPES POUR ENSEIGNER LE FLS A DES PUBLICS ALLOPHONES » (2020)	27
FIGURE 2. LE « DIAMANT LANGAGIER » DE NATHALIE AUGER OU « MODELE EN SEPT ETAPES POUR ENSEIGNER LE FLS A DES PUBLICS ALLOPHONES » (2020)	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
FIGURE 3. SCHEMA D'IMMORDINO-YANG & DAMASIO (2007, P.8), ILLUSTRANT LE LIEN ENTRE EMOTION ET COGNITION DANS L'APPRENTISSAGE	32
FIGURE 3. SCHEMA D'IMMORDINO-YANG & DAMASIO (2007, P.8), ILLUSTRANT LE LIEN ENTRE EMOTION ET COGNITION DANS L'APPRENTISSAGE	32
FIGURE 4. REPRESENTATION DU FLOW - OU EXPERIENCE OPTIMALE - EN RELATION AVEC D'AUTRES ETATS D'UN INDIVIDU. (CSIKSZENTMIHALYI, 2005, P. 43, CITE PAR LECOMTE, 2019, P.111).....	38
FIGURE 4. REPRESENTATION DU FLOW - OU EXPERIENCE OPTIMALE - EN RELATION AVEC D'AUTRES ETATS D'UN INDIVIDU. (CSIKSZENTMIHALYI, 2005, P. 43, CITE PAR LECOMTE, 2019, P.111).....	38
FIGURE 5. SCHEMA SYSTEMIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LANGUES, EMOTIONS ET CULTURE CHEZ L'APPRENANT ALLOPHONE	39
FIGURE 5. SCHEMA SYSTEMIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LANGUES, EMOTIONS ET CULTURE CHEZ L'APPRENANT ALLOPHONE	39
FIGURE 6. ILLUSTRATION DE LA DIMENSION SYSTEMIQUE AU SEIN DE NOS HYPOTHESES.....	44
FIGURE 6. ILLUSTRATION DE LA DIMENSION SYSTEMIQUE AU SEIN DE NOS HYPOTHESES.....	44
FIGURE 7. REPARTITION DES PAYS DE NAISSANCE DES ELEVES DU "DISPOSITIF MONDE" (N=15)	46
FIGURE 7. REPARTITION DES PAYS DE NAISSANCE DES ELEVES DU "DISPOSITIF MONDE" (N=15)	46
ILLUSTRATION 1. EXEMPLE D'ITEM ISSU DU QUESTIONNAIRE PRESEQUENCES : "Q0"	54
FIGURE 8. SCORE D'ANXIETE DES APPRENANTS (=R1 A R15) DU QUESTIONNAIRE Q0 (N=15)	66
FIGURE 9. COMPARAISON DES SCORES MOYENS DE CINQ DIMENSIONS EMOTIONNELLES ENTRE LES QUESTIONNAIRES Q0 (N=15) ET Q1 (N=11).	71
FIGURE 10. ÉVOLUTION DES SCORES MOYENS ENTRE Q0 (N=15), Q1 (N=11) ET Q2 (N=10) DE CINQ DIMENSIONS EMOTIONNELLES.....	75
FIGURE 11. COMPARAISON DES SCORES MOYENS ENTRE Q0 (N=15), Q1 (N=11) ET Q2 (N=10) POUR LES DIMENSIONS "USAGE DES LANGUES" ET "OUVERTURE AUX AUTRES"	80
FIGURE 12: COMPARAISON DES SCORES MOYENS D'INCLUSION DES QUESTIONNAIRES Q0 (N=15) ; Q1 (N=11) ET Q2 (N=10).	82
FIGURE 13. PRESENTATION DE L'ÉVOLUTION DES SCORES MOYENS POUR LA DIMENSION "USAGE DES LANGUES" ISSUS DES TROIS QUESTIONNAIRE Q0 (N=15) ; Q1 (N=11) ; Q2 (N=10).	84
FIGURE 14. COMPARAISON DES SCORES MOYENS DE LA DIMENSION "INTERET POUR SA PROPRE CULTURE" CALCULES A PARTIR DES RESULTATS AUX QUESTIONNAIRES Q1 (N=11) ET Q2 (N=10).	85

TABLE DES TABLEAUX

TABEAU 1. REPARTITION DU PLURILINGUISME AU SEIN DU GROUPE DE PARTICIPANTS A LA RECHERCHE (N=15).....	47
TABEAU 2. TABLEAU DE PRE-ENQUETE ET DE SUIVI LES LANGUES DES PARTICIPANTS ET DE LEURS PARTICIPATIONS (E=ELEVE), (Q0= PRE-QUESTIONNAIRE), (Q1 ET Q2 =QUESTIONNAIRE POST-SEQUENCE 1 ET 2)	51
TABEAU 3. PRESENTATION DES AXES ET QUESTIONS GUIDANT LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS ET DE LEURS OBJECTIFS	57
TABEAU 4. PRESENTATION DES DIMENSIONS ETUDIEES ET DES ITEMS CORRESPONDANTS POUR LE QUESTIONNAIRE PRESEQUENCE (Q0)	65
TABEAU 5. PRESENTATION DES DIMENSIONS ETUDIEES ET DES ITEMS CORRESPONDANTS POUR LE QUESTIONNAIRE POST- SEQUENCE 1 (Q1)	69
TABEAU 6. PRESENTATION DES DIMENSIONS ETUDIEES ET DES ITEMS CORRESPONDANTS POUR LE QUESTIONNAIRE POST- SEQUENCE 2 (Q2)	73
TABEAU 7. EVOLUTION DES SCORES MOYENS D'ANXIETE LANGAGIERE AU FIL DE NOTRE DISPOSITIF INTERCULTUREL.....	78

RESUME

L'impact des activités interculturelles sur les émotions des élèves allophones – Etude de cas au sein de la classe FLS du collège Marie-Marvingt.

Ce mémoire examine l'impact des activités interculturelles sur les émotions des apprenants allophones en classe de Français Langue Seconde (FLS), dans le cadre d'une recherche-action menée dans un collège. Ancrée dans une approche humaniste et systémique, cette recherche combine des données quantitatives et qualitatives. L'objectif de cette étude est de comprendre comment les activités interculturelles peuvent contribuer à réduire l'anxiété langagière, favoriser l'émergence d'émotions positives telles que *l'enjoyment* et soutenir l'inclusion scolaire et identitaire des élèves allophones.

Mots-clefs : émotions, élèves allophones, français langue seconde, interculturel, plurilinguisme, anxiété langagière, *enjoyment*.

ABSTRACT

The impact of intercultural activities on emotions of non-native speakers – Case study in the FSL class at Marie-Marvingt secondary school.

This research paper examines the impact of intercultural activities on the emotions of foreign language learners in French as a Second Language (FSL) classes, as part of action research conducted in a secondary school. Rooted in a humanistic and systemic approach, this research combines quantitative and qualitative data. The aim of this study is to understand how intercultural activities can help reduce language anxiety, promote positive emotions such as enjoyment, and support the educational and identity inclusion of non-native speakers' students.

Key words: emotions, non-native speakers, French as a second language, intercultural, multilingualism, foreign language anxiety, *enjoyment*.