



**HAL**  
open science

# Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat

## ► To cite this version:

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat. Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions. Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues, Presses universitaires de Louvain, 2018, 978-2-87558-695-7. halshs-02485628

**HAL Id: halshs-02485628**

**<https://shs.hal.science/halshs-02485628>**

Submitted on 29 Sep 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

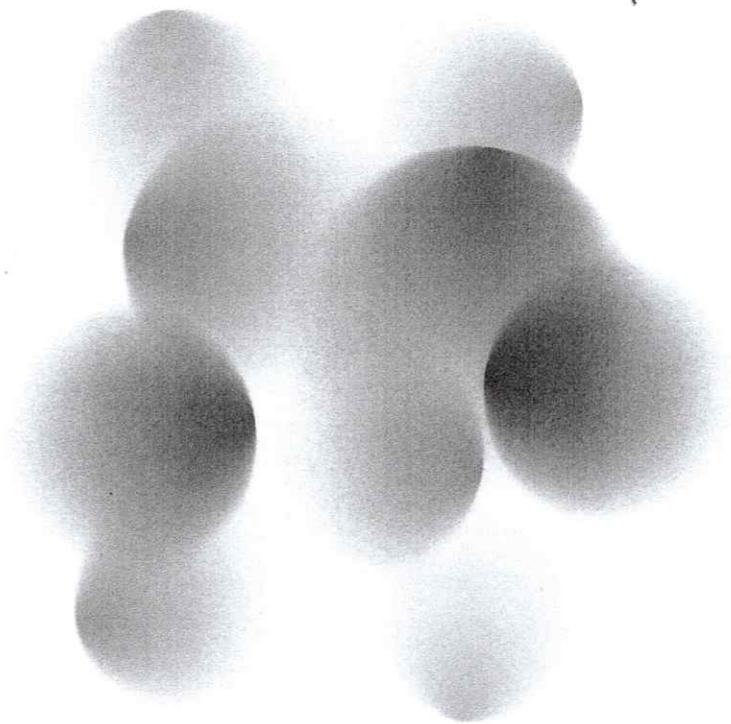
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Émotissage

LES ÉMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

SOUS LA DIRECTION DE *Françoise Berdal-Masuy*

PRÉFACE DE *Jane Arnold*



**UCL** PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
DE LOUVAIN

## Émotissage

Quand l'apprentissage des langues tisse des émotions  
et quand les émotions tissent l'apprentissage

---

Sous la direction de Françoise Berdal-Masuy

Préface de Jane Arnold

**UCL** PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
■ DE LOUVAIN

## Préface

---

Jane Arnold

An important step for language teachers who really want their students to learn the language well is to take into account the affective dimension of the process of learning another language. Back in the 18<sup>th</sup> century in the first important book about language teaching Comenius wrote that the teacher must create and maintain the desire of students to learn, that is, their motivation. And in the 21<sup>st</sup> century, neuroscience offers much evidence of this. Neuroscientist Francisco Mora affirms that we have to teach with emotion at hand.

What is involved in the affective dimension of language learning is reflected in Earl Stevick's affirmation years ago about how success in the language teaching/learning process depends less on things like materials and techniques and more on what goes on inside and between the people involved. By « inside » he was referring to the individual factors of the learner, such as motivation, self-concept, anxiety..., and by « between » to the relationships in the group, between students and between students and teacher. With affect there are two sides to be concerned with: avoiding negative emotions which impede learning and fomenting positive emotions which promote learning. This is especially significant in learning a language because in order to learn to speak a language students need to speak, to communicate with others in the language, and emotional factors can determine their willingness to communicate. So creating a good group in class, a real learning community, can be very useful.

Attention to affect, to the emotional aspects involved in language learning, can lead to more motivated learners who achieve more. But there is another important advantage. Teaching a well-functioning group of students who enjoy learning is also a much more agreeable and gratifying experience for teachers, and this can influence in their motivation.

This is the objective of this book « Emotissage » : to offer options which can help teachers and students enjoy the experience of teaching and learning new languages.

mes, laissez donc vos habitudes de  
des émotions créatrices et trouvez  
t de réflexion critique.

## Émo-apprenants

---

isage qui a eu lieu en juillet 2017 à Lou-  
ontact FNRS « Affects et apprentissage  
, et qui, outre des rencontres de travail  
ix de la revue *Le langage et l'Homme* :  
: Coffey, 2015, L, 1) et *Affects et acqui-*

is les réseaux de l'Association Interna-  
au *Emotion and Creativity in Language*

# Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions

Delphine Guedat-Bittighoffer et Marie-Ange Dat

Cette recherche (voir Guedat-Bittighoffer, 2014, pour une étude plus large) porte sur l'acquisition du français en tant que langue seconde (FLS) par les élèves allophones<sup>7</sup> au collège, en France. Elle vise à montrer le lien qui existe entre la compréhension de la langue et les émotions générées par deux contextes scolaires différents. Nous montrerons d'abord en quoi ce public est vulnérable dans cette situation d'apprentissage, puis nous expliciterons l'influence des émotions sur le processus de compréhension de la langue seconde. Nous poursuivrons par la présentation de l'étude de cas de deux adolescents, qui nous conduira à interroger la notion d'inclusion pour les jeunes allophones.

## 1. La vulnérabilité des adolescents migrants face à l'apprentissage de la langue seconde en contexte scolaire

Le concept de vulnérabilité des enfants migrants et de leur famille a été mis en lumière par Marie-Rose Moro<sup>8</sup> (2002) : « Les enfants de migrants sont vulnérables, ils appartiennent à un groupe à risques » (Moro, *idem*, p. 55). Cette vulnérabilité est surtout sensible à trois moments de leur existence : durant la phase postnatale, au moment des grands apprentissages scolaires et au moment de l'adolescence « où se repose la question de la filiation et des appartenances » (Moro, *ibid.*). Les jeunes allophones de notre recherche sont scolarisés au collège au moment de leur adolescence. Ils vivent une période où ils sont particulièrement vulnérables sur le plan psychoaffectif.

Par ailleurs, la vulnérabilité des adolescents migrants est amplifiée par leur situation d'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire, qui en fait une langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002). L'acquisition d'une langue étrangère (L2) en milieu guidé est anxiogène par nature comme le rappellent Arnold et Brown (1999) :

<sup>7</sup> Le terme allophone signifie dans ce contexte que la langue première des élèves n'est pas le français, c'est-à-dire la langue de l'école du pays d'accueil.

<sup>8</sup> Marie-Rose Moro est psychiatre pour les enfants et les adolescents et psychanalyste. C'est la chef de file actuelle de l'ethnopsychanalyse et de la psychiatrie transculturelle en France. Elle a été responsable du service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Avicenne (Bobigny) de 2001 à 2013.

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient autant portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans certains cas, peut-être, la méthodologie utilisée peut renforcer l'anxiété. Au contraire, d'autres, par exemple la méthodologie de grammaire traduction, en réduiraient les risques, les apprenants investissant très peu d'eux-mêmes dans la réalisation des tâches requises. Par contre, dans les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions à risque d'anxiété augmentent de manière importante, sauf à faire des efforts pour la construction d'un environnement émotionnellement sécurisant (Arnold & Brown, 1999, cités par Arnold, 2006, p. 411).

Apprendre une L2<sup>9</sup> est particulièrement déstabilisant, mais cela l'est encore davantage lorsqu'il s'agit d'adolescents dans un contexte scolaire. La situation pour l'apprenant allophone est particulièrement inconfortable quand il apprend la langue de ses pairs. Le regard des pairs est capital car l'adolescent ne veut pas perdre la face devant eux :

Les apprenants adolescents et adultes peuvent aussi tirer profit de l'attention prêtée dans les salles de classe à l'estime de soi, surtout les adolescents parce que leur concept de soi est très vulnérable. Williams et Burden (1997) ont signalé que tandis que les enfants reçoivent de leurs parents et de leurs maîtres les informations qui les aident à construire leur image de soi, dans l'adolescence ce sont les camarades qui ont le rôle central (Arnold, 2006, p. 416).

Dewaele et Dewaele (2017) ont montré l'importance de cette reconnaissance par les pairs dans leur recherche qui porte sur l'anxiété en classe de L2 (*Foreign Language Classroom Anxiety*) : *Peers could also boost – or destroy – FLE*<sup>10</sup> (Dewaele & Dewaele, 2017, p. 13).

La vulnérabilité des adolescents s'accompagne d'un contexte émotionnel qui peut entraver l'accès à la compréhension de la langue seconde, pourtant indispensable dans cette situation.

## 2. L'influence des émotions sur le processus de compréhension

L'élève allophone peut se sentir en très forte insécurité langagière sur le plan de la compréhension. Ainsi, Porcher (1995) affirme à propos de la compétence de réception

<sup>9</sup> Par L2, nous entendons toutes les langues acquises après la(les) langue(s) première(s) de l'apprenant. Nous reprenons ici cette terminologie de Mitchell & Myles (2004).

<sup>10</sup> Notre traduction : « Les pairs peuvent aussi encourager ou détruire le plaisir d'apprendre une langue ».

orale que : « Son ab-  
linguistique » (Por

Krashen (1982, 19  
cessus de compréhe  
que le processus de  
selon Spanghero-Ga  
et son interprétation  
la première phase d  
perceptif de l'input.

La saisie phase  
sous forme exp  
Ce traitement co  
et cognitive du  
M. Burt et S. Kr  
tion cognitive et

Selon Krashen (19  
un blocage de la cor

If the acquirer is  
a potential mem  
input, but it will  
Filter, will keep

D'après Martinez  
la langue première c  
contexte familial. Il  
contexte scolaire, le  
de la langue cible :

Si ce filtre n'exis  
munication en L  
est facilitée par  
est de toute per  
ce qui se passe e  
p. 36).

L'hypothèse du filt  
que vivent les élèves

<sup>11</sup> Notre traduction : « Si  
pas comme étant un mer  
l'input, mais celui-ci ne  
filtre affectif, empêchera

orale que : « Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique » (Porcher, 1995, cité par Cuq & Gruca, 2005, p. 160).

Krashen (1982, 1994) a émis l'hypothèse du filtre affectif en ce qui concerne le processus de compréhension d'une langue étrangère ou seconde. Rappelons brièvement que le processus de compréhension de la langue cible s'articule autour de trois étapes selon Spanghero-Gaillard (2008) : le traitement perceptif de *l'input*, sa reconnaissance et son interprétation. Pour Besse & Porquier (1991), la saisie des données constitue la première phase de l'appropriation de la langue cible, il correspond au traitement perceptif de *l'input*. Ils la définissent ainsi :

La saisie phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition. Ce traitement comporte l'appréhension immédiate, filtrée par l'activité perceptive et cognitive du sujet, son état psychologique (le filtre affectif, selon H. Dulay, M. Burt et S. Krashen, 1982) et l'effort mental mobilisé, et aussi selon la structuration cognitive et linguistique préexistante (Besse & Porquier, 1991, p. 244).

Selon Krashen (1994), ce filtre affectif s'il est activé chez l'apprenant, constituera un blocage de la compréhension de *l'input* sur le plan cognitif :

If the acquirer is anxious, has low self-esteem, does not consider him/herself to be a potential member of the group that speaks the language, s/he may understand the input, but it will not reach the language acquisition device—a block, the Affective Filter, will keep the input out<sup>11</sup>(Krashen, *idem*, p. 46).

D'après Martinez (1996), ce filtre affectif n'est pas présent dans l'acquisition de la langue première car l'enfant se sent en sécurité et l'acquisition est facilitée par le contexte familial. Il explique pourquoi, dans le contexte d'apprentissage de la L2 en contexte scolaire, le filtre affectif est présent et bloque le processus de compréhension de la langue cible :

Si ce filtre n'existe pas lors de l'acquisition de la première langue, c'est que la communication en L1 réfère pour l'essentiel à un environnement immédiat et qu'elle est facilitée par des éléments non verbaux importants ; en outre, la signification y est de toute première importance, et non la forme du message, à la différence de ce qui se passe en L2, en particulier dans les contextes scolaires (Martinez, *idem*, p. 36).

L'hypothèse du filtre affectif de Krashen décrit très bien les blocages psychoaffectifs que vivent les élèves allophones en « classe ordinaire » de collège. L'élève allophone

<sup>11</sup> Notre traduction : « Si l'apprenant est angoissé, a une mauvaise estime de lui-même, ne s'envisage pas comme étant un membre potentiel du groupe qui parle la langue cible, alors, il peut comprendre l'input, mais celui-ci ne pourra atteindre le dispositif d'acquisition de la langue car un blocage, le filtre affectif, empêchera le traitement de l'input ».

se sent en insécurité langagière car il n'est pas mis en confiance : il est exposé à un *input* très peu accessible pour lui sur le plan de la compréhension et se retrouve seul face à des locuteurs natifs qu'il ressent souvent comme peu bienveillants, voire hostiles. Les émotions en « classe ordinaire » sont négatives la plupart du temps au début du processus d'acquisition, et représentent une entrave forte à la compréhension de l'*input* en classe (Blanc, 2006 ; Da Silva Neves, 2011). Très rapidement, la motivation des apprenants risque à son tour d'être altérée.

### **3. L'identification de la dimension axiologico-affective des discours des élèves allophones**

#### **3.1. Les objectifs**

Nos données ont été recueillies *in situ* par le biais d'entretiens semi-directifs auprès d'élèves allophones scolarisés en « classe ordinaire » de troisième, dernière année de collège dans le système éducatif français. Nous avons ainsi travaillé sur un échantillon de vingt-neuf élèves allophones rencontrés de janvier à mai 2012 dans trois collèges de trois académies différentes : Nantes, Créteil et Toulouse (Guedat-Bittighoffer, 2014).

Ces entretiens étaient structurés autour d'un « guide thématique formalisé » (Blanchet & Gotman, 2006). Cela signifie que nous avons respecté un ordre préétabli qui correspond à une trame chronologique précise en lien avec les séquences thématiques retenues. Il s'agissait ainsi pour nous de retracer le parcours de l'élève interrogé depuis son arrivée en France jusqu'à sa scolarisation actuelle puis d'envisager sa projection future après la sortie de troisième. La dernière séquence thématique était consacrée à des questions sur la compréhension de l'élève allophone lorsqu'il est en classe (dans le dispositif et en classe ordinaire).

Nous avons ainsi voulu étudier la dimension axiologico-affective du discours des élèves, recueillis à l'oral lors de ces vingt-neuf entretiens, en lien en particulier avec la compréhension de la langue seconde par les élèves allophones en classe. Nous nous référons ici au travail mené par Kerbrat-Orecchioni (2009) qui vise à mesurer la subjectivité langagière présente dans les discours individuels. Dans notre recherche, tous les discours des élèves sont axiologiques, c'est-à-dire qu'ils racontent leur vécu en classe en tant qu'apprenant d'une langue seconde et ce, plus particulièrement en lien avec la compréhension des contenus scolaires. Nous nous sommes intéressées ainsi à plusieurs aspects de leur discours.

#### **3.2. La méthodologie**

Pour identifier la subjectivité langagière, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (2009), nous avons retenu les adjectifs, les adverbes, les substantifs et les verbes. En effet, selon l'auteur, ces quatre catégories grammaticales constituent les reflets de la sub-

confiance : il est exposé à un préhension et se retrouve seul peu bienveillants, voire hostile la plupart du temps au début forte à la compréhension de très rapidement, la motivation

## logico-affective

ntrepreneurs semi-directifs auprès e troisième, dernière année de nsi travaillé sur un échantillon nai 2012 dans trois collèges de e (Guedat-Bittighoffer, 2014).

aide thématique formalisé » ns respecté un ordre préétabli ien avec les séquences théma- r le parcours de l'élève inter- on actuelle puis d'envisager sa ère séquence thématique était ève allophone lorsqu'il est en

gico-affective du discours des ns, en lien en particulier avec lophones en classe. Nous nous 09) qui vise à mesurer la sub- els. Dans notre recherche, tous qu'ils racontent leur vécu en , plus particulièrement en lien ous sommes intéressées ainsi à

le Kerbrat-Orecchioni (2009), tantifs et les verbes. En effet, nstituent les reflets de la sub-

jectivité langagière qu'elle définit ainsi : « Il va de soi que toute unité lexicale est, en ce sens, subjective, puisque les mots de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des choses » (Kerbrat-Orecchioni, *idem*, p. 79).

Nous ne pouvons pas ici expliciter en détail toutes les classifications établies par Kerbrat-Orecchioni pour caractériser les différentes formes de subjectivité au sein des quatre classes grammaticales retenues pour notre analyse. Nous nous attarderons néanmoins sur les adjectifs et les adverbes. Parmi les adjectifs subjectifs catégorisés par Kerbrat-Orecchioni (2009), nous retiendrons les adjectifs affectifs qui « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. Dans la mesure où ils impliquent un engagement affectif de l'énonciateur, où ils manifestent sa présence au sein de l'énoncé, ils sont énonciatifs » (p. 95). Nous avons aussi retenu les adjectifs évaluatifs axiologiques définis par Cheminée (2009) : « ils donnent un jugement de valeur, une appréciation éthique ou esthétique » du sujet. Ils « réfèrent aux normes du vrai, du beau, et du bien qui sont des valeurs ». Ce sont « ces termes péjoratifs (dévalorisants)/mélioratifs (laudatifs, valorisants) que nous appelons axiologiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 citée par Cheminée, 2009, p. 322).

Les adverbes sont classifiés « dans les mêmes types d'unités subjectives » que les adjectifs (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 133).

L'analyse de la dimension axiologico-affective des discours doit ainsi nous permettre :

- de déterminer d'une part ce qui a posé le plus de difficultés aux élèves dans leur apprentissage et dans leur compréhension de la langue seconde en classe, ou au contraire ce qui a été une aide ; nous identifierons les raisons de ces difficultés et/ou facilités de compréhension ;
- d'autre part, de repérer les traces de l'affectivité de l'apprenant dans les réponses qu'il nous a données qui traduiraient d'éventuels blocages ou au contraire qui mettraient au jour des éléments facilitateurs dans son apprentissage de la langue seconde.

La mise en œuvre de cette évaluation axiologique a nécessité de découper les réponses des élèves interrogés en unités sémantiques autour des expressions subjectives répertoriées. Quand une élève déclare : « Les maths, *I je comprends jamais rien I* parce que *I le prof va trop vite I* », nous avons identifié deux expressions axiologiques mises en valeur en caractères italiques, délimitées par des barres verticales.

Nous présentons ici deux études de cas sélectionnées parmi les vingt-neuf réalisées, pour illustrer la situation vécue par les élèves allophones quand ils sont scolarisés au collège.

## 4. Étude de la dimension axiologico-affective du discours de deux élèves adolescents

### 4.1. Le cas de Marcus

Marcus<sup>12</sup> a dix-sept ans au moment de l'entretien (mené le 16 mars 2012), il est d'origine brésilienne, arrivé seul en France pour rejoindre sa mère. Son niveau en français au moment de son arrivée a été évalué au niveau A1 du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) pour la compréhension de l'oral et au niveau A1.1 pour la compréhension de l'écrit et la production de l'oral. Son répertoire langagier se compose du portugais comme langue première, de l'anglais et de l'espagnol comme langues en cours d'acquisition. Il a été directement intégré en « classe ordinaire » de troisième à son arrivée. Nous présentons ici des extraits de son discours avec l'identification de sa dimension axiologico-affective comme expliqué précédemment.

Marcus a exprimé son ressenti face à sa totale non compréhension lors des premières heures de cours, l'axiologisation du propos est donc très négative par la répétition de l'adverbe évaluatif « rien » : - « I j'ai rien compris j'ai rien compris\I »<sup>13</sup>

La réaction affective face à ces difficultés est également présente par l'expression d'émotions négatives au travers des adjectifs évaluatifs « nul » et « bête ». L'axiologisation est ainsi très négative et souligne la perte de l'estime de soi : « parce que tu vois tout le monde en train de parler et I tu comprends rien I tu sais tu te sens nul tu comprends/I », « I tu te sens bête\I ».

Il explique également son impossibilité de prendre des notes à partir de la dictée du professeur d'histoire-géographie : « I il dicte et il dicte rapide et tout le monde est en train d'écrire et je regarde à côté de moi je regarde l'autre et je dis tout le monde depuis que je suis ici en train d'écrire un mot ah je après je I ».

On note par ailleurs son découragement face à la réalisation de la tâche qu'il ne peut pas accomplir, par la présence des expressions axiologico-affectives très péjoratives, en particulier par l'usage du verbe de sentiment « haïr » : « I ah je dis ah je veux plus écrire moi\I », « I je je hais\I (en riant) c'est c'est bon là je veux respirer un peu\I ».

La situation scolaire de Marcus en classe de troisième au moment de l'entretien en mars 2012 était très difficile car sa régression a été sensible tout au long de l'année de troisième. Au premier trimestre, il avait reçu les encouragements de l'équipe éduca-

<sup>12</sup> Nous précisons que nous avons choisi un autre prénom pour chaque élève observé et/ou avec lequel nous avons mené un entretien dans un souci de préservation de l'anonymat.

<sup>13</sup> Pour les transcriptions d'entretien, nous avons eu recours aux conventions de transcription des normes ICOR (2007). Ainsi les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Et la description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>. Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe.

tive lors du  
sont deven  
de travail e

Le conste  
nant a fait  
Puren, 2004  
tion surabo  
notamment  
mersion cu

a besc  
(...) Il  
saires  
admin  
rendre

Les cons  
Marcus. Ne  
décourager  
pouvons ég  
d'apprentis  
du système  
question pe  
communiqu  
Germain 20

Examin

### 4.2. Le c

Lara a di  
gine armén  
son père. I  
de position  
est très pat  
composé d  
antérieuren  
été scolaris

<sup>14</sup> En France,  
par le Casna  
et des élèves  
pétences de l

<sup>15</sup> Unité péda  
partir de sept

## ffective du ts

mené le 16 mars 2012), il est  
indire sa mère. Son niveau en  
niveau A1 du CECRL (Cadre  
ur la compréhension de l'oral  
et la production de l'oral. Son  
angue première, de l'anglais et  
Il a été directement intégré en  
ésentons ici des extraits de son  
gico-affective comme expliqué

mpéhension lors des premières  
ès négative par la répétition de  
i rien compris ! »<sup>13</sup>

lement présente par l'expres-  
-valuatifs « nul » et « bête ».  
erte de l'estime de soi : « parce  
prends rien I tu sais tu te sens

des notes à partir de la dictée  
cte rapide et tout le monde est  
l'autre et je dis tout le monde  
ès je I ».

lisation de la tâche qu'il ne peut  
gico-affectives très péjoratives,  
» : « I ah je dis ah je veux plus  
là je veux respirer un peu ! ».

ne au moment de l'entretien en  
sible tout au long de l'année de  
uragements de l'équipe éduca-

chaque élève observé et/ou avec le-  
éservation de l'anonymat.

ux conventions de transcription des  
ont notées par « / » et « \ » sans es-  
entre doubles parenthèses et précède  
n indiquer la portée : <((DESCRIP-  
: » en respectant l'orthographe.

tive lors du premier conseil de classe, mais ensuite les appréciations sur les bulletins  
sont devenues de plus en plus négatives et soulignaient son manque d'investissement,  
de travail et son absentéisme.

Le constat des enseignants ne correspond pas à la situation de Marcus : cet apprenant  
a fait l'expérience de la submersion (Hamers & Blanc, 1983 ; Dabène, 1994 ;  
Puren, 2004) en « classe ordinaire ». Le terme de submersion renvoie à une « acquisition  
surabondante » (Pochard, 2002, p.115) à laquelle doit faire face l'élève allophone,  
notamment sur le plan linguistique. Selon Pochard, un élève est en situation de « sub-  
mersion culturelle et linguistique » car il

a besoin du français pour s'intégrer à l'école et tirer profit des enseignements.  
(...) Il doit par ailleurs maîtriser quasiment immédiatement les autres lectures néces-  
saires à la vie de tous les jours, jeux, transactions dans les commerces, démarches  
administratives, etc. (...) Il va falloir apprendre à gérer cette surabondance pour la  
rendre assimilable (*ibidem*).

Les conséquences de cette non compréhension de l'*input* sont très négatives pour  
Marcus. Nous pouvons remarquer l'altération de son estime de soi (Arnold, 2006), son  
découragement, son abandon de la tâche et le sentiment d'échec qu'il éprouve. Nous  
pouvons également souligner son absence « d'engagement émotionnel dans l'activité  
d'apprentissage » (Develotte, 2005, citée par Rémon, 2013, p.79). La participation  
du système limbique (Paradis, 1994 ; Courtillon, 2003) est par conséquent remise en  
question par la situation vécue par l'apprenant, or c'est elle qui provoque le désir de  
communiquer dans la langue cible et qui entraîne ainsi la motivation (Paradis, 2009,  
Germain 2017) dans l'apprentissage de la langue seconde.

Examinons à présent le cas de Lara.

### 4.2. Le cas de Lara

Lara a dix-sept ans au moment de l'entretien mené le 15 mars 2012. Elle est d'ori-  
gine arménienne et est arrivée en France avec une partie de sa famille pour rejoindre  
son père. L'évaluation de son niveau en français n'est pas très précise. Sur les tests  
de positionnement<sup>14</sup>, il est indiqué que : « À l'oral comme à l'écrit, le vocabulaire  
est très pauvre. Lara s'exprime timidement par mots ». Son répertoire langagier est  
composé de l'arménien en tant que langue première, le russe est une langue acquise  
antérieurement, l'anglais et l'espagnol sont les langues en cours d'acquisition. Elle a  
été scolarisée pendant cinq mois en classe d'accueil (CLA, actuelle UPE2A<sup>15</sup>) puis a

<sup>14</sup> En France, lors de l'arrivée de l'élève allophone à l'école, des tests de positionnement sont réalisés  
par le Casnav (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés  
et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs) ; dans chaque académie, on teste les com-  
pétences de l'élève dans sa langue première, en mathématiques et en français.

<sup>15</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Dispositif d'accueil qui a été mis en place à  
partir de septembre 2012.

été intégrée dans un autre établissement en « classe ordinaire » à partir du deuxième trimestre de la cinquième.

Le ressenti global sur sa scolarisation en classe d'accueil est très positif : les expressions pour décrire cette période sont exclusivement à valeur axiologique positive à très positive : « I ouais c'était bien\on a on a appris des des mots\I ».

Mais le choc face à la situation de submersion qu'elle a, elle aussi, vécue en « classe ordinaire » a été très brutal et est souligné par l'emploi de l'adverbe évaluatif « rien » qui renforce le degré d'axiologisation négative face à l'absence totale de compréhension. Il est lié ici encore à une non compréhension totale de l'*input* : « et euh : bah j'ai lu j'étais bof (en riant) j'ai rien compris de comment les autres ils ont> des élèves ils ont posé des questions j'ai rien compris I ».

L'axiologisation des expressions, très négative, souligne une réaction émotionnelle du même ordre et le rejet de son nouveau collège : « I c'était pas : pareil que qu'on a fait\qu'on a : étudié les choses\j'ai dit ouh j'ai pleuré chez moi j'ai dit je veux pas aller je comprends rien\I ».

Cette situation entraîne un immense découragement de Lara, d'autant plus fort qu'elle doit faire face à l'impossibilité de réaliser les évaluations sommatives en classe : « I pendant les contrôles j'ai j'ai rien : écrit j'ai rendu la feuille blanche comme ça\I ».

Mais Lara, contrairement à Marcus, a bénéficié d'un étayage psychoaffectif de la part des enseignants de cinquième qui l'ont persuadée de sa capacité à accomplir les tâches demandées : « I mais les profs ils m'ont encouragée ils m'ont dit oui tu vas réussir euh I ».

Les émotions positives ressenties face au succès et à la réussite de sa première évaluation sommative de mathématiques se lisent dans les expressions axiologico-affectives qui suivent au travers du verbe subjectif « réussir » et de l'adverbe évaluatif d'intensité « tout ». Elles sont à forte valeur positive et montrent la fierté et la satisfaction de Lara : « I j'ai réussi euh les maths\I », « I en plus le premier contrôle j'ai eu 15\et euh I », « I moi j'ai tout réussi et je lui ai rendu et j'ai eu 15\I ».

Lara était en grande réussite en troisième. Les appréciations ont été très positives tout au long de sa scolarité, les encouragements étaient présents sur chaque bulletin à partir de la quatrième et elle avait obtenu les félicitations au deuxième trimestre de quatrième. Elle a obtenu en juin 2012 le Brevet national des collèges<sup>16</sup> avec mention.

Au sein du dispositif d'accueil, elle a été placée dans un univers scolaire sécurisant qui l'a mise en confiance et qui lui a donc permis d'entrer dans l'apprentissage de la langue seconde (Piccardo, 2007 citée par Rémon, 2013) et de progresser.

Mais tout comme Marcus, elle a vécu un choc sur le plan émotionnel au moment de l'intégration en « classe ordinaire ». Elle était dans l'impossibilité de comprendre

<sup>16</sup> Examen certifiant que les élèves passent à la fin du collège.

l'*input* oral car elle en lien avec la double énonciation (Peutot, 2007) entre l'enseignant et le contenu de la séance pédagogique » (Véronique, 2007) doivent ainsi discriminer le contenu de la séance complexe et leur position.

Ces difficultés sont notamment au rôle de cinquième, qui est en la valorisant. la motivation en L'identité d'apprenant en mathématiques.

## Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que ces deux parcours de seconde et un environnement de contexte d'accueil des dernières années de la scolarisation de transition qu'ils ont connus ont permis un mouvement inverse de la compréhension voire leur arrêt. Cette situation axiologico-affective émotionnelle violente de seconde, dont dépend d'un parcours scolaire émotionnelle (Gue, 2007) apprentissages effectués.

La mise en place de dispositifs d'accueil de la situation, tout à fait formatrice des ense-

linaire » à partir du deuxième

est très positif : les expressions axiologiques positives à des mots

a, elle aussi, vécue en « classe de l'adverbe évaluatif « rien » absence totale de compréhension de l'input : « et euh : bah j'ai ; autres ils ont » des élèves ils

ne une réaction émotionnelle c'était pas : pareil que qu'on chez moi j'ai dit je veux pas

de Lara, d'autant plus fort évaluations sommatives en j'ai rendu la feuille blanche

étayage psychoaffectif de la e sa capacité à accomplir les agée ils m'ont dit oui tu vas

à la réussite de sa première s expressions axiologico-affectives et de l'adverbe évaluatif ontrent la fierté et la satisfaction le premier contrôle j'ai eu 'ai eu 15

ations ont été très positives présents sur chaque bulletin ns au deuxième trimestre de les collègues<sup>16</sup> avec mention.

à un univers scolaire sécurisant r dans l'apprentissage de la t de progresser.

plan émotionnel au moment impossibilité de comprendre

l'input oral car elle se trouvait en surcharge cognitive (Spanghero-Gaillard, 2008) en lien avec la double énonciation didactique (Véronique et al., 2009) et la coénonciation (Peutot, 2012) propres au discours des enseignants en classe. En effet, cette double énonciation présente dans la classe est composée de « l'énonciation première entre l'enseignant et les apprenants et une énonciation translaturée exigée par l'exercice pédagogique » (Véronique et al., 2009, p. 35/36). Les élèves allophones sont donc confrontés à plusieurs énonciations qu'ils doivent suivre de manière simultanée. Ils doivent ainsi discriminer ce qui relève de l'échange didactique et ce qui renvoie au contenu de la séance elle-même. Cette double situation d'énonciation est en soi déjà complexe et leur pose des difficultés sur le plan de la compréhension.

Ces difficultés de compréhension ont cependant été surmontées par Lara, grâce notamment au rôle déterminant joué par son enseignant de mathématiques en classe de cinquième, qui a su la sécuriser sur le plan émotionnel en lui donnant confiance et en la valorisant. Elle a ainsi pu réinvestir ses apprentissages. Selon le modèle de la motivation en L2 de Dörnyei (2005), Lara a pu reformer en langue seconde une identité d'apprenante en facilité scolaire en retrouvant ses compétences antérieures en mathématiques.

## Conclusion

En guise de conclusion, après avoir souligné le lien entre l'acquisition de la langue seconde et un environnement psychoaffectif sécurisant, nous mettrons en perspective ces deux parcours scolaires avec la question de l'inclusion qui fait problème dans ce contexte d'accueil des jeunes allophones dans le système ordinaire. L'inclusion, l'une des dernières préconisations de l'institution scolaire en France et en Europe, entraîne une scolarisation de plus en plus rapide et de plus en plus importante des élèves allophones en « classe ordinaire ». Le temps passé au sein des dispositifs spécifiques et la transition qu'ils offrent avec les parcours scolaires classiques se réduisent donc. Dans un mouvement inverse, les situations d'insécurité langagière notamment sur le plan de la compréhension augmentent et marquent le ralentissement des apprentissages, voire leur arrêt. Comme nous l'avons vu au travers de l'identification de la dimension axiologico-affective des extraits du discours de Lara et de Marcus, un ressenti émotionnel violent conduit à d'importantes difficultés dans l'acquisition de la langue seconde, dont dépend pourtant la réussite scolaire de ces jeunes apprenants. En plus d'un parcours souvent très lourd, ils doivent faire face à ces situations de maltraitance émotionnelle (Guegen, 2015) évitables par un accueil approprié qui conduirait à des apprentissages effectifs.

La mise en place d'une vraie formation initiale et continuée des enseignants des dispositifs d'accueil et surtout des classes ordinaires, permettrait de faire évoluer cette situation, tout à fait insuffisante à l'heure actuelle (Akkari, 2012 ; Dat, 2012). La formation des enseignants (notamment de français et de langues) doit ainsi davantage

se tourner vers des enseignements de psycholinguistique, d'acquisition des langues, de psychopédagogie et de neurosciences affectives et sociales pour être en mesure de comprendre ce qui est en jeu dans l'apprentissage-acquisition d'une langue seconde.

## Bibliographie

- Akkari, A. (2012). La marginalisation des approches interculturelles dans les politiques éducatives. Dans Y. Lenoir, & F. Tupin (Éds.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (p. 23-39). Paris : L'Harmattan.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold, J., & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. Dans J. Arnold (Éd.), *Affect in language learning* (p. 1-24). Cambridge : Cambridge University Press.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif, Didier.
- Blanc, N. (Éd.). (2006). *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la raison*. Paris : Éditions In Press.
- Cheminée, P. (2009). Est-ce bien clair ? Stabilité, instabilité d'une forme lexicale en contexte. Dans D. Dubois (Éd.), *Le sentir et le dire. Concepts et méthodes en psychologie et linguistiques cognitives* (p.309-338). Paris : L'Harmattan.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- Da Silva Neves, R. (2011). *Psychologie cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Dat, M.A. (2012). De la formation initiale à la formation continue : le FLS en mouvement - un point de vue universitaire. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.147-148). CNDP-CRDP.
- Dewaele, J.M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interaction in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. doi : 10.22599/jesla.6
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner : individual differences in second language acquisition*. Mahwah : NJ : Lawrence Erlbaum.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Québec : Myosotis Presse.
- Guedat-Bittighoffer *d'une langue seconde*. Thèse de doctorat.
- Gueguen, C. (2015). *Psychologie au quotidien*. Grenoble : Éditions Jérôme Belin.
- Hamers, J.F., & Pierre Mardaga. (2009). *Second language acquisition in context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Kerbrat-Orecchioni, I. (1980). *Le français en situation*. Paris : Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and the natural hypothesis*. London : Prentice Hall Ltd.
- Krashen, S.D. (1997). *Second language acquisition and the natural hypothesis*. Oxford: Pergamon.
- Martinez, P. (1996). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.
- Moro, M.R. (2002). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.
- Paradis, M. (1992). *Second language acquisition in context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Second language acquisition in context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Peutot, F. (2012). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.
- Pochard, J.C. (2004). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.
- Puren, L. (2004). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.
- Rémon, J. (2013). *Le français en situation*. Paris : Didier Érudition.

- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nantes.
- Gueguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant. Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*. Paris : Pocket évolution.
- Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). L'énonciation, de la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin.
- Krashen, S. D. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. Dans N.C. Ellis (Éd.), *Implicit and Explicit learning of languages* (p. 45-77). Londres: Academic Press Ltd.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette Pluriel.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. Dans N.C. Ellis (Éd.), *Implicit and Explicit learning of languages* (p. 393-416). Londres: Academic Press Ltd.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam : John Benjamin.
- Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. Dans C. Klein (Éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 102-105). CNDP-CRDP.
- Pochard, J.C. (2002). Le Français Langue Seconde « hôte », un cas limite de Français Langue Seconde. Dans P. Martinez (Éd.), *Le français langue seconde. Apprentissages et curriculum* (p. 101-131). Paris : Éditions Maisonneuve et Larose.
- Puren, L. (2004). *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. Dans I. Puozzo Capron & E. Piccardo (Éds.), *L'émotion et l'apprentissage des langues*. *Revue Lidil*, 48, 77-95.

- Spanghero-Gaillard, N. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Dossier de synthèse en sciences du langage présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Veronique, D. et al. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Les sciences cognitives de l'affect dans le t concernant l'impact ils s'accordent tous insistent sur l'importance (2010) reprennent le prochain plus la mo

A. Naceur et S. M. *décision* comment le mulus, traitement, r considèrent que tout est marquée par des

Dans le présent ar quer l'impact de ces gnant des outils pou

## Introduction

L'un des problèmes argumentatifs. Ayan comme d'autres enseignements sont très redondantes complètement différents et nécessite plus de palpable et concrète.

Notre public cible langue étrangère qui classes hétérogènes, culture française alors française n'est que la