



HAL
open science

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

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat, Camille Humeau, Isabelle Nocus

► **To cite this version:**

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat, Camille Humeau, Isabelle Nocus. 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*, 2021, 45, pp.111-124. <10.4000/ree.9513>. <hal-04457326>

HAL Id: hal-04457326

<https://hal.science/hal-04457326v1>

Submitted on 14 Feb 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

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

Issues in the implementation of a new french second language learning method for allophone pupils: presentation of qualitative results for the first year of the ANL4AMI project (neurolinguistic approach for migrant adolescent students) on the learner's side

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat, Camille Humeau et Isabelle Nocus



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9513>

DOI : 10.4000/ree.9513

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat, Camille Humeau et Isabelle Nocus, « 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* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, consulté le 24 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9513>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par *Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer*

ÉLISE ALLARD-LATOURE, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 2

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 7

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 20

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 32

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 51

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 69

OLIVIER BLOND-RZEWUSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 82

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 98

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *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* – 111

CAMILLE ROELENS – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 125

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« *Ils disent que c'est un collège poubelle* ». *Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs*, ANNE DIZERBO – 141

Recension par Muriel Briçon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 144

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 150

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

Delphine Guedat-Bittighoffer

Maîtresse de conférences, Centre interdisciplinaire de recherche sur les patrimoines en lettres et langues (CIRPaLL), Université d'Angers

Marie-Ange Dat

Maîtresse de conférences, Laboratoire de linguistique de Nantes (LLING), Université de Nantes

Camille Humeau

Doctorante, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

Isabelle Nocus

Maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (HDR), Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes

Résumé

En France, les élèves allophones vivent une situation difficile au sein du système scolaire français en ce qui concerne l'acquisition du français langue seconde (FLS). Comment faire acquérir le FLS à ces jeunes apprenants migrants, parfois non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine, à l'oral et à l'écrit dans des modalités temporelles très courtes ? L'approche neurolinguistique (ANL) est une méthode d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde, créée et conçue par Germain et Netten en 1997. Il nous a semblé pertinent d'évaluer si l'ANL pouvait permettre, notamment pour les débutants, de faciliter l'acquisition de compétences langagières et de les sécuriser sur le plan affectivo-émotionnel. Le principal objectif de cet article est de présenter les résultats qualitatifs issus de la première année d'expérimentation que nous menons depuis 2019 dans trois dispositifs d'accueil utilisant l'ANL auprès de ces jeunes allophones.

Mots-clés : français (enseignement/éducation/rapport à), langues étrangères (enseignement/éducation/rapport à), plurilinguisme et multilinguisme

Abstract

Issues in the implementation of a new french second language learning method for allophone pupils: presentation of qualitative results for the first year of the ANL4AMI project (neurolinguistic approach for migrant adolescent students) on the learner's side

In France, allophone pupils face a difficult situation within the french school system with respect to the acquisition of french as a second language (FSL). How to have FSL acquired by these young migrant learners – both oral and writing skills – within a short timeframe, when some of them have not received previous schooling in their country of origin? The neurolinguistic approach (NLA) is a way to teach french as a second or foreign language, developed by Germain and Netten in 1997. It seemed pertinent to evaluate whether the NLA could facilitate the acquisition of language competencies while providing the pupils with an affectively safe environment. The main purpose of this article is to present the qualitative results of the first year of the project, which has been piloted since 2019 and during which the NLA has been applied in three introductory classes for allophone pupils.

Keywords: french (teaching/education/relationship), foreign languages (teaching/education/relationship), plurilingualism and multilingualism

L'implantation de nouvelles méthodes d'apprentissage pose toujours problème car il est toujours difficile de distinguer les bénéfices de la méthode d'autres facteurs en lien avec la situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi Edouard Gentaz (2019, p. 55) en évoquant les pédagogies alternatives telles que Montessori ou Freinet, souligne : « Les recherches montrent que le facteur numéro un qui conditionne la réussite des enfants, c'est la qualité et l'investissement du professeur : l'influence est souvent plus forte que celle de la méthode utilisée ». Il en est ainsi pour l'apprentissage en général et également pour l'apprentissage des langues.

Pourtant, face à la réalité scolaire difficile vécue par les élèves allophones parfois non scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine, il nous a semblé pertinent d'implanter auprès de professeurs de français langue seconde (FLS) exerçant auprès de ce public, une nouvelle pratique d'enseignement-apprentissage du FLS – l'approche neurolinguistique, ANL – et de l'évaluer. Notre questionnement de recherche principal est donc double : comment d'une part faire acquérir le FLS à ces jeunes apprenants migrants, à l'oral et à l'écrit dans des modalités temporelles très courtes ? Et d'autre part, est-ce que l'ANL facilite l'acquisition de leurs compétences langagières et les sécurise sur le plan affectivo-émotionnel ?

Après avoir décrit les difficultés majeures auxquelles sont confrontés ces élèves allophones en contexte scolaire, nous expliciterons les trois caractéristiques principales de cette méthode venue du Canada, puis enfin, nous terminerons par la présentation des résultats qualitatifs obtenus au cours de la première année d'expérimentation et d'évaluation de cette étude en ce qui concerne les entretiens menés auprès des élèves allophones. Une prochaine publication traitera d'un second objectif où il s'agira d'évaluer de manière quantitative si l'ANL permet de faciliter l'acquisition de compétences langagières en français en réception et en production à l'oral comme à l'écrit au niveau débutant ; et d'agir sur la sécurisation affective des apprenants en diminuant leur anxiété et en augmentant leur bien-être subjectif.

1. Les élèves allophones migrants en contexte scolaire face à une triple difficulté

1.1. Un temps d'apprentissage de la langue seconde insuffisant

En 2016-2017, 60 700 élèves allophones ont été scolarisés en France, ce qui constitue 0,62 % de l'effectif total des élèves (DEEP¹, 2018). La population d'élèves sur laquelle porte notre étude se trouve dans le second degré, à savoir les élèves de 11 à 14 ans (en 2016-2017, 24 600 élèves allophones ont été scolarisés dans des collèges) et les élèves de 15 à 17 ans (en 2016-2017, 6 400 élèves allophones ont été scolarisés dans des lycées). Toujours selon la DEEP, 9 élèves allophones sur 10 bénéficient d'un soutien linguistique, la plupart du temps au sein des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) créées en 2012 par le ministère de l'Éducation nationale. La durée de scolarisation au sein de ces UPE2A est d'une année scolaire, à raison de 12 heures de FLS par semaine le reste du temps, les élèves devant être inclus dans des classes ordinaires équivalant à leur âge.

Dans ce contexte, le FLS occupe ainsi un double statut, celui d'une langue de socialisation mais aussi celui d'une langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002). Les enjeux liés à l'apprentissage du français en milieu scolaire sont par conséquent de première importance car la maîtrise de cette langue de scolarisation conditionne véritablement la réussite des apprenants allophones au sein du système scolaire français.

Or, le temps d'acquisition pour une langue à des fins de scolarisation avec la maîtrise des compétences écrites indispensables à cette réussite serait de 5 à 10 ans (Germain & Séguin, 1998 ; Thomas & Collier, 2012). Il est vrai que ce temps d'acquisition est plus rapide en contexte im-

¹ DEEP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

mersif et pour les très jeunes enfants, mais nous pouvons mesurer le décalage qui existe entre le rythme acquisitionnel de la langue et le rythme imposé par l'institution scolaire. Par ailleurs, Catherine Mendonça-Dias (2020, p. 7) a montré que « le rythme d'appropriation d'une langue seconde par les élèves allophones ne correspond pas à l'offre institutionnelle d'enseignement et, à l'issue de l'année en UPE2A, le niveau de nombreux élèves demeure en deçà du niveau B1, niveau à partir duquel des cours complexes peuvent être appréhendés. » Le système éducatif place donc ces apprenants dans une situation d'échec et d'exclusion (Guedat-Bittighoffer, 2014, 2015) car il leur laisse trop peu de temps pour développer des compétences nécessaires à la compréhension et donc à la capacité ultérieure de production de l'oral. Les conséquences sur l'orientation scolaire et professionnelle sont désastreuses comme l'a récemment montré un rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2018, p. 35) : « L'accès à l'enseignement supérieur augmente les chances d'emploi des réfugiés et a des effets positifs sur les taux de scolarisation et de rétention aux niveaux primaires et secondaires. Or, selon les estimations, on compte à peine 1 % de réfugiés dans l'enseignement supérieur. » Nous pouvons ainsi mesurer le degré de difficulté auquel sont exposés les élèves allophones au sein d'une école inclusive prônée par les différents systèmes éducatifs nationaux, notamment en Europe, et plus particulièrement en France.

1.2. Les effets de la submersion sur les élèves en classe ordinaire

Quand les élèves allophones sont scolarisés dans les dispositifs d'accueil spécifiques, ils sont également inclus en classe ordinaire comme nous l'avons expliqué précédemment. Or, très souvent, l'institution scolaire a recours à la notion d'immersion, de bain linguistique pour décrire la situation des élèves allophones dans les premiers temps de leur scolarisation.

L'immersion linguistique conduit à l'acquisition de l'oral en langue seconde grâce aux interactions entre locuteurs. En classe, les élèves allophones sont bien dans un bain linguistique, mais au début de leur parcours acquisitionnel, ils ne sont pas en mesure d'être en interaction tant l'écart entre leur niveau en français et celui de leurs pairs dont c'est la langue première est important.

La notion d'immersion nous semble inappropriée dans le cas de ces adolescents migrants en France. Elle nous apparaît totalement inexacte pour évoquer leur situation d'apprentissage scolaire de la langue seconde. L'immersion linguistique en milieu scolaire relève d'une méthodologie d'apprentissage de la langue cible. L'approche immersive est apparue au Canada dans les années 1960 selon Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983). Cette forme d'éducation bilingue a pour but la diversification du répertoire langagier de l'apprenant : « Cet enseignement est fondé sur deux prémisses fondamentales, la première qu'on apprend une deuxième langue de la même façon que l'on apprend la première ; la deuxième, qu'une langue s'apprend mieux dans un contexte où l'élève est socialement stimulé à apprendre la langue et est exposé à cette langue dans sa forme naturelle. Dans ce type d'éducation bilingue additif, enrichissant, l'enfant ne peut que tirer des bénéfices du bilinguisme » (Hamers & Blanc, 1983, p. 315). L'immersion peut alors prendre différentes formes : elle peut être précoce ou tardive, totale ou partielle (Coste, 2004 ; Hélot, 2007 cités par Nocus, 2021). L'immersion a donc deux caractéristiques principales : elle vise le bilinguisme ou le plurilinguisme des apprenants et elle constitue une méthodologie basée principalement sur l'interaction intensive des apprenants avec la langue cible.

Les élèves allophones scolarisés dans le système scolaire en France ne relèvent pas de cette approche immersive. Ils sont au contraire dans une situation de submersion. Laurent Puren (2004) explique que la plupart des élèves étrangers scolarisés en France depuis des décennies relèvent de la submersion qui s'oppose en tout point à l'immersion. Il se fonde sur la définition donnée par Louise Dabène (1994) qui elle-même se réfère à Hamers et Blanc (1983) et à Tove Skutnabb-Kangas (1984). La première caractéristique de ce type de scolarisation est décrite ainsi par Puren (2004, p. 53) : « les élèves alloglottes scolarisés selon cette formule constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire. [...] cette scolarisation

étant organisée pour les locuteurs natifs de la langue de l'école, aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les alloglottes étrangers. » L'objectif d'une telle scolarisation, contrairement à l'immersion n'est pas le bilinguisme ou le plurilinguisme mais au contraire l'assimilation, le monolinguisme (Hamers & Blanc, 1983 ; Dabène, 1994). Hamers et Blanc (1983, p. 457) donnent une définition synthétique de la submersion : « scolarisation d'un élève par une intervention pédagogique utilisant une langue autre que sa langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève. » Ainsi, en classe ordinaire les élèves allophones sont le plus souvent, isolés, mutiques, réduits à la passivité et au silence.

Par ailleurs, le terme de submersion a également été utilisé par Jean-Charles Pochard (2002) pour évoquer « l'acquisition surabondante » à laquelle doit faire face l'élève allophone sur le plan linguistique notamment. Selon Pochard (2002, p. 115), cet élève est en situation de « submersion culturelle et linguistique » car l'apprenant allophone « a besoin du français pour s'intégrer à l'école et tirer profit des enseignements. [...] Il va falloir apprendre à gérer cette surabondance pour la rendre assimilable. »

Une étude récente de Karine Million Fauré (2020) sur les difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leur apprentissage des mathématiques a montré que l'obstacle à la compréhension des exercices en mathématiques ne réside pas dans l'absence de compétences disciplinaires mais dans l'impossibilité de comprendre les consignes des exercices à réaliser. Nous sommes à nouveau confrontées dans cette étude à la question de la submersion qui ne permet pas aux apprenants migrants de comprendre l'input spécifique auquel ils sont confrontés quotidiennement et dans des disciplines différentes en contexte scolaire.

Un dernier point essentiel qui permet de caractériser la situation des adolescents migrants est en lien avec la maltraitance émotionnelle dont ils souffrent lors de leur scolarisation en classe ordinaire.

1.3. La maltraitance émotionnelle

Un élément très important pour comprendre la situation des élèves allophones est en lien avec le concept de vulnérabilité des enfants migrants et de leur famille mis en lumière par Marie-Rose Moro (2002, p. 55) : « Les enfants de migrants sont vulnérables, ils appartiennent à un groupe à risques. » Cette vulnérabilité des adolescents migrants est amplifiée par leur situation d'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire. L'apprentissage d'une langue étrangère est anxiogène par nature comme le rappellent Jane Arnold et H. Douglas Brown (1999 citées par Arnold, 2006, p. 411) : « Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi 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. [...] 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. »

Apprendre une L2² 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 dans la classe, il apprend la langue de ses pairs. Le regard des pairs est en effet important car l'adolescent ne veut pas perdre la face devant eux (Williams & Burden, 1997 cités par Arnold, 2006). L'apprentissage d'une langue seconde par des adolescents migrants en contexte scolaire et en milieu homoglotte est donc en soi difficile.

² Pour nous, le concept anglo-saxon de « second language learning » renvoie au concept de L2 (langue 2 *versus* langue première). Ainsi, toutes les langues acquises antérieurement ou en cours d'acquisition par les élèves allophones seront désignées par le sigle L2. Le sigle L2 sera également utilisé de manière globale pour désigner l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Pour les élèves allophones qui sont des enfants migrants, la perte de l'identité va complexifier leur situation et contribuer à les vulnérabiliser encore davantage. Leur situation est déstabilisante sur le plan affectif. Klaus Vogel (1995, p. 175) citant Donald N. Larsen et William Allen Smalley (1972) déclare: « As puberty approaches and the individual is concerned with the consolidation of his personality, it apparently becomes more difficult for him to submit to the new norms which a second language requires. »³

La fonction identitaire de la langue est donc très importante dans notre contexte de recherche. Elle conditionne l'attitude que l'élève allophone va adopter face à l'apprentissage de la langue seconde qu'il n'a, pour la plupart du temps, pas choisie (Cuq & Gruca, 2005 ; Auger, 2008).

Selon nous, l'élève allophone au début de son apprentissage est effectivement confronté à des pertes liées à ce changement d'identité qu'implique l'exil. Par conséquent, le chemin de la reconstruction identitaire est long pour lui et la souffrance est présente aux premiers temps au moins de la scolarisation. Pour certains, elle perdure. Les émotions négatives sont inévitablement présentes à ces moments-là. Arnold et Brown (1999, p. 21) évoquent ainsi le processus de transculturalité (cross-cultural processes) dans l'apprentissage d'une langue seconde : « Second language learning often involves particular emotional difficulties produced by the confrontation between two cultures. In a second language situation the learner is not only faced with the target language but [...] also with the target culture. »⁴

Par ailleurs, la vulnérabilité des élèves allophones sur le plan psycho-affectif s'accompagne également d'une vulnérabilité familiale (demandeurs d'asile, famille monoparentale, exil...). La plupart d'entre eux ont subi le projet migratoire de leurs parents ou de l'un de leurs parents (beaucoup d'enfants partent en exil avec un seul parent). Certains partent seuls dans des conditions très difficiles (il s'agit des mineurs non accompagnés). Ils n'ont donc pas choisi le pays et la langue d'immigration. Ils laissent ainsi dans leur pays d'origine des membres de leur famille, des attaches affectives nombreuses. Ils perdent également leurs repères géographiques et scolaires. La migration pour tous ces enfants est ainsi souvent très douloureuse. Par ailleurs, pour beaucoup de familles, la nouvelle vie en France va être synonyme de précarité, de difficultés pour obtenir des papiers (en particulier pour les demandeurs d'asile). Cette vulnérabilité a été mise en évidence dans une étude de 2018 qui a montré les conditions extrêmement précaires dans lesquelles vivent très souvent les élèves rencontrés en UPE2A qu'ils soient seuls ou en famille : « Il va de soi que ces conditions de vie des plus précaires, ajoutées à une situation administrative incertaine, sont anxiogènes pour l'élève et impactent potentiellement ses apprentissages scolaires ainsi que l'ensemble de ses relations sociales dans le cadre scolaire. » (Rapport de recherche Evascol, 2018, p. 322)

Nous pouvons affirmer que ces élèves ne sont pas sécurisés sur le plan psycho-affectif et qu'ils sont ainsi victimes de maltraitance émotionnelle (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018). La maltraitance émotionnelle est un concept défini par Catherine Gueguen (2015) qui a montré qu'un stress trop important chez l'enfant pouvait entraîner un affaiblissement de la mémoire et une perturbation de l'apprentissage. Il faut donc que les élèves soient sécurisés sur le plan émotionnel pour être en mesure d'apprendre. Or, nous avons vu que ce n'était pas toujours le cas pour les élèves migrants.

L'insuffisance du nombre d'heures pour l'apprentissage de la langue seconde, les effets de la submersion et la maltraitance émotionnelle que nous venons de présenter montrent la situation dans laquelle se trouve une grande majorité des élèves migrants au sein du système scolaire

³ Notre traduction : « Quand la puberté approche et que l'individu est préoccupé par la consolidation de sa personnalité, cela devient apparemment plus difficile pour lui de se soumettre aux nouvelles normes qu'une deuxième langue exige. »

⁴ Notre traduction : « L'apprentissage d'une langue seconde implique souvent des difficultés émotionnelles produites par la confrontation entre deux cultures. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant doit non seulement affronter la langue cible mais aussi la culture cible. »

français. Cette situation s'est d'ailleurs encore aggravée depuis la mise en place de l'école inclusive préconisée depuis la publication de la circulaire de 2012 par le ministère de l'Éducation nationale. En effet, les élèves sont de plus en plus scolarisés en classe ordinaire en situation de submersion et d'insécurité langagière, et de moins en moins au sein des dispositifs spécifiques d'accueil, pourtant adaptés à la prise en compte de leurs besoins langagiers et psycho-affectifs. En effet, les enseignants qui dispensent des cours au sein des dispositifs d'accueil sont formés à la prise en charge de ce public, ce qui n'est pas le cas des enseignants de classe ordinaire.

Dans ces conditions, expérimenter auprès de ce public de nouvelles méthodologies d'apprentissage des langues secondes nous semble indispensable. Dans le cadre de notre étude intitulée « ANL4AMi », nous avons choisi d'expérimenter l'approche neurolinguistique (ANL), car elle pose la motivation de l'apprenant et la pratique de l'oral comme deux axes prioritaires, ce qui correspond aussi aux premiers besoins des élèves allophones.

2. Un nouveau paradigme pour l'apprentissage de la langue seconde : l'approche neuro-linguistique

2.1. Les origines de l'ANL

Au Canada, l'ANL est désignée sous le nom de Français intensif (désormais FI) qui est un programme d'enseignement intensif du français langue seconde sur une période concentrée de 5 mois, créé par Claude Germain et Joan Netten en 1997. Au fil des années, le FI est devenu un programme complet enseigné jusqu'à la fin de l'école secondaire (12^e année). La période intensive du FI a lieu en général en 5^e (CM1) ou en 6^e année (CM2), le pré-FI est proposé en 4^e ou en 5^e et le post-FI à partir de la 6^e jusqu'en 11 ou 12^e année scolaire. La province du New-Brunswick⁵ a décidé d'implanter cette approche depuis septembre 2008 comme programme obligatoire de la 5^e à la 10^e année. En 11^e et en 12^e année (équivalent de la première et de la terminale), le français est optionnel.

Depuis la mise en place de l'ANL, le nombre d'élèves qui souhaitent poursuivre le français en 11^e et 12^e année augmente régulièrement, et « si on compare les résultats à ceux obtenus avant l'implantation de l'ANL, les évaluations en 12^e année démontrent que la compétence à l'oral s'est beaucoup améliorée. » (Macfarlane, 2018, p. 57)

Deux effets de cette approche sur les élèves ont été mesurés. Tout d'abord, une progression dans les compétences de production à l'oral et à l'écrit des élèves, y compris pour les élèves à besoins éducatifs particuliers comme le montre une recherche empirique sur 8 classes d'élèves canadiens de 6^e année âgés de 11 ans (Joy & Murphy, 2012). Des effets positifs sur l'estime de soi des élèves et par conséquent sur leur motivation, leur désir de communiquer en langue cible (Collins, Stead & Woolfrey, 2004) ont également été mesurés.

2.2. Les fondements théoriques de l'ANL en lien avec le public visé

L'originalité de notre étude est d'adapter cette méthode inédite en France métropolitaine à des locuteurs adolescents migrants débutants, en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Nous nous appuyons sur deux fondements théoriques essentiels de l'ANL qui permettraient d'améliorer l'apprentissage du FLS par ces élèves allophones : il s'agit d'une part du développement préalable des compétences de l'oral et d'autre part de la prise en compte du système limbique du cerveau et de l'authenticité de la communication.

⁵ En 2014-2015, c'est au total 22 200 élèves qui ont bénéficié de cette approche au Canada (Germain, 2017).

2.2.1. *Le développement préalable des compétences à l'oral et les stratégies d'enseignement de l'ANL*

L'ANL trouve son principal appui scientifique dans la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis (1994, 2004, 2009) qui distingue la mémoire déclarative (connaissance explicite) de la mémoire procédurale (compétence implicite), et qui pose la séparation cognitive des deux structures. Paradis (2009) affirme ainsi l'absence de transformation entre les connaissances explicites et les compétences implicites. Selon lui, une phrase est produite soit consciemment par l'application de règles explicites, soit générée automatiquement par l'activation des procédures implicites : « because within the declarative/procedural framework explicit knowledge cannot become or be transformed into implicit competence, given the very nature of memory that sustain them, which bear types of entities. [...] In fact, there is no continuum between implicit competence and explicit knowledge, declarative memory and procedural memory, incidental acquisition and attentional learning, or automatic and controlled processing. »⁶ (Paradis, 2009, p. 25-26).

Cette absence d'interface entre la mémoire déclarative et procédurale est néanmoins remise en question (Beaunieux et al., 2006, cités par Roussel & Gaonac'h, 2017) car elle s'oppose à la théorie de John. R. Anderson (1983). Celle-ci met en avant que l'apprentissage d'un savoir explicite sur la langue composé notamment de connaissances lexicales et grammaticales peut se transformer grâce à des exercices en habileté à communiquer, c'est-à-dire en compétence implicite. Il s'agit de la phase de procéduralisation de l'apprentissage. Selon cette théorie, le savoir explicite est nécessaire et doit au préalable précéder le développement de l'habileté à communiquer. Or, comment expliquer que certains apprenants puissent parler une langue seconde sans connaître les règles morphosyntaxiques, tandis que d'autres au contraire en connaissent les règles sans pouvoir la parler ? Selon Germain (2017, p. 52), ce phénomène qu'il nomme « le paradoxe grammatical », ne peut s'expliquer que par la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis.

Les stratégies d'enseignement de l'ANL permettent la mise en œuvre concrète de ce fondement théorique. Lors d'une séance d'apprentissage, l'ANL propose en effet de diviser l'activité en plusieurs phases : une phase orale, suivie d'une phase de lecture, suivie à son tour d'une phase d'écriture pour revenir à une phase orale. Les concepteurs parlent ici du cercle de la littératie, entendue au sens d'une capacité à utiliser le langage dans ses formes variées tant à l'oral qu'à l'écrit (Germain, 2017).

Toutes ces phases sont reliées entre elles par la réalisation d'un mini-projet à l'issue de chacune des phases principales. Ces mini-projets doivent permettre de réaliser un projet à l'issue d'une séquence d'enseignement (unité pédagogique), c'est-à-dire lorsque le cercle de la littératie a été bouclé. Pour parvenir à mettre en place toutes ces stratégies d'apprentissage-enseignement de l'ANL, les enseignants doivent être formés par des formateurs habilités durant des sessions qui peuvent varier de 3 à 5 jours (le minimum d'heures de formation en ANL étant de 21 heures). Les enseignants formés à l'ANL sont ensuite en formation continue pendant une durée de 6 mois à 1 an.

⁶ Notre traduction : « Dans le cadre procédural/déclaratif, la connaissance explicite ne peut devenir ou être transformée en compétence implicite, étant donné la nature réelle de la mémoire qui les supporte laquelle porte des types d'entités différentes. [...] En fait, il n'y a aucun continuum entre la compétence implicite et la connaissance explicite, la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, entre l'acquisition inconsciente et l'apprentissage conscient, entre le traitement automatique et le traitement contrôlé. »

2.2.2. *La prise en compte du système limbique du cerveau grâce à l'authenticité des interactions en classe*

Un autre fondement théorique essentiel sur lequel s'appuie l'ANL repose sur la prise en compte du système limbique du cerveau qui joue un rôle essentiel dans la motivation pour l'apprentissage des langues. De nombreux chercheurs ont montré le lien entre émotion et cognition dans l'apprentissage des langues (Lamendella, 1977 ; Paradis, 1994 ; Arnold & Brown, 1999 ; Courtillon, 2003 ; Krashen, 1982 cités par Maftoon, Shakouri & Nazari, 2014). Zoltan Dornyei (2020) souligne lui aussi le caractère indissociable de la motivation et de la cognition : « In their fully articulated forms, emotions imply cognitions imply motives imply emotions, and so on. »⁷ (Buck, 2005 cité par Dornyei, 2020, p. 14).

Or, comme l'affirme Paradis : « It is precisely this limbic dimension that has been missing in all foreign language teaching methods. »⁸ (Paradis, 1994, p. 407-408). L'authenticité de la communication (et pas seulement des documents) au sein des interactions dans la classe en ANL permet d'entraîner chez les apprenants un désir et un plaisir de communiquer et d'interagir dans la langue cible, car les unités pédagogiques proposées sont fondées sur l'intérêt des apprenants. En effet, dans les méthodes plus habituelles, les enseignants peuvent avoir recours à des simulations et des jeux de rôle. Ce n'est jamais le cas dans l'ANL : « Dans l'ANL, authentique est synonyme de ce qui est VRAI, réel pour la personne qui parle. Il n'y a pas d'authenticité s'il n'y a pas un rapport étroit avec le vécu ou l'expérience de l'apprenant (et de l'enseignant, d'ailleurs). » (Germain, 2017, p. 42). Ce désir de communiquer en lien avec l'activation du système limbique du cerveau a un impact sur l'estime de soi des apprenants et sur leur motivation intrinsèque telle que définie par Edward Deci et Richard Ryan (1991), qui seule permet d'éprouver le plaisir d'apprendre une langue pour elle-même (Scott Brewer, 2013), et qui est liée au besoin qu'a l'apprenant d'être compétent dans ce qu'il fait (Deci & Flaste, 2018).

C'est pour le développement préalable des compétences à l'oral et la prise en compte du système limbique du cerveau que nous avons débuté notre étude « ANL4AMi », par une première année d'expérimentation et un premier recueil de données qualitatives.

3. Les premiers résultats qualitatifs de l'étude « ANL4AMi » après une année d'expérimentation

Cette étude qui s'étend de 2019 à 2022 se fixe pour premier objectif d'évaluer auprès des élèves allophones en contexte scolaire si l'ANL permet de les sécuriser sur le plan affectivo-émotionnel alors qu'ils subissent une grande vulnérabilité. Nous présentons dans cet article les résultats qualitatifs recueillis auprès des élèves durant la première année d'expérimentation. L'étape d'évaluation a été précédée par une étape de formation des enseignants et une pré-expérimentation.

3.1. La première et deuxième étapes de l'étude : la formation des enseignants des dispositifs expérimentaux et la pré-expérimentation de l'ANL

Au cours d'une même session de formation de 21 heures qui a donné lieu à une attestation de formation, trois enseignants d'UPE2A de l'académie de Nantes ont été formés à l'enseignement de l'ANL par une enseignante de FLE formatrice à l'ANL, au cours de trois journées (une demi-journée en novembre 2018, les autres journées ont eu lieu fin janvier 2019).

⁷ Notre traduction : « Dans leurs formes entièrement articulées, les émotions impliquent des cognitions qui impliquent à leur tour des motivations qui impliquent elles-mêmes des émotions, et ainsi de suite. »

⁸ Notre traduction : « C'est précisément cette dimension limbique qui a manqué dans toutes les méthodologies d'apprentissage des langues. »

Chaque enseignant est assisté dans la mise en œuvre de la méthode en classe par trois étudiantes du master 2 *Didactique des langues* de l'université d'Angers, elles-mêmes formées à l'ANL et qui réalisent leur stage de master 2 au sein de l'un des trois dispositifs.

La formatrice assure le suivi des trois enseignants par des observations réalisées dans leurs classes, par trois journées de formation, un accès à un espace collaboratif, et des échanges individuels à la demande. Par ailleurs, les enseignants lui remettent régulièrement des comptes rendus d'expérimentation, et ont rédigé une synthèse générale sous la forme d'un retour réflexif à l'issue de l'étude en avril 2020. Ils remplissent enfin, de manière hebdomadaire, un carnet de bord en ligne sur un document partagé où ils donnent des indications précises (thématique de l'unité abordée, temps consacré aux différentes unités d'enseignement, etc.) sur le déroulement quotidien des séances ANL.

Les trois enseignants des dispositifs expérimentaux dispensent des cours de FLS au sein de trois dispositifs d'accueil spécifiques en milieu urbain :

- un dispositif d'UPE2A pour les élèves allophones de 12 à 16 ans non scolarisés antérieurement (désormais UPE2A NSA) où enseigne madame C9 ;
- un dispositif de Mesure d'accompagnement scolaire temporaire (désormais MAST) pour des élèves allophones et francophones non scolarisés antérieurement de 16 à 18 ans où enseigne madame D ;
- un dispositif UPE2A pour des élèves allophones scolarisés antérieurement (désormais UPE2A SA) de 12 à 16 ans où enseigne monsieur B.

À chaque dispositif expérimental correspond un dispositif contrôle dans lequel les enseignants ont principalement recours à des méthodes plus traditionnelles.

La deuxième étape de l'étude leur a permis de pré-expérimenter l'ANL de février à juin 2019 pour se familiariser avec la méthode.

3.2. La troisième étape de l'étude : la mise en place du recueil de données qualitatives durant la première année d'expérimentation de l'ANL

Les trois enseignants ont véritablement expérimenté l'ANL de septembre 2019 à mars 2020.¹⁰ Nous présenterons ici les données qualitatives issues des entretiens menés auprès des élèves. Comme mentionné précédemment, les données quantitatives feront l'objet d'une publication ultérieure.

3.2.1. La passation des entretiens auprès des élèves

Lors du premier recueil de données, des entretiens semi-directifs compréhensifs structurés (Kaufmann, 2007) ont été menés en juin 2019 auprès de quatre élèves du dispositif UPE2A SA expérimental de monsieur B et en juin 2020¹¹ auprès de huit élèves du dispositif UPE2A SA expérimental de monsieur B et auprès de six élèves du dispositif UPE2A SA contrôle de madame E¹². Selon le protocole habituel en la matière, nous avons choisi d'interroger sept élèves en facilité, six élèves moyens et cinq élèves en difficulté (Altet et al., 1994, 1996 ; Tupin, 2001).

⁹ Nous avons anonymé les noms des trois enseignants des groupes expérimentaux.

¹⁰ Ils ont dû interrompre l'expérimentation à partir de la mi-mars 2020 suite à la crise sanitaire mondiale qui a contraint les établissements scolaires à fermer leurs portes pendant plusieurs semaines, le retour en classe dans des conditions sanitaires difficiles n'a pas permis une poursuite optimale de l'ANL lors de la reprise des cours en mai 2020.

¹¹ Les entretiens en juin 2020 ont été menés en présentiel au sein du collège où est implantée l'UPE2A SA contrôle et par zoom pour les élèves de l'UPE2A SA expérimental, le second collège n'ayant pas souhaité notre venue au sein de l'établissement pour des raisons sanitaires.

¹² Nous n'avons pas mené d'entretiens auprès des élèves des dispositifs MAST et UPE2A SA en raison de la crise sanitaire, la mise en place des entretiens en présentiel ou en distanciel posant trop de difficultés aux enseignants.

Au cours de ces entretiens, les formulations des questions peuvent varier en fonction de la réaction et de la compréhension des élèves. Néanmoins, ils s'écartent d'une certaine manière de la méthodologie de la semi-directivité. En effet, ils sont davantage structurés autour d'un guide thématique formalisé (Blanchet & Gotman, 2006). Cela signifie que nous respectons un ordre préétabli qui correspond à une trame chronologique précise en lien avec les séquences thématiques retenues. Il s'agit ainsi pour nous de retracer le parcours de l'élève interrogé depuis son arrivée en France jusqu'à sa scolarisation actuelle au sein du dispositif. Les séquences thématiques suivent cet axe logique. Les consignes, les questions de relance servent de repères à l'élève. L'entretien se déroule donc selon un ordre fixé préalablement.

Notre grille s'articule autour de trois séquences thématiques distinctes :

- une première séquence thématique sur la scolarisation de l'élève et son apprentissage du français au sein du dispositif d'UPE2A et lors des inclusions en classe ordinaire. Cette séquence comprend sept questions ;
- une deuxième séquence thématique sur les émotions face à l'apprentissage du français en classe constituée de deux questions. Cette séquence thématique est liée à l'échelle de satisfaction et d'anxiété en classe de français présente dans le questionnaire de Dewaele & MacIntyre (2014, 2016) : il y figure en effet deux questions ouvertes que nous avons insérées à l'identique au cours de cette séquence. Cela permet aux élèves de prendre plus de temps pour répondre à ces deux questions en lien avec les émotions en classe (évocation d'une situation précise en classe où ils éprouvent des émotions positives et une situation où ils éprouvent des émotions négatives) ;
- une troisième séquence thématique sur le ressenti de l'apprentissage du français via l'ANL qui comprend quatre questions.

Nous menons ces entretiens dans une salle où nous sommes seules ou à deux, en présence de l'élève. Ils sont enregistrés dans leur totalité. Les entretiens durent environ 15 minutes.

Deux points primordiaux sont ressortis des analyses verticales des entretiens réalisés.

3.2.2. *Un élément présent dans tous les entretiens : la bienveillance des enseignants des dispositifs vs les difficultés au sein de la classe ordinaire*

Tous les élèves ont fait part de leurs débuts très difficiles en classe ordinaire comme en témoignent les expressions récurrentes extraites des entretiens : « *ne pas/rien comprendre ; très difficile ; très dur ; tout était difficile ; tout seul ; pas de copains ; personne ; j'étais timide ; j'avais peur ; trop difficile ; les autres pas gentils ; j'arrive pas à écrire ; ils disent des choses pas bien sur moi.* » Ces extraits confirment ce que nous avons décrit dans la première partie de cet article : à savoir la submersion, l'insécurité langagière, la maltraitance. A contrario, la figure de l'enseignant dans les deux dispositifs représente la bouée de sauvetage : « *j'aime UPE2A ; je préfère rester avec madame E ; parce qu'elle est super gentille ; elle est drôle ; avec elle, j'ai pas peur ; il est gentil ; en UPE2A, j'ai que des amis.* » Et la pédagogie que monsieur D et madame E mettent en place au sein des dispositifs est adaptée à la spécificité langagière de leurs élèves allophones : « *parce que c'est facile avec lui ; j'apprends plus ; parce qu'elle m'aide ; parce qu'elle parle pas très vite ; parce que les autres c'est trop difficile ; elle comprend mieux que les autres ; il explique mieux ; je comprends plus en UPE2A ; je peux demander de l'aide ; c'est facile d'apprendre ici ; j'aime le français avec elle.* » Ce qui ressort ici clairement au travers de toutes ces réponses, c'est la bienveillance telle que définie par Jellab & Marsollier (2018, p. 60) dont font preuve les enseignants d'UPE2A vis-à-vis de leur public : « La bienveillance vise donc à la fois : l'épanouissement de l'autre, son bien-être, ses progrès et sa protection. Elle s'observe dans les actes et la communication. » L'accompagnement de l'élève dans son apprentissage favorise sa progression en l'aidant à surmonter les obstacles de compréhension : il s'agit du *scaffolding* défini par Jellab & Marsollier (2018).

Nous verrons dans la partie à suivre la réception de l'ANL du côté de deux apprenantes.

3.2.3. Des premiers indices positifs sur le ressenti des apprenants sur l'ANL

Nous nous concentrerons ici plus particulièrement sur l'entretien de deux élèves en facilité scolaire du dispositif de monsieur B : il s'agit des entretiens de Yasmina et Lina¹³.

Au moment de l'entretien avec Yasmina, le 6 juin 2019, elle était âgée de 17 ans et était arrivée en France en avril 2018, sa famille d'origine afghane était demandeuse d'asile. La langue première de Yasmina est le pachtou et sa langue de scolarisation en Afghanistan était le dari. Elle a été scolarisée dans son pays d'origine jusqu'en décembre 2017. Elle était totalement débutante en français lorsqu'elle est arrivée dans la classe de monsieur B. Au cours de l'entretien lors de la séquence thématique n° 1 qui porte sur sa scolarisation en classe ordinaire de 3^e, elle nous fait part de ses difficultés de compréhension et de son isolement au sein de cette classe. Par ailleurs, il a été particulièrement intéressant pour nous de poser aux élèves des questions en lien avec l'ANL puisqu'ils ont des éléments de comparaison entre la méthode qu'employait monsieur B avant l'expérimentation de l'ANL au sein de son dispositif c'est-à-dire de septembre 2018 à janvier 2019. Ce n'est qu'à la suite de la formation qu'il a suivie fin janvier 2019 que monsieur B a pu expérimenter l'ANL auprès de ses élèves. À ce moment-là de l'entretien, monsieur B travaillait en classe une séquence pédagogique dont le thème était la famille. Quand nous lui avons demandé si elle avait vu des différences dans la façon d'enseigner de monsieur B à partir du mois de février 2019, elle nous a donné des réponses qui renvoient très précisément aux stratégies d'enseignement de l'ANL présentées auparavant. Le premier élément qu'elle fait ressortir est en lien avec l'authenticité du discours de l'enseignant. Il parle de lui, de sa propre famille et elle l'apprécie. Elle déclare ainsi : « *C'est la première fois qu'il parle de lui, c'est une autre habitude.* » Un autre élément très éclairant renvoie au fait que les élèves parlent d'abord à l'oral en dyade durant la phase orale. Elle reprend également au cours de l'entretien la structure langagière modélisée par l'enseignant à savoir : « *combien il y a de personnes dans ta famille ?* » Elle souligne qu'après la phase orale, ils écrivent ce qu'ils ont dit à l'oral : « *Et après, tu écris dans ton cahier.* » Quand nous lui avons demandé si elle appréciait cette nouvelle méthode utilisée par monsieur B, elle dit que oui car elle apprécie tout particulièrement de parler d'elle, de sa famille et que son enseignant fasse de même. Il y aurait donc bien un renforcement de la motivation de cette apprenante via l'ANL.

L'entretien avec Lina a eu lieu le même jour que celui de Yasmina, le 6 juin 2019. Lina a 14 ans, elle est arrivée en France en novembre 2017. Sa famille qui demande l'asile est originaire d'Azerbaïdjan, elle n'a pas été scolarisée de novembre 2017 à avril 2018. En avril 2018, elle intègre l'UPE2A de monsieur B dans laquelle elle est restée pendant l'année scolaire 2018-2019. La langue première de Lina est l'azéri et elle a appris le turc et l'anglais comme L2. Elle était totalement débutante à son arrivée en France en novembre 2017.

Lisa a conscientisé également un certain nombre de caractéristiques de l'ANL. Elle explique en effet qu'à présent dans la classe, les élèves parlent de leurs parents, de leurs frères et sœurs, de leurs animaux de compagnie. Elle apprécie aussi de pouvoir poser des questions aux autres élèves et donc d'être en interaction avec eux : « *Normalement, on parle avec monsieur B. mais pas beaucoup et maintenant, tu peux poser des questions à qui tu veux. On parle beaucoup plus.* » Elle a bien compris également qu'après la phase orale a lieu la phase écrite : « *quand tu parles de toi, tu écris sur la feuille et après c'est quelqu'un d'autre qui le lit, c'est trop bien !* ». Nous pouvons ainsi remarquer qu'elle apprécie de parler d'abord puis d'écrire ce qu'elle a dit à l'oral et elle aime aussi que son texte soit lu par un autre élève. L'écriture prend du sens pour elle.

Les premiers témoignages de ces deux élèves sont très positifs mais nous avons aussi pu réaliser à quel point ces apprenantes ont adhéré aux principes de l'ANL à savoir l'authenticité de la

¹³ Les prénoms de ces deux élèves ont été modifiés pour préserver leur anonymat.

communication, le fait de parler d'abord, d'écrire ensuite, et de réaliser qu'elles peuvent communiquer dans la langue cible.

Cette première année de recherche est encourageante sur la réception de la méthode ANL auprès des élèves mais il faut confirmer ses résultats par d'autres entretiens qui seront menés auprès des apprenants durant les deux années scolaires à venir, ainsi que par des résultats d'ordre quantitatif. Nous recueillerons également le témoignage des enseignants impliqués dans ce projet pour connaître leur ressenti par rapport à la mise en place de cette nouvelle méthode au sein de leurs dispositifs respectifs. Mais cette étude permet en tout état de cause de réfléchir à de possibles alternatives aux méthodes d'apprentissage classiques du FLS auprès de ces adolescents migrants trop souvent en situation de souffrance et de maltraitance émotionnelle au sein de l'institution scolaire française, notamment au moment des inclusions en classe ordinaire comme nous l'avons vu au travers du témoignage des élèves allophones interrogés.

Références

ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc & LECONTE-LAMBERT Claire (1994), *Les pratiques d'enseignement en classe de CE2. Étude exploratoire*, Rapport de recherche pour la DEP (Dossiers d'Éducation et Formations), n° 44, Paris, MEN-DEP.

ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc & LECONTE-LAMBERT Claire (1996), *Étude des pratiques d'enseignement au CE2. Deuxième phase*, Dossiers d'Éducation et Formations, n° 70, Paris, MEN-DEP.

ANDERSON John R (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press.

ARNOLD Jane & BROWN H. Douglas (1999), « A map of the terrain », dans Jane Arnold (éds.), *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-24.

ARNOLD Jane (2006), « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 144, p. 407-425.

AUGER Nathalie (2008), « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans Jean-Louis Chiss (éds.), *Immigration, École et Didactique du français*, Paris, Didier, p. 187-229.

BLANCHET Alain & GOTMAN Anne (2006), *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin.

COLLINS Jacquie, STEAD Shelley & WOOLFREY Sid (2004), « Rethinking Teaching Strategies for Intensive French », *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, n° 60(3), p. 355-372.

COURTILLON Janine (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle (2005), « Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », *Revue parole*, n° 34-36 (Didactique cognitive des langues (étrangère, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants), p. 137-163.

DABENE Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.

DECI Edward L. & RYAN Richard M. (1991), « A motivational Approach to Self: Integration in Personality », dans Richard A. Dienstbier (éds.), *Perspectives on Motivation*, Nebraska Symposium on Motivation, 1990, vol. 38, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 237-288.

DECI Edward L. & FLASTE Richard, (2018), *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*, Malakoff, Interéditions.

DEWAELE Jean Marc & MACINTYRE Peter D. (2014), « The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n° 4, p. 237-274.

- DEWAELE Jean-Marc & MACINTYRE Peter D. (2016), « Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner », dans Tammy Gregersen, Peter D. MacIntyre & Sarah Mercer (éds.), *Positive psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, p. 215-236.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP) (2018), *Note d'information*, n° 18.
- DORNYEI Zoltan (2020), *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*, Londres/New York, Routledge.
- GENTAZ Edouard (2019), « Les pédagogies alternatives ont déjà transformé l'enseignement », *Cerveau & Psycho*, n° 116 (Pédagogies Montessori, Freinet... Quels bénéfices pour le cerveau des enfants ?), décembre 2019, p. 52-56.
- GERMAIN Claude & SEGUIN Hubert (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères.
- GERMAIN Claude (2017), *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*, Québec, Myosotis Presse.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine & DAT Marie-Ange (2018), « Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions », dans Françoise Berdal-Masuy (éds.), *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain-la-Neuve, PUL, p. 17-28.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine (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 et en sciences de l'éducation, Université de Nantes.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine (2015), « La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, n° 48-3, p. 83-107.
- GUEGUEN Catherine (2015), *Vivre heureux avec son enfant. Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*, Paris, Pocket évolution.
- HAMERS Josiane F. & BLANC Michel (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- JELLAB Aziz & MARSOLLIER Christophe (2018), *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger Levrault.
- JOY Ronda & MURPHY Elizabeth (2012), « The Inclusion of Children with Special Educational Needs in an Intensive French as a Second-Language Program: From Theory to Practice », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'Éducation*, n° 35(1), p. 102-119.
- KAUFMANN Jean-Claude (2007), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- LAMENDELLA John T. (1977), « General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and nonprimary language acquisition », *Language Learning*, n° 27, p. 155-196.
- MACFARLANE David (2018), « Le Nouveau-Brunswick, mère-patrie du français intensif », *Le Français dans le monde*, n° 417, p. 57.
- MAFTOON Parviz, SHAKOURI Nima & NAZARI Ogholgol (2014), « Limbic System and Second Language Acquisition: Reconsidering the Role of Emotion », *Biological Forum-An International Journal*, n° 2, p. 398-403.
- MENDONÇA DIAS Catherine (2020), « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », dans Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui B. & Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, p. 187-201.

MILLON-FAURE Karine (2020), « Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques », dans Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui B. & Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, p. 203-216.

NOCUS Isabelle (2021, sous presse), *Bilinguisme et bilinguisme des enfants dans différents contextes multilingues*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MORO Marie-Rose (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette Pluriel.

PARADIS Michel (1994), « Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA », dans Nick C. Ellis, *Implicit and Explicit learning of languages*, Londres, Academic Press Ltd, p. 393-416.

PARADIS Michel (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam, John Benjamin.

PARADIS Michel (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Amsterdam, John Benjamin.

POCHARD Jean-Charles (2002), « Le Français Langue Seconde "hôte", un cas limite de Français Langue Seconde », dans Pierre Martinez (éds.), *Le français langue seconde. Apprentissages et curriculum*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, p. 101-131.

PUREN Laurent (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 XIX^e siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris.

RAPPORT DE RECHERCHE EVASCOL (2018), *Étude de scolarisation des élèves nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits, République française.

ROUSSEL Stéphanie & Gaonach Daniel (2017), *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*, Paris, Retz.

SCOTT BREWER Stephen (2013), « Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, p. 189-208.

THOMAS Wayne & COLLIER Virginia (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, Final Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.

TUPIN Frédéric (éds.) (2001), *Évaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Éveil aux langues », Bruxelles.

UNESCO (2018), *Global education monitoring report 2019. Migration, displacement and education: building bridges, not walls*, Paris, UNESCO.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (2002), *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.

VOGEL Klaus (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.