



Enseigner le français langue d'héritage dans un dispositif FLAM à New York : approches didactiques face à l'hétérogénéité des profils plurilingues

Christiane Buessard

► To cite this version:

Christiane Buessard. Enseigner le français langue d'héritage dans un dispositif FLAM à New York : approches didactiques face à l'hétérogénéité des profils plurilingues. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04166882

HAL Id: dumas-04166882

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04166882>

Submitted on 20 Jul 2023

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.



Enseigner le français langue d'héritage dans un dispositif FLAM à New York : approches didactiques face à l'hétérogénéité des profils plurilingues

Christiane BUESSARD

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Didactique des Langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2022-2023

Enseigner le français langue d'héritage dans un dispositif FLAM à New York : approches didactiques face à l'hétérogénéité des profils plurilingues

Christiane BUESSARD

Sous la direction de Mme Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et Didactique des Langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement les personnes qui m'ont accompagnée dans la rédaction de ce mémoire :

Stéphanie Galligani, ma Directrice de mémoire, pour sa bienveillance et son extrême patience, ses encouragements et ses précieux conseils.

L'équipe d'EFNY qui m'a accueillie sans l'ombre d'un doute, avec grande générosité et disponibilité.

Les élèves qui se sont laissé enregistrer et observer en conservant leur naturel.

Sophie, qui malgré ses nombreuses initiatives professionnelles et sa vie de famille, m'a consacré du temps pour me présenter la population FLAM des États-Unis et les actions pédagogiques qu'elle entreprend.

Isabelle, qui a toujours cru en moi et m'encourage constamment.

Joellen, mon amie de 82 ans qui repart à l'université en septembre et qui me donne l'exemple.

Elliott, mon fils, ma source d'inspiration, qui virevolte entre trois langues à la maison et qui s'accroche dans le développement de ses compétences en français.

Miguel, mon mari, avec qui nous code-switchons allègrement entre l'espagnol, l'anglais et le français.

Elise, ma directrice de mémoire non officielle, qui m'a fait découvrir le monde des Sourds, m'a conseillée dans la rédaction de mon mémoire, et surtout m'a fait découvrir une belle amitié à distance.

Sarah, notre troisième comparse, qui brille de sa dévotion et de son enthousiasme pour enseigner les langues. Une autre source d'inspiration.

Mon employeur, Dartmouth College, grâce auquel j'ai eu accès à moult publications et ouvrages académiques.

Megan et Jennifer, qui m'inspirent pour me lancer dans une carrière d'enseignante.

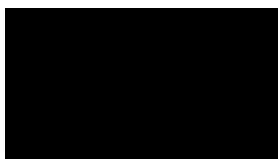
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Christiane

NOM : BUESSARD

DATE : 10 juin 2023



Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE : UN CAS PARTICULIER DE BILINGUISME, LES LANGUES D'HERITAGE	9
Chapitre 1. Comment devient-on bilingue ?.....	10
1. Qu'est-ce que le bilinguisme ?	10
2. Le développement du bilinguisme.....	14
3. Manifestations discursives du bilinguisme.....	19
Chapitre 2. Les langues d'héritage aux États-Unis.....	24
1. Les États-Unis, un melting-pot visant l'assimilation.....	24
2. Pourquoi enseigner la langue d'héritage ?.....	27
Chapitre 3. Quelle didactique pour enseigner une langue d'héritage ?	31
1. Prise en compte des caractéristiques des locuteurs de langue d'héritage	31
2. Le développement des compétences linguistiques des apprenants de LH.....	34
3. Quelles normes enseigner ?	37
PARTIE 2 - UNE DEMARCHE EMPIRIQUE A VISEE COMPREHENSIVE	41
Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche	42
1. L'enseignement du français aux États-Unis	42
2. Éducation en Français à New York (EFNY)	45
Chapitre 5. Les données authentiques : l'observation de cours.....	48
1. Les cours observés.....	48
2. Les enseignantes.....	50
Chapitre 6. Les données provoquées : questionnaires et entretiens	53
1. Les questionnaires	53
2. Les entretiens avec les enseignantes et les coordinatrices pédagogiques	55
3. Récapitulatif des données recueillies.....	59
PARTIE 3 - ANALYSE : L'ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PUBLIC FLAM.....	61
Chapitre 7. Qui sont les élèves observés ? Présentation de leurs profils	62
1. Le profil des élèves de FLAM à EFNY.....	62
2. Les langues parlées à la maison.....	65
3. Les motivations des élèves	67
Chapitre 8. Comment gérer des compétences déséquilibrées ?	71
1. Formation de groupes et différenciation pédagogique	71
2. Au niveau du répertoire individuel.....	75
3. Déséquilibre écrit/oral.....	80

Chapitre 9. Comment insuffler une plus grande motivation ?	85
1. Prise en compte de la culture mixte.....	85
2. Prise en compte des centres d'intérêt des adolescents.....	87
3. La place du translanguaging.....	89
Conclusion	93
Traductions	95
Bibliographie.....	99
Sitographie	103
Sigles et abréviations utilisés.....	105
Table des illustrations.....	106
Table des annexes	107
Table des matières	244

Note : Les notes en bas de page sont référencées par des caractères alphabétiques, tandis que les traductions des citations dans le texte sont renvoyées en fin de document (p. 95-98) avec des caractères numériques.

Introduction

Dans un discours^a prononcé le 15 décembre 2015 lors d'une cérémonie de naturalisation à l'adresse de nouveaux citoyens américains provenant de vingt-cinq pays différents, Barak Obama rappela l'exception américaine :

We don't simply welcome new immigrants, we don't simply welcome new arrivals -- we are born of immigrants. That is who we are. Immigration is our origin story. And for more than two centuries, it's remained at the core of our national character; it's our oldest tradition. It's who we are. It's part of what makes us exceptional.¹

L'histoire des États-Unis, faite de conquêtes, de repeuplement et d'immigration fondée sur des besoins socio-économiques, fait de ce pays un lieu d'accueil pour une mosaïque de populations apportant leur culture, leurs traditions, leur religion, mais aussi leur(s) langue(s). Cependant, on a du mal à percevoir les États-Unis comme un pays multilingue. L'anglais s'est imposé dans tous les aspects de la société américaine, bien que l'espagnol ait une présence non négligeable.

Dans un souci relativement récent de reconnaître et de valoriser la pluralité, de nombreuses instances éducatives s'intéressent à la façon d'imbriquer l'enseignement des langues d'origine des immigrés ou descendants d'immigrés afin, d'une part, de conserver un héritage linguistique et culturel et d'autre part, de favoriser l'apprentissage en anglais, langue de la société et de la scolarisation. En outre, les instances éducatives se rendent compte qu'une richesse et une multiplicité des langues au sein des écoles favorisent également des prises de conscience, métalinguistique, culturelle, sociologique et autres, et une ouverture et une acceptation de l'altérité chez les élèves monolingues.

Le concept de langue d'héritage a émergé au Canada en 1977 puis a été fréquemment utilisé aux États-Unis dans le domaine de la politique linguistique, à partir de la fin des années 1990 (Cummins, 2005). Une langue d'héritage correspond à la langue, autre que la langue de l'environnement, parlée au sein du foyer et dont les locuteurs, bilingues, ont divers degrés de compétences. Cette notion est cruciale en Amérique du Nord, avec la cohabitation du français et de l'anglais au Canada et avec la présence de grandes communautés ethnolinguistiques établies depuis plusieurs générations aux États-Unis. Ces communautés

^a <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/15/remarks-president-naturalization-ceremony>

sont un vaste terrain pour l'étude de la coexistence de plusieurs langues et pour le maintien, voire la revalorisation des langues d'héritage.

Dans ce contexte, nous avons choisi d'explorer l'apprentissage du français chez les enfants d'immigrants francophones. Ces enfants ayant un bagage linguistique bilingue, nous avons fait l'hypothèse que l'enseignant peut développer une démarche didactique autour des compétences dominantes dans la langue de la société (dans ce cas, l'anglais). En outre, on ne peut aborder l'apprentissage d'une langue d'héritage comme celui d'une langue maternelle en milieu homoglotte ou celui d'une langue étrangère. Les enseignants doivent prendre en compte non seulement des compétences linguistiques asymétriques mais également la psychologie de leurs élèves, les attitudes et l'identité de leurs apprenants entrant en jeu. Notre problématique portera sur les pratiques enseignantes des professeurs de français langue d'héritage face à la diversité des profils linguistiques et des compétences partielles de leurs apprenants.

Dans une première partie, nous ancrerons notre démarche à des notions théoriques sur le bilinguisme et les langues d'héritage et nous nous intéresserons aux approches didactiques pour enseigner ces langues. Nous décrirons dans une deuxième partie la méthodologie mise en œuvre au sein d'une école associative destinée aux enfants parlant le français au sein de leur foyer et qui suivent un cursus scolaire en anglais. Le corpus recueilli nous permettra de faire émerger des éléments de réponse à notre problématique, que nous développerons dans une troisième partie dédiée à l'analyse et à l'interprétation des données.

Partie 1

-

Cadrage théorique : un cas particulier de bilinguisme, les langues d'héritage

Notre recherche a pour but d'analyser les enjeux de l'apprentissage du français et les besoins d'apprenants francophones atteignant l'âge de la puberté alors que cette langue est minoritaire tant dans leurs usages que dans leur environnement. Comment revitaliser la pratique de cette langue et motiver des adolescents établis aux États-Unis et dont le français est la langue de/d'un de leurs parents ? Dans un contexte d'enseignement au sein d'une école associative (cours du soir), comment les enseignants peuvent-ils développer les compétences en français de leurs apprenants en s'appuyant sur l'intégralité de leur répertoire langagier pour favoriser l'apprentissage ?

Cette partie théorique abordera les notions-clés pertinentes dans le cadre de cette recherche : après un premier chapitre consacré au bilinguisme, ses modes d'acquisition et quelques-unes de ses caractéristiques, nous examinerons le cas particulier des langues d'héritage, pour enfin envisager quelques pistes pour la didactique du français dans l'école associative EFNY (Enseignement du Français à New York).

Chapitre 1. Comment devient-on bilingue ?

Dans nos sociétés actuelles, on observe une perception du monolinguisme comme étant la norme et l'idéal à atteindre celui d'une langue maternelle parfaitement maîtrisée, en dépit du fait « que des millions d'individus, et peut-être bien la majorité des hommes sur la terre, acquièrent le contrôle de plus d'un système linguistique pendant leur vie », comme l'affirmait Weinreich, déjà en 1968 (p. 648). Selon les statistiques actuelles, au moins la moitié de la population mondiale est bilingue. Il est néanmoins difficile de vérifier ce chiffre, d'autant que cette estimation dépend de ce qu'on désigne par bilinguisme. Nous expliquerons dans un premier temps la définition retenue, puis examinerons les façons d'acquérir un bilinguisme et ses caractéristiques observables, notamment chez les enfants de personnes ayant migré dans un pays de langue différente de leur pays d'origine.

1. Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Les représentations que se fait la société d'un individu bilingue est généralement celle d'une personne qui connaît « deux langues très bien, sinon parfaitement » (Grosjean, 2015, p. 14). Dans le domaine de la linguistique, cela rejoint la définition qu'en faisait Bloomfield : « the native-like control of two languages² » (1933, p. 56). Dans le même courant de pensée, Ducrot & Todorov considèrent qu'« un individu est dit bilingue (multilingue) s'il possède deux (plusieurs) langues, apprises l'une comme l'autre en tant que

langues maternelles [...]. Le bilingue peut "parler parfaitement" les deux langues » (1972, p. 83, cité dans Lüdi & Py, 2013, p. 208).

Si l'on s'attache à la langue en tant que pratique plutôt qu'en tant que structure, et afin de mieux prendre en compte la dynamique mondiale de mouvements de populations et les cas de personnes (la majorité de la population) au contact de plusieurs langues dans leur vie quotidienne, une définition plus fonctionnelle semble appropriée. Les définitions citées au paragraphe précédent excluent les individus qui utilisent plusieurs langues régulièrement sans pour autant maîtriser chacune de ces langues au même niveau qu'un monolingue maîtriserait sa langue maternelle. Grosjean remarque que ces individus seraient confinés « dans une catégorie sans nom : ceux qui ne seraient pas bilingues selon cette manière de voir ne sont pas monolingues non plus » (2015, p. 15). Nous retiendrons pour notre étude la définition de Grosjean : « le bilinguisme^b est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (2015, p. 15).

1.1. Asymétrie du répertoire langagier

Le répertoire langagier (ou verbal ou linguistique) correspond à « l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents, qui constituent autant de ressources dans lesquelles puiser pour communiquer (Léglise, 2021). Parmi ces ressources, les systèmes linguistiques de chaque langue d'un bilingue peuvent ne pas être développées de la même façon : l'individu en question peut avoir un niveau de compétence différent dans chacune des langues, par exemple une compétence orale uniquement dans une langue et une compétence de l'écrit (et de l'oral) dans une autre (Grosjean, 2018), comme c'est le cas pour beaucoup de langues qui n'ont pas un système d'écriture ou la langue des signes chez les Sourds.

Si la majorité des bilingues ont des compétences asymétriques dans leurs langues, c'est que chaque langue a des fonctions communicatives bien distinctes et en conséquence, leurs locuteurs n'ont pas les outils linguistiques nécessaires pour couvrir toutes ces fonctions dans chacune des langues de leur répertoire. Grosjean explique que cela provient du principe de complémentarité : chaque langue est utilisée « dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts » (2015, p. 41). Ainsi, un enfant de migrants

^b En accord avec cette définition, le terme bilingue englobera ceux faisant usage de plus de deux langues dans leur vie quotidienne.

suivant sa scolarité en langue du pays d'accueil peinera probablement à expliquer des concepts appris à l'école dans la langue parlée en famille alors qu'il saura communiquer avec eux pour tous les aspects de la vie quotidienne.

Cette asymétrie est manifeste dans ce que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) définit comme une compétence plurilingue : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (p. 129). En d'autres termes, les compétences dans une langue d'un individu bilingue peuvent n'être que partielles. Nous verrons que cette asymétrie des compétences se traduit – et est la conséquence – de la présence d'une langue qui domine dans le répertoire langagier du bilingue.

1.2. Langue dominante de l'individu bilingue

Bien que des cas de bilinguisme équilibré, selon la définition qu'en faisait Bloomfield, existent, ils sont rares. Avoir des compétences absolument équivalentes dans deux langues est théoriquement possible, mais « except for rare geographical and familial accidents, individuals seldom have access to two languages in exactly the same contexts in every domain of interaction³ » (Valdés, 2005, p. 414). Le bilinguisme se manifeste la plupart du temps par la présence d'une langue qui domine et par conséquent une autre ou d'autres langue(s), qui se trouve(nt) minoritaire(s). La notion de dominance peut se définir en se basant sur le niveau de compétence ou sur la fréquence d'usage de chacune des langues (Ahumada-Ebratt et al., 2018). Dodson (1985, cité par Caldas et al, 2000) a une vision plus écologique et personnelle de mesurer cette dominance puisqu'il l'assimile à une préférence d'une langue plutôt qu'une autre dans un contexte donné.

Compte tenu du principe de complémentarité, cette dominance est fluide et peut fluctuer en fonction des situations et des fonctions communicatives. Une dichotomie peut difficilement être établie pour illustrer la dominance d'une langue. Lüdi & Py proposent d'établir un ensemble d'axes, chaque axe correspondant à une compétence particulière, sur lesquels l'individu bilingue se place sur un continuum qui permettra de « déterminer le degré d'équilibre entre les maîtrises différentes des langues en contact, ainsi que le degré d'autonomie mutuelle des systèmes en contact. » (2015, p. 8).

D'une façon simplifiée et sur un seul axe, Valdés illustre le continuum de dominance de locuteurs bilingues de langues A et B (figure 1). La majuscule représente la langue

dominante et la taille des caractères en minuscule représente l'étendue des compétences. Le bilingue équilibré (AB – on note que Valdés représente un caractère A légèrement plus grand que le B, signifiant ainsi l'impossibilité d'avoir des compétences exactement équivalentes dans les deux langues, bien que l'on puisse s'y rapprocher) se trouve au milieu de multiples combinaisons possibles de bilinguisme, avec une asymétrie de compétences.

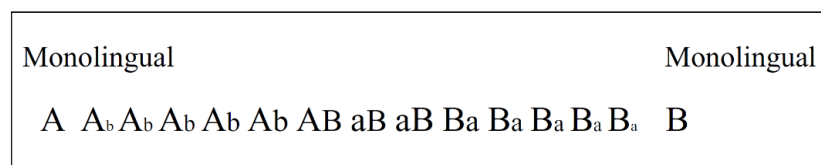


Figure 1 – Un continuum de locuteurs L1/L2

1.3. *Fluctuation de la dominance*

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, on utilise L1 pour désigner la langue maternelle ou langue première de l'apprenant (ou langue source) et L2 pour désigner la langue qui fait l'objet de l'apprentissage, la langue seconde (ou langue cible), ce qui correspond le plus souvent à une chronologie. Dans le cas d'enfants bilingues ayant été au contact de deux langues depuis leur naissance ou leur tendre enfance, il est plus difficile d'attribuer une langue première et une langue seconde (l'utilisation du pluriel, langues premières, semble plus approprié dans ce cas ou le combiné L1/L2 utilisé par Valdés ci-dessus), d'autant que la place des langues dans leur répertoire langagier évoluera au cours de leur vie en fonction d'événements tels que l'entrée à l'école, des déménagements, le début de la vie en couple. La dominance d'une langue, sur le plan individuel, est labile.

Pour les enfants de migrants, « même si au début [...] la langue d'origine joue le rôle de la langue première et la langue d'accueil celui de la langue seconde, leur biographie linguistique modifie [...] profondément ce schéma initial » (Lüdi & Py, 2013, p. 46). La langue du pays d'accueil « prend une position dominante et entame l'ensemble des fonctions qui, pour l'unilingue, relèvent de la langue dite maternelle » (Lüdi & Py, 2013, p. 46). La langue d'origine peut à nouveau devenir dominante dans le cas d'un retour au pays d'origine ou de va-et-vient entre les deux pays (pendant les vacances d'été par exemple). Ce fut le cas des enfants de Grosjean : ce dernier a étudié le niveau de compétences écrites de son fils aîné lors de leurs déménagements successifs entre la Suisse (francophone) et les États-Unis et des séjours prolongés en France pendant les vacances. D'unilingue français, il est devenu presque unilingue anglais (avec « une faible compréhension du français ») puis a à nouveau renversé la dominance de ses langues lors d'un retour en Suisse durant lequel le français

« est devenu [sa] seule langue de communication » et il ne parlait anglais que par obligation et en « éprouv[ait] des difficultés » (Deprez, 1995, p. 141-149[°]). Grosjean lui-même, au cours de ses déménagements successifs, rapporte avoir changé de langue dominante plusieurs fois au cours de sa vie (Grosjean, 1982, p. 238).

Caldas et al. (2000), en se référant à la préférence d'un individu bilingue pour l'une de ses langues, signalent que ce concept n'est pas stable, cette préférence fluctuant en fonction des circonstances et des situations. Lüdi & Py (2013, p. 107) font écho à cette notion et constatent que le bilinguisme est « moins une situation stabilisée qu'un ensemble de pratiques langagières ». La langue est ici considérée, non pas dans sa dimension linguistique « comme ensemble de connaissances stabilisées, immobiles », mais dans sa dimension pratique comme un « ensemble dynamique de connaissances en mouvement, toujours ouvertes au changement » (Py, 2007, p. 94). Ahumada et al. (2018, p. 16) résument cette fluctuation :

les fonctions et usages linguistiques sont répartis entre plusieurs langues et cette répartition change en fonction de l'évolution du cadre de vie, des activités du sujet, etc. Cela entraîne une dynamique des langues au cours de la vie qui est spécifique aux locuteurs multilingues.

Considérant cette mouvance du répertoire langagier et de la place des langues les unes par rapport aux autres, peut-on considérer que les compétences linguistiques du bilingue sont instables ? Nous examinerons maintenant quelques caractéristiques du bilinguisme et de son acquisition pour apporter quelques éléments de réponse.

2. *Le développement du bilinguisme*

Ducrot & Todorov, dans leur définition restrictive du bilinguisme présentée au point 1.1 de ce chapitre, l'associaient à une acquisition naturelle, dès la naissance, puisque les langues doivent être « apprises l'une comme l'autre en tant que langues maternelles » (1972, p. 83, cité par Lüdi & Py, 2013, p. 208). L'inverse de ce postulat a également été proposé par des linguistes qui déduisent de cette acquisition naturelle depuis l'enfance qu'elle aboutira à la maîtrise de la langue telle une langue maternelle à l'âge adulte (Chomsky, 1981, Crain & Thornton, 1998, cités par Montrul, 2016, p. 4). Ces mode et âge d'acquisition qui conduisent au bilinguisme sont prégnants dans les représentations collectives, ainsi que le

[°] Grosjean n'a pas publié ces travaux mais les a mis à disposition du public sous forme de polycopié diffusé par le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel et par le Département de Psychologie de Northwestern University de Boston. Deprez en a publié des extraits et une analyse.

rappellent Hélot & Rubio (2013, p. 48) : « Il est encore courant de penser que le "vrai" bilingue est celui qui a acquis ses deux langues dès la naissance ». Le bilinguisme précoce, ou simultané, n'est toutefois pas la norme. Grosjean (2010, p. 178) l'estime à moins de 20 % des enfants qui vivent dans un environnement bilingue.

2.1. Bilinguisme simultané et consécutif

Le développement langagier du bébé exposé à deux langues ne diffère pas de celui du monolingue : « au-delà des différences individuelles, les divers stades d'acquisition de la faculté du langage sont les mêmes pour les enfants bilingues que pour les enfants monolingues » (Hélot & Rubio, 2013, p. 44). Il en sera de même pour la suite de son développement linguistique, ainsi que des savoirs langagiers, c'est-à-dire les actes de communications fondamentaux, tels que nommer, demander, raconter une histoire (Deprez, 1995, p. 111). « The two languages develop independently and children are "bilingual" – with two linguistic systems – from the initial state⁴ » (Montrul, 2016, p. 94), bien que les différentes étapes puissent être atteintes « à un rythme plus lent dans le cas des catégories moins fréquentes dans l'*input*⁵ » [traduction libre] (Silva-Corvalán, 2003, para. 8) – l'*input* correspondant à l'apport langagier avec lequel l'individu est en contact.

Si le bilinguisme n'est pas acquis de façon simultanée mais de façon consécutive (par exemple lors d'un déménagement ou dans le cas d'une politique familiale ciblant une langue et l'adjonction d'une deuxième langue lors de l'entrée à l'école), les savoirs langagiers, qui relèvent du langage en général, seront transférés de la première langue vers la deuxième et il n'y aura pas un « réapprentissage de toutes ces opérations. *On n'apprend pas à parler deux fois.* » (Deprez, 1995, p. 111, en italique dans le texte). Les savoirs linguistiques, qui relèvent de chaque langue en particulier, devront faire l'objet d'un apprentissage spécifique. De même que pour les bilingues simultanés, cet apprentissage suivra les mêmes étapes acquisitionnelles que celles de la première langue, « in terms of the order in which rules and structures are acquired, of the learning strategies employed and of the errors made⁶ » (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978, p. 114).

La conscience linguistique de l'enfant, c'est-à-dire sa faculté « d'identifier les éléments qui composent son répertoire verbal ou celui des personnes qui l'entourent comme appartenant à des ensembles différents » qui lui permet de discriminer peu à peu les langues (Dabène, 1994, p. 99), apparaîtrait vers l'âge de deux ans. Un des rôles cruciaux de la faculté langagière de l'enfant bilingue sera « l'association préférentielle entre une langue identifiée et une personne et/ou un univers (un monde) particulier » (Dabène, 1994, p. 99).

Que le bilinguisme soit simultané ou consécutif, on s'aperçoit que les activités cognitives liées aux langues sont très actives chez le jeune enfant. Cela signifie-t-il que, pour maximiser les chances de devenir bilingue, il faille mettre en contact un enfant avec les langues dès son plus jeune âge, voire la naissance, comme le laissaient entendre certains chercheurs cités au début de cette section ?

2.2. Le facteur de l'âge

Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue est critique. D'une part, on s'extasie souvent devant la plasticité du cerveau du jeune enfant, souvent comparé à une éponge, qui lui permet d'acquérir plusieurs langues simultanément à une « extraordinaire rapidité [...] puisqu'on considère que vers quatre ans les structures fondamentales de la langue sont déjà mises en place » (Deprez, 1995, p. 105). D'autre part, l'acquisition d'une langue est un phénomène qui nécessite de nombreuses années et ne cesse d'évoluer au cours de l'enfance, de l'adolescence, et même de l'âge adulte. « It takes several years of substantial exposure and use of the language in a variety of social contexts in order for a person to become a *proficient native speaker* – monolingual or bilingual⁷ » (Montrul, 2016, p. 109, en italique dans le texte).

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'enfant, qu'il soit monolingue ou bilingue, développe ses compétences à la fois dans les savoirs langagiers et les savoirs linguistiques. Un jeune enfant exposé à une seconde langue, à l'entrée à l'école maternelle par exemple, n'aura pas encore pleinement acquis certaines compétences cognitives – telles que la capacité d'abstraire, de généraliser, de déduire et de classer – qui pourraient l'aider dans l'acquisition d'une langue seconde (Grosjean, 2010, p. 185).

En conséquence, l'acquisition d'une seconde langue chez les bilingues consécutifs sembleraient être facilitée lorsque l'enfant aura atteint un certain niveau de maturité, « better-developed learning strategies and cognitive abilities⁸ » (Byalistok, 1991, p. 62) et qu'il sera à même de transférer les fonctions du langage qu'il aura acquises dans sa première langue vers la seconde. Il semblerait néanmoins que les apprenants les plus jeunes progresseraient plus rapidement dans leur apprentissage et combleraient à la longue l'écart avec leur pairs plus âgés (Singleton, 2003, p. 4).

L'âge d'introduction d'une L2 qui deviendra dominante est également crucial car son développement peut aller de pair avec l'attrition de la L1, phénomène est plus marqué chez les jeunes enfants. Selon Ahumada-Ebratt et al. (2018), « l'attrition chez l'enfant survient –

en bonne partie du moins – parce que [...] le système linguistique n'est pas encore suffisamment ancré dans les structures cérébrales. L'enfant bilingue serait donc en quelque sorte victime de sa plasticité cérébrale. ».

Dans tous les cas de figures, si l'âge est un facteur important dans l'acquisition d'une seconde langue, Singleton s'interroge « si d'autres facteurs plus ou moins concomitants ne sont pas plus importants, comme le degré de connaissance et/ou d'utilisation de la L1, l'expérience scolaire, la motivation, etc. » (2003, p. 7). Nous examinerons maintenant le cas du public qui nous intéresse, dont la deuxième langue devient dominante (du fait de l'entrée à l'école notamment) et les effets que cela peut avoir sur leur première langue.

2.3. Compétences partielles et attrition

Les enfants de migrants – qu'ils soient nés dans le pays d'accueil ou aient émigré avec leurs parents durant leur enfance – font souvent face à une dichotomie dans la gestion de leur répertoire langagier, entre une langue familiale parlée à la maison et les langues de l'environnement et de la scolarité, avec parfois des effets de conflit de loyauté. Même si ces enfants géraient un bilinguisme équilibré – ou un monolinguisme – dans leur petite enfance, l'entrée à l'école dans la langue du pays d'accueil (la langue majoritaire), avec une exposition à cette langue plus importante (en quantité et en qualité), viendra généralement modifier cet équilibre. « La première langue, réputée stable et invulnérable aux phénomènes de l'acquisition » (Grosjean & Py, 1991, p. 37) subira des modifications au contact d'une deuxième langue.

La langue majoritaire se développe tandis que la quantité de l'*input* dans la première langue, toujours à l'état de développement, diminue. Ce développement en sera freiné ou stoppé, ou les compétences en L1 régresseront. Bien que Grosjean (2015) nous mette en garde de catégoriser les types de bilinguismes, ce phénomène est appelé « bilinguisme soustractif » dans le sens où l'acquisition d'une deuxième langue vient au détriment de la première langue. « Le développement et la dominance de la L2 pourraient ainsi jouer un rôle essentiel dans l'attrition de la L1 » (Ahumada-Ebratt & *al.*, 2018, p. 20).

Montrul (2016) illustre ce phénomène ci-dessous (figure 2) où l'on constate que l'âge d'acquisition (dans l'enfance) de la langue majoritaire n'aura que peu d'effets sur les compétences dans cette langue à l'âge adulte, tandis que le déclin de la L1 s'amorce vers l'âge de l'entrée en maternelle.

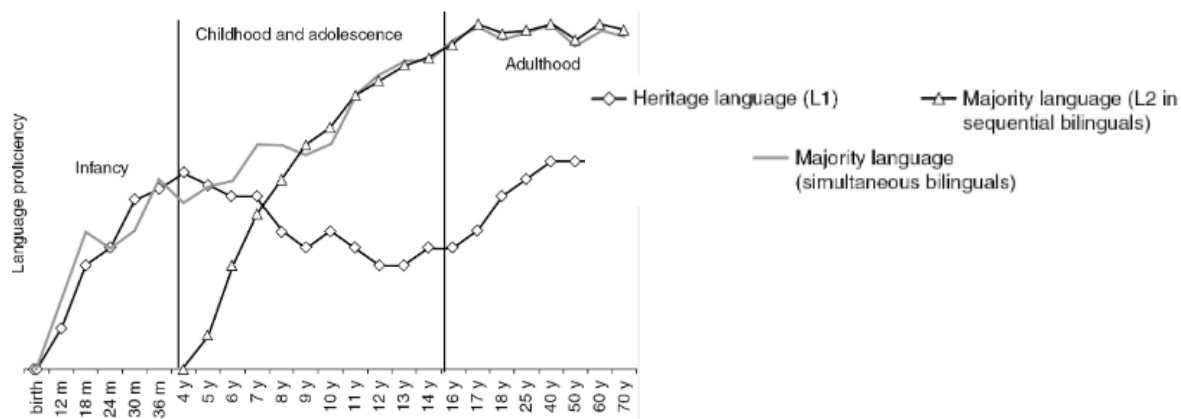


Figure 2 – Développement bilingue idéalisé d'un bilingue simultané et séquentiel en déclin de la langue minoritaire (Montrul, 2016)

Bien qu'il y ait corrélation entre l'acquisition d'une seconde langue chez les enfants de migrants et l'attrition de leur première langue, il ne s'agit pas d'un lien de cause à effet. En fonction des contextes et de la quantité et la qualité d'exposition à sa langue d'origine, l'enfant pourra conserver des compétences équilibrées dans ses deux langues et continuer son développement en L1. Toutefois, cela reste une exception, l'attrition de la L1 étant plus fréquente dans ce cas de figure du fait d'un « *reduced input and lack of consistent and sustained exposure to and use of the L1 during a time when the native language is not fully fixed in the brain*⁹ » (Montrul, 2016, p. 113). Une caractéristique commune à ces enfants est qu'ils sont souvent dominants dans la langue majoritaire et les niveaux de maîtrise de la langue d'héritage^d (désormais LH) varient considérablement, allant d'une simple capacité réceptive à un discours très fluide (Montrul, 2016, p. 41).

L'*input* réduit en L1 conduira à un processus d'attrition de la langue, qui est un « processus de simplification ou perte de lexique ou de catégories grammaticales au long de la vie d'un individu¹⁰ » [traduction libre] (Silva-Corvalán, 2003, para. 9), ou à un processus d'acquisition incomplète – un arrêt du développement –, certaines structures de langue généralement acquises à un âge plus avancé n'ayant pas l'occasion de se développer. Les

^d La notion de langue d'héritages sera développée au chapitre 2. Valdés (2005) les définit comme des langues non sociétales et non majoritaires parlées par des groupes souvent appelés minorités linguistiques.

enfants ayant grandi au contact de deux ou plusieurs langues feront évoluer leur répertoire verbal, tant dans leurs modes d'utilisation que dans les structures de la langue et cela se manifestera dans leurs pratiques discursives, ce que nous examinerons dans un troisième point.

3. *Manifestations discursives du bilinguisme*

Les langues d'un individu bilingue en contact régulier avec plusieurs langues sont en constante interaction. Jonathan Littell, prix Goncourt en 2006 pour *Les Bienveillantes*, l'exprime de façon poétique lorsqu'il fait référence aux anglicismes présents dans son roman : « les langues se contaminent entre elles » (cité par Grosjean, 2015, p. 81). Que les locuteurs bilingues soient en contexte monolingue ou bilingue, des marques d'altérité dues au contact entre les langues se manifesteront. Nous détaillerons quelques-unes de ces manifestations et nous arrêterons sur la notion de variétés de langues puis sur l'exception phonologique.

3.1. *Les marques transcodiques du parler bilingue*

Les individus bilingues développent non seulement des compétences linguistiques mais aussi communicationnelles et conversationnelles, dans le sens où ils font le choix d'une langue selon leur interlocuteur et le contexte de l'acte communicatif. Ils disposent « d'une sorte d'éventail où, entre le pôle A et le pôle B, une zone intermédiaire [...], celle des usages mixtes des hybrides et des mélanges, trouve sa place » (Deprez, 1995, p. 26). Grosjean a qualifié cette zone de « parler bilingue », c'est-à-dire une situation dans laquelle le locuteur fait usage de ses deux langues en même temps, soit en les alternant, soit en les mélangeant, à condition que les langues en présence soient partagées par les locuteurs.

Le phénomène le plus courant du parler bilingue est l'alternance codique (ou *code switching*, désormais AC), « le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases » (Grosjean, 2015, p. 70). Bien qu'un locuteur puisse y avoir recours pour pallier quelques lacunes, son rôle est le plus souvent de « se servir du mot juste ou de la phrase la plus appropriée, même si on doit changer de code » (Grosjean, 2015, p. 70). En présence d'un locuteur partageant non seulement les mêmes codes linguistiques mais également des éléments culturels et communautaires, le choix d'une langue plutôt que l'autre permet d'affiner la communication ou, à un niveau identitaire, de signaler que l'on appartient à un même groupe.

Les emprunts, c'est-à-dire l'utilisation d'éléments d'une langue vers l'autre langue, sans les traduire mais « avec adaptation morphologique et souvent phonologique » (Grosjean, 2015, p. 73) se constatent également dans le discours bilingue. De même que pour les AC, le locuteur qui emprunte un mot ou une structure syntaxique cherche à se rapprocher de son contexte sociolinguistique. Lüdi & Py, qui ont étudié la communauté espagnole établie à Neuchâtel, nous donne l'exemple du mot *posta* (pour bureau de poste), « convergence entre le lexème de la langue d'accueil *poste* et un morphème de la langue d'origine *-a* ». Cet emprunt pourrait être perçu comme un appauvrissement de la langue d'origine, une marque d'attrition de cette langue, ou au contraire comme une innovation, « la création d'une compétence bilingue originale, où le mot *posta* remplira des fonctions spécifiques » (2013, p. 110).

Il est à noter que dans le parler bilingue, les marques transcodiques que sont l'AC ou les emprunts révèlent une maîtrise morphologique des deux systèmes en concurrence : « la juxtaposition de la L1 et de la L2 ne viole les règles syntaxiques d'aucune des deux langues », il ne s'agit pas « d'une confusion entre les grammaires des deux langues mais au contraire [...] de l'existence d'une grammaire supplémentaire, d'un troisième type, réglant les changements de langues à l'intérieur d'une phrase » (Deprez, 1995, p. 116). Ces marques s'intègrent de façon fluide dans le discours, à tel point qu'il est souvent difficile de déterminer si le locuteur les utilise de façon consciente ou pas, à moins qu'il ne balise son discours, c'est-à-dire qu'il annonce le changement de langue, par exemple lorsqu'il rapporte des propos qui ont été prononcé dans une autre langue. Les marques transcodiques permettent d'enrichir la communication par des éléments qui ne seraient pas disponibles dans un contexte purement monolingue.

Lorsque le locuteur bilingue ne partage qu'une seule langue avec son interlocuteur, il doit désactiver autant que possible la ou les langue(s) dont il n'a pas usage. Malgré la désactivation de l'autre langue, des interférences, c'est-à-dire « l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue » (Weinreich, 1953, cité par Deprez, 1995, p. 152) se produisent généralement. Ces interférences, qui « peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) et dans toutes les modalités (oral, écrit ou signes) » (Grosjean, 2015, p. 77) viendront donner des indices d'une autre langue en contact. Le bilingue les produira souvent sans s'en rendre compte. En outre, « au niveau lexical [...] de tels effets sont les plus prononcés pour des mots qui

partagent des traits phonologiques, orthographiques ou sémantiques » (Friesen & *al.*, 2014, cités par Ahumada-Ebratt & *al.*, 2018, p. 16).

Lorsque l'on examine de plus près les structures des langues en contact chez le bilingue, on s'aperçoit que les phénomènes de dominance, d'attrition, de dynamisme entre les langues mènent à une simplification, voire à une véritable restructuration de la langue minoritaire et en conséquence à l'apparition d'autres variétés de langue.

3.2. Les variantes de contact

Silva-Corvalán (1994) a étudié la simplification potentielle des temps et modes verbaux du système en place chez trois générations d'hispanophones à Los Angeles et a pu établir sept stades de simplification et de perte, selon un ordre chronologique. Polinsky & Kagan résument ces aspects comme une « over-regularization in morphological paradigms, with the elimination of irregular and infrequent forms¹¹ » (2007). Si Silva-Corvalán a conclu de sa recherche qu'il y a bien une simplification et une perte dans l'usage des temps et modes verbaux au fur et à mesure du temps passé en contact avec une autre langue, son hypothèse est qu'elle n'est pas due au « transfer from English – the majority and dominant language – but rather a result of reduced exposure and use of Spanish and other cognitive and interactional factors.¹² » (Montrul, 2016, p.153).

On ne peut toutefois nier que la langue majoritaire influe sur la façon dont sera modifiée la langue d'origine. Si les langues en contact sont proches, comme c'est le cas des langues romanes – mais l'anglais et le français partagent suffisamment de structures grammaticales et un lexique similaires pour que cela s'applique aussi –, les emprunts viendront progressivement transformer non seulement le lexique mais également la morphologie et la syntaxe. Deprez (1995, p. 167) cite la recherche d'Araujo Carreira qui a étudié l'évolution de la langue d'origine de 85 adolescents, enfants de Portugais, établis en France. Certains aspects morphologiques et syntaxiques (par exemple, changer le genre d'un mot apparenté – *cognate* –, masculin en portugais et féminin en français ou vice-versa) subissent fréquemment des modifications au contact du français ; « on peut voir l'empreinte, la marque du français à la fois comme trace et comme indice » (Deprez, 1995, p. 167).

Il est logique de « retrouver toutes ces transformations de la langue d'origine chez les enfants, de façon amplifiée pour la deuxième et la troisième générations » (Deprez, 1995, p.165). Les enfants sont non seulement exposés à un *input* plus réduit dans la langue des parents, ce qui conduit un développement interrompu ou une attrition, mais ils sont

également exposés à une variante simplifiée de cette langue, du fait de l'attrition et des marques transcodiques présentes dans le discours de leurs parents. On assiste ainsi à une « apparition et l'évolution, sur plusieurs générations, de nouvelles variétés de langues migrantes » (Grosjean & Py, 1991, p. 38).

Valdés (2005) qualifie cette variété de langue de « communal language » (langue communautaire), acquise au contact des parents et de la communauté ethnolinguistique dans laquelle les enfants et descendants d'émigrés évoluent. Même s'ils acquièrent des compétences avancées dans leur LH, leur discours paraîtra imparfait selon les critères d'un locuteur du pays d'origine. Elle sera, sous certains aspects, figée dans le temps car elle n'aura pas subi les changements diachroniques en cours dans le pays d'origine (Montrul, 2016, p. 239), et sous d'autres aspects, ces changements diachroniques, amorcés dans le pays d'origine, connaîtront une évolution accélérée et magnifiés (Silva-Corvalán, citée par Montrul, 2016, p. 127).

Les phénomènes de modifications s'observent à tous les niveaux linguistiques. Nous nous centrerons maintenant sur le niveau phonologique dont les manifestations ne suivent pas le même schéma.

3.3. L'aspect phonologique

Comme nous l'avons vu au point 2.2, d'un certain niveau de maturité sera bénéfique lors de l'acquisition d'une L2. Toutefois, les compétences orales ne suivent pas cette tendance. Montrul, qui a étudié les effets du développement d'une LH aux États-Unis, dégage des traits communs aux compétences en développement d'un apprenant de L2, à l'exception de la prononciation. Elle rajoute que ces locuteurs sont « typically described as having the phonological skills of native speakers, especially when they are compared to adult L2 learners of similar morphosyntactic proficiency¹³ » (Montrul, 2016, p. 82).

L'âge d'acquisition de la langue d'origine jouera ici un rôle prépondérant. Grosjean (2015, p. 39) rapporte une période favorable pour apprendre une langue sans accent, que les chercheurs situent entre dix et quinze ans. Il est cependant trompeur de considérer l'accent comme un indice de compétences linguistiques. En effet, un accent peut donner l'impression « that the speaker does not know the language when he or she does know it, maybe even extremely well.¹⁴ » (Grosjean, 2010, p. 82). Inversement, un enfant d'émigrés dont l'acquisition de la langue des parents s'est interrompue et qui n'aurait pas eu accès à la littéracie dans cette langue peut donner l'impression d'un niveau de compétences plus élevé

du fait de sa compréhension orale et de sa prononciation. Plusieurs chercheurs ont confirmé que ces locuteurs « with very low proficiency in the language performed significantly better than L2 learners on perception and production of Voice Onset Time (VOTs)^e in the two languages and in their overall accent¹⁵ » (Montrul, 2016, p. 256). En d'autres termes, les locuteurs d'une LH ont un « early naturalistic advantage in the acquisition of phonology and phonological perception¹⁶ » (Montrul, 2016, p. 259). Grosjean (2015, p. 38) résume ces phénomènes en soulignant « qu'il n'y a aucun lien entre la connaissance que l'on peut avoir d'une langue et l'accent ».

Il est à noter que l'accent joue également un rôle identitaire. Un apprenant de langue n'a que peu de contrôle sur son accent qu'il n'arrive généralement pas à gommer. Combien même aurait-il un niveau de maîtrise de langue avancé, sa prononciation donnera la plupart du temps des indices d'altérité. L'accent révélera des traces d'une origine et souvent d'une appartenance à un pays, une région, une communauté, une coloration sociale. De nombreux individus bilingues font le choix conscient de conserver, voire d'amplifier cet accent qu'ils utilisent comme un vecteur d'identité, « un véritable emblème identitaire que l'ethnologue Pierre Centlivres (1986) définit comme des “signes sensibles qui fonctionnent comme une expression concrète et affectivement valorisée de l'identité” » (Galligani, 2007, p. 120).

Après avoir examiné ces aspects concernant le bilinguisme, nous développerons dans un deuxième chapitre la notion de langue d'héritage, caractérisant la plupart du temps un bilinguisme déséquilibré, entre langue familial et langue de la société.

^e Voice Onset Time (VOT) est la mesure du temps écoulé entre la libération d'une consonne plosive et le début de la vibration des cordes vocales. Ces consonnes jouent un rôle important de discrimination perceptuelle dans de nombreuses langues et la mesure VOT est largement utilisée dans la recherche en phonétique.

Chapitre 2. Les langues d'héritage aux États-Unis

Les caractéristiques de l'acquisition de la langue d'origine des migrants dans un contexte sociopolitique où une langue majoritaire domine ont été étudiées sous l'appellation de langues d'héritage (LH). Ce concept est particulièrement utilisé aux États-Unis (mais s'applique aussi à d'autres contextes) où il fait référence à des « nonsocietal and nonmajority languages spoken by groups often known as linguistic minorities. Such minorities include populations who are either indigenous [...] or populations that have migrated¹⁷ » (Valdés, 2005, p. 411). Nous examinerons dans ce chapitre comment les LH sont appréhendées dans la société américaine et la place qu'elles occupent dans le système éducatif.

1. *Les États-Unis, un melting-pot visant l'assimilation*

1.1. **Bref historique du multilinguisme aux États-Unis**

Les États-Unis se sont construits sur un territoire amérindien peuplé de tribus dont on estime le nombre de langues distinctes à environ 500^f et ses colons, majoritairement de langue anglaise, provenaient également d'Allemagne, de Suède, de France, d'Espagne, ou des Pays-Bas. Malgré cette diversité linguistique, le multilinguisme ne s'est jamais imposé comme fondement de la société américaine. Au contraire, l'anglais s'est installé en tant que langue de la majorité et a œuvré à l'assimilation tant des peuples autochtones que des migrants avec le prétexte d'unification.

Il y eut très tôt la volonté de séparer les enfants des esclaves africains et des tribus amérindiennes de leurs parents, dans le but de les « angliciser ». Les autorités américaines pensaient en effet que si les enfants ne parlaient plus la même langue que leurs parents, les risques d'insurrection diminueraient (Hernández-Chávez, 1995, p. 157). Les peuples européens ayant émigré au cours du 18^{ème} siècle, mieux armés pour combattre l'hégémonie de la langue anglaise et une idéologie colonialiste, ont résisté quelques temps. Ils ont pu instituer des écoles dans la langue de la communauté ou imposer la traduction des textes de loi et l'interprétation dans les institutions judiciaires et légales de l'état. Les territoires mexicains annexés, notamment le Nouveau Mexique, ont pu conserver pendant de nombreuses années l'usage de l'espagnol dans leur vie courante mais également au niveau officiel, du fait de leur domination numérique. Toutefois, des périodes de l'histoire dominées

^f National Museum of the American Indian: <https://americanindian.si.edu/nk360/code-talkers/native-languages/>

par une idéologie xénophobe et nativiste, exacerbée par des guerres nationales et mondiales, ont éradiqué les quelques timides avancées vers une société américaine multilingue.

On ne peut que constater que le melting-pot qui a découlé de l'immigration (volontaire ou forcée) vers les États-Unis a eu pour but « to assimilate and amalgamate these people as a part of our American race^g, and to implant in their children, so far as it can be done, the Anglo-Saxon conception of righteousness, law and order, and our popular government¹⁸ » (Cubberly 1909, cité par Hernández-Chávez, 1995, p. 157). La langue a joué un rôle prépondérant dans cette volonté d'assimilation. Hernández-Chávez (1995, p. 158) décrit la ligne de conduite ayant menée à la constitution des États-Unis à un génocide linguistique et culturel dont le but fondamental est la répression et l'anglicisation des groupes ethniques minoritaires.

La constitution américaine reste silencieuse sur le choix d'une langue officielle mais le fait qu'elle ait été écrite en anglais démontre ce choix implicite (Hernández-Chávez, 1995, p. 141). De nos jours, pouvoir comprendre l'anglais et s'exprimer de façon basique dans cette langue fait partie des conditions requises pour être naturalisé américain. Bien que beaucoup de documents administratifs et officiels soient traduits en espagnol, l'assimilation linguistique en anglais reste la norme. Nous verrons infra comment cela se traduit dans le domaine éducatif.

1.2. Les programmes de langues à destination des élèves allophones

Selon les statistiques du Migration Policy Institute^h, le pourcentage d'enfants de moins de 9 ans ayant au moins un parent parlant une langue autre que l'anglais aux États-Unis s'élevait à 33 % en 2019. Ces enfants représentent un réservoir d'individus potentiellement multilingues. Le Département d'éducation (*Department of Education*, désormais DOE) de la ville de New York rapporte quant à lui que 42 % des élèves inscrits dans ses écoles publiques (soit environ 369 000 élèves) parlent une autre langue que l'anglais à la maison dont 16 % ont un niveau insuffisant en anglais pour pouvoir suivre leur scolarité dans cette langue et bénéficient de cours d'anglais adaptés. Il est à noter que la moitié (49,80 %) de ces élèves sont nés aux États-Unis.

^g Il est à noter que le mot « race » en anglais n'a pas la même connotation qu'en français et est utilisé dans l'administration à des fins statistiques (l'US Census Bureau impose de proposer un minimum de cinq « races » pour les données statistiques) : <https://www.census.gov/topics/population/race/about.html>

^h <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/us-state-profiles-young-dlls>

La constitution américaine garantit le droit à l'égalité des chances en matière d'éducation. Dans cette trame, en 1968, le président Lyndon B. Johnson signa une loi (*Bilingual Education Act*) garantissant la mise à disposition de fonds pour financer des programmes éducatifs dans chaque district scolaire à destination des enfants ayant des compétences limitées en anglais. Aujourd'hui, les cours pour apprenants de langue anglaise (*ELL – English Language Learners*) font partie intégrante du programme d'études de chaque district scolaire. Ces programmes sont, pour la majorité, implantés dans les écoles, similaires aux dispositifs UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) en France : les élèves avec des compétences limitées en anglais sont intégrés dans des classes ordinaires et suivent par ailleurs plusieurs fois par semaine des cours d'anglais dont la fréquence et le niveau sont adaptés à leurs compétences. Le DOE de la ville de New York classe les différents niveaux selon les compétences des élèves : *Entering/Beginning*, généralement pour des enfants récemment arrivés dans le pays ; *Emerging/Low Intermediate*, souvent pour des enfants nés aux États-Unis qui ont eu des contacts avec la langue anglaise, bien que leur LH soit dominante ; *Transitioning/ Intermediate* ; *Expanding/Advanced* ; enfin, le dernier niveau, *Commanding*, est celui des élèves qui ont atteint les compétences linguistiques et académiques suffisantes pour pouvoir suivre les cours appropriés à leur niveau scolaire et n'ont plus besoin d'être inscrits au programme ELL.

1.3. L'enseignement des langues d'héritage

Il existe de nombreux autres dispositifs aux États-Unis favorisant l'accès à l'anglais tout en accordant une présence plus ou moins importante à la LH (c'est-à-dire l'espagnol pour la grande majorité de ces dispositifs). Ainsi, les programmes dit de transition ou *early-exit* utilisent d'abord la LH pour l'enseignement des disciplines non linguistiques, puis la langue majoritaire, permettant ainsi d'« améliorer l'efficacité pédagogique, [... et de] faciliter les apprentissages ultérieurs dans la mesure où les compétences acquises à travers une langue se transféreront sur une autre » (Dabène, 1995, p. 114). Ils se concentrent toutefois sur l'acquisition de l'anglais, l'objectif étant de pourvoir un accès rapide à la langue de scolarisation pour que l'élève soit totalement intégré dans sa classe d'âge le plus tôt possible. Fishman (1989, cité par Dabène, 1995, p. 117) considère que ces programmes, créés sous l'impulsion du *Bilingual Education Act*, œuvrent paradoxalement « contre le bilinguisme, puisqu'ils visent à substituer progressivement une langue à l'autre ».

Les programmes de maintenance ou *late-exit*, quant à eux, continuent à enseigner la LH pour en conserver l'usage et ne pas couper culturellement les apprenants de leurs

origines. Ils permettent à l'élève de développer ses compétences en langue majoritaire tout en conservant des compétences avancées dans sa LH. Ces programmes, qui ne continuent généralement pas au-delà du niveau primaire, risquent néanmoins de tomber dans l'écueil d'une tendance ségrégative : « on isole les élèves concernés dans des activités qui leur sont propres, et dont on exclue le reste du groupe » (Dabène, 1995, p. 117).

Enfin, quelques programmes bilingues (*dual language programs*) pour les langues les plus fréquentes ou prestigieuses (le plus souvent en espagnol, mais aussi en arabe, chinois, français, hawaïen, japonais ou coréen), parfois gratuits, sont également proposés, ainsi que quelques initiatives locales promouvant le multilinguisme et l'interculturalisme dans une optique d'ouverture et d'inclusion. Là où il existe une forte communauté linguistique, des écoles communautaires se mettent en place, pour offrir des cours hebdomadaires en LH aux enfants et aux adultesⁱ.

2. Pourquoi enseigner la langue d'héritage ?

Carreira & Kagan (2018, p. 153) situent le développement des recherches dans le domaine de l'enseignement des LH dans les années 1970, avec en particulier les travaux de Valdés. Ce domaine de recherche n'a depuis cessé d'être stimulé par une croissance sans précédent, qui se poursuit actuellement, de la population immigrante aux États-Unis.

2.1. Aux plans sociétal et identitaire

Certaines instances politiques aux États-Unis « worry that linguistic, cultural, “racial” and religious diversity threaten the identity of the host society¹⁹ » (Cummins, 2001, p. 15) et de ce fait ses représentants n'œuvrent pas au développement du multilinguisme mais plutôt le considèrent comme un problème à éradiquer. Quant aux plus libéraux, ils prônent la norme monolingue avec « the assimilation into the mainstream of society²⁰ » (Cummins, 2001, p. 15) ce qui, en d'autres termes signifie l'exclusion. En effet, l'individu n'est pas accepté dans son authenticité et ses différences qui ne sont pas reconnues et encore moins valorisées.

Or, la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques^j, dans son article 2.1, déclare que ces personnes « ont

ⁱ Cf. une liste d'écoles communautaires offrant une instruction en diverses LH :

<https://americaslanguages.org/community-based-language-heritage>

^j <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic#>

le droit de jouir de leur propre culture, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'utiliser leur propre langue, en privé et en public, librement et sans ingérence ni discrimination quelconque ». Avoir la liberté de s'exprimer dans la langue dans laquelle un individu se reconnaît est un droit humain. Cette langue, paradoxalement, n'est pas nécessairement la langue dominante. Dabène (1994, p. 24) la définit comme la langue d'appartenance, dont la connaissance peut être « lacunaire, voire inexistante » tel cet enfant de migrants algériens qui déclarait « ma langue c'est l'arabe mais je ne la parle pas ». La LH devient un marqueur d'identité.

Nier l'usage de cette langue d'appartenance (dans notre cas de figure la LH) est donc une violation des droits humains et privent l'individu d'une composante de son identité. Les enfants de migrants en particulier, qui doivent jongler entre leur propre bilinguisme déséquilibré et celui, inversé, de leurs parents, peuvent à la fois se confronter au rejet de leur LH à l'école – et « to reject a child's language in the school is to reject the child²¹ » (Cummins, 2001, p. 19) – et également, et en conséquence, se retrouver dans un mal-être au sein même de leur foyer, car « the linguistic gap between parents and children has become an emotional chasm²² » (Cummins, 2001, p. 19).

Les mouvements migratoires croissants, la globalisation et des initiatives sociales donnant plus de visibilité au pluralisme, permettent de percevoir l'immense capital économique, politique et communautaire que représente le plurilinguisme. Les États-Unis ont encore bien du chemin à parcourir pour non seulement favoriser l'apprentissage des langues à l'école mais également considérer que toutes les langues ont le même statut, qu'elles soient influentes dans le monde des affaires ou issues de communautés moins représentées sur la scène mondiale. Toutes les langues ont la même valeur du point de vue linguistique et de l'identité de ses locuteurs.

2.1. Au niveau éducatif

La première langue est « celle dans laquelle il [l'enfant] aura commencé à comprendre le monde qui l'entoure et à le symboliser. Et l'on sait que c'est sur ce premier développement langagier que vont se construire les compétences dans la deuxième langue » (Hélot & Rubio, 2013, p. 51). Ainsi, un enfant d'émigrés ayant évolué les premières années de sa vie dans une langue et se trouvant plongé dans un environnement linguistique inconnu ou peu maîtrisé à l'entrée à l'école, dans la langue du pays d'accueil, perdra des repères acquis dans sa langue première sur laquelle il pourrait étayer de nouveaux savoirs et compétences. L'enfant pourrait subir un phénomène d'acculturation (provenant d'un non-

usage de sa LH) tout en ayant une maîtrise non suffisante de la langue majoritaire (Dabène, 1994, p. 117).

En outre, « beaucoup de parents et d'enfants ressentent le besoin d'un support institutionnel et d'un élargissement des usages, notamment à l'écrit » (Deprez, 1994, p. 168), la restriction des usages de la LH et le manque de pratique conduisant à des compétences moins développées. De nombreuses recherches tendent à démontrer qu'en continuant à développer leurs compétences dans deux langues, les enfants bilingues acquièrent une meilleure compréhension des langues et de la façon de les utiliser plus efficacement. « They are able to compare and contrast the ways in which their two languages organize reality. [...They] may also develop more flexibility in their thinking as a result of processing information through two different languages²³ » (Cummins. 2001, p. 17).

De surcroît, consacrer du temps scolaire aux apprentissages dans la LH ne nuit pas au développement des compétences en langue majoritaire. Des études effectuées sur des enfants bilingues à Montréal, où le français et l'anglais étaient largement utilisées et jouissaient du même prestige, ont conclu qu'une exposition à 50 % dans chacune des deux langues était suffisante pour les développer au même niveau de compétences que dans un contexte monolingue (Thordardottir, 2013, cité par Montrul, 2016, p. 118).

Dans des approches plurielles, comme l'éveil aux langues, faire entrer les LH dans la classe participe à l'inclusion d'un enfant appartenant à une minorité mais également au développement d'une conscience et de compétences langagières des enfants bilingues et de leurs pairs monolingues : « les langues connues par les élèves peuvent être utilisées comme une ressource dans la classe pour activer une conscience métalangagière et des transferts linguistiques et communicationnels » (Auger, 2018, p. 62).

2.2. Les enjeux de l'éducation en langue d'héritage

La LH est en général minoritaire dans le répertoire langagier de ses locuteurs ainsi que dans la société. L'*input* reçu dans cette langue est souvent limité et dépend des usages qu'en fait la famille et de l'existence ou non d'une communauté linguistique où le locuteur pourrait multiplier ses interactions avec la langue. L'une des principales caractéristiques des locuteurs d'une LH est par conséquent leur hétérogénéité et les variations individuelles au sein du système linguistique de cette langue et du répertoire langagier (Montrul, 2016, p. 203). Réunir ces locuteurs au sein d'une classe pose la question des méthodes d'enseignant à mettre en place pour répondre aux besoins idiosyncratiques des élèves.

En outre, trouver une institution éducative appropriée pour le développement d'une LH est une gageure pour de nombreux apprenants et leurs parents. La multiplicité des LH aux États-Unis et la relative faible proportion de locuteurs dans une langue donnée (à l'exception de l'espagnol) limitent le nombre de programmes offerts. Quand ils existent, ces programmes proposent en général un seul cours hebdomadaire et les apprenants ne disposent donc que d'une exposition limitée à un enseignement formel.

Outre l'aspect pratique et pécuniaire, les écoles de LH établissent ce rythme pour tenir compte d'un autre enjeu de cet enseignement : la motivation de ses apprenants. Ce sont des élèves à plein temps dans le système éducatif du pays d'accueil, souvent exigeant académiquement, avec de nombreuses activités extra-scolaires. En fonction de la relation qu'ils ont établie avec leur LH, leur motivation peut être en berne, surtout s'ils ne voient pas un avantage direct ou un lien avec leurs objectifs personnels ou académiques. Les attitudes et usages de la société vis-à-vis de cette langue peuvent également entamer cette motivation et les programmes d'éducation ne pourront compenser une vision défavorable de la langue. Or, une langue ne peut être apprise par le simple contact ; il faut qu'il y ait une motivation, une envie ou un besoin. Par conséquent, « the full development of the heritage language seems to require the full support of the home, the school, and the community²⁴ » (Montrul, 2016, p. 309).

Les écoles peuvent prendre en compte ces différents enjeux en créant un environnement d'apprentissage favorable et engageant, en fournissant un enseignement et des ressources ciblés et en établissant des liens entre la langue et les identités personnelles et culturelles des élèves. Nous développerons dans un troisième chapitre les initiatives didactiques œuvrant à favoriser l'enseignement d'une LH.

Chapitre 3. Quelle didactique pour enseigner une langue d'héritage ?

Si l'environnement linguistique est naturel, cohérent et stimulant, les enfants apprendront n'importe quelle langue (Crystal, 1987, cité par Drury, 2007, p. 33). Toutefois, Kerswill (1996, cité par Montrul, 2016, p. 119) reconnaît que si la famille joue un rôle prépondérant dans l'acquisition d'une LH, après que l'enfant entre à l'école, la famille n'est pas suffisante pour son développement continu. Ne pas être scolarisé dans la LH ne permet pas l'acquisition de certains registres ou structures de langues, notamment celles qui n'existent que dans le registre standard ou écrit (Montrul, 2016, p. 127).

Des chercheurs se sont intéressés aux effets de l'enseignement d'une LH, tant au niveau des compétences linguistiques qu'au niveau d'autres facteurs, tels que la motivation de l'individu bilingue à maintenir cette langue dans son répertoire. Nous examinerons dans un premier point les caractéristiques des locuteurs de LH, et notamment ce qui les différencie d'apprenants de L2. Dans un deuxième point, nous envisagerons une démarche didactique en fonction des recherches effectuées sur ce public. Enfin, nous nous questionnerons dans un dernier point sur les normes à enseigner lorsque la LH a subi des variations linguistiques.

1. Prise en compte des caractéristiques des locuteurs de langue d'héritage

Certains chercheurs, tels Lynch (2003) et Valdés (2006) (cités par Montrul, 2016, p. 131), plaident pour que la recherche sur l'acquisition et l'instruction en LH devienne un champ disciplinaire à part, tant les profils et la façon de développer et d'appréhender une LH s'éloignent des approches pour l'apprentissage d'une L2.

1.1. Les locuteurs de LH comparés aux apprenants de L2

Les besoins pédagogiques des apprenants de LH diffèrent de ceux des apprenants de L2 (Carreira & Kagan, 2018). Ce postulat est adopté par Bowles (2020, podcast^k) au point qu'elle considère qu'il s'agit d'une question d'équité :

It's an equity issue. [...] And so as educators, I think we have an obligation to our students to provide them the best instruction we can. And if we just use methods that have been tested with, let's say, second-language learners, and we assume those are going to work the same way for heritage learners, we're not really treating them equitably. We're not giving them all the opportunities that we could be.²⁵

La principale différence vient du fait que l'enfant qui apprend une LH d'héritage est en contact avec un langage principalement oral. En revanche, l'apprenant de L2 sera exposé

^k An interview on Instructed HL Acquisition. <https://international.ucla.edu/nhlrc/article/238479>

dès le début à la langue dans ses modalités orale et écrite et développera une réflexion métalinguistique. Il aura en général accès à des compétences écrites plus solides qu'un locuteur de LH qui, lui, apprendra les propriétés structurelles de sa langue sans l'intention consciente de les apprendre et sans conscience de ce qu'il a appris (Zyzik, 2016, p. 23). Bowles (2011) a démontré qu'en conséquence, les apprenants de L2 sont attentifs aux règles grammaticales et obtiennent de meilleurs résultats à des tests faisant appel à leurs connaissances métalinguistiques.

Les points forts des locuteurs de LH, quant à eux, se situent au niveau du vocabulaire et des structures grammaticales les plus fréquemment utilisées à l'oral. Toutefois, du fait de l'extrême hétérogénéité des profils des locuteurs de LH et des changements potentiels de leur environnement, la LH peut évoluer sur le continuum bilingue et être plus ou moins stable. Dans certains cas, si l'*input* et l'usage actif de la langue deviennent insuffisants, de nombreuses propriétés de la langue peuvent être affectées (Montrul, 2016, p. 215). Sur le plan des stratégies d'apprentissage, les locuteurs de LH peuvent avoir tendance à surestimer leurs connaissances grammaticales et leur maîtrise du vocabulaire qu'ils considèrent comme intuitifs et en conséquence ne s'efforcent pas autant que leurs pairs apprenants de L2. D'autre part, Polinsky & Kagan (2007) relèvent une approche qui peut être dans certains cas plus négative chez les apprenants de HL : « the glass is perpetually half-empty: it is hard to ignore what they don't know, that they cannot read or write, that they don't know the standard, and that they do not speak like true native speakers²⁶ ».

Si une instruction formelle est toujours bénéfique, que l'on soit apprenant de L2 ou de LH, Montrul (2016, p. 297) a constaté qu'elle participe à solidifier les points forts de chaque groupe :

The types and magnitude of the gains differ in the two groups, once again as a function of previous linguistic knowledge and language learning experience. That is, L2 learners show more improvement in written and highly metalinguistic tasks than HL learners, and heritage speakers do better in oral tasks and have better command of vocabulary than L2 learners²⁷.

1.2. Le contexte sociolinguistique des locuteurs de LH

Le bilinguisme n'est pas simplement un phénomène cognitif mais aussi social (Bowles, 2022, p. 4). Les locuteurs de LH apportent dans la classe non seulement un bagage culturel et linguistique mais également des besoins et des motivations qui sont complètement différentes d'un apprenant à l'autre et qui influent sur la façon dont ils appréhendent l'instruction dans cette langue. Or, selon une étude récente, plus que des années d'instruction formelle dans la langue, ce sont la volonté de communiquer et la motivation à apprendre et

à utiliser la langue qui prédisent le plus la performance linguistique dans les tâches nécessitant des compétences en littératie (Torres, Estremera, & Mohammed, 2019).

Les enseignants de LH ne peuvent ignorer les aspects sociologiques et culturels ainsi que la motivation de leurs apprenants afin d'adapter leur enseignement à ce public particulier. Tout d'abord, afin de renforcer les compétences linguistiques, mettre l'accent sur les compétences de communication de la vie quotidienne donnera plus de sens à l'apprentissage, la LH étant étroitement liée au domaine privé. Offrir aux apprenants des occasions de mettre en pratique leurs compétences linguistiques par le biais de jeux de rôle, de discussions et d'activités interactives peut aider à renforcer leur confiance et les motiver à utiliser la langue dans des contextes authentiques, d'autant plus qu'ils peuvent manifester une insécurité linguistique dans leur LH. Si l'instruction se fait au travers d'une approche qui valorise les connaissances déjà acquises par les locuteurs de LH, ces derniers se trouveront beaucoup plus confiants à parler la LH (Bowles, 2022, p. 11).

Par ailleurs, un enseignement prenant en compte les compétences plurilingues de ces locuteurs les aidera à percevoir leurs compétences sur un plan positif et non pas en termes déficitaires (comme cela a été mentionné au point précédent). Utiliser les compétences langagières et les acquis en langue dominante et en LH des apprenants comme un échafaudage pour développer les compétences en LH est un des fondements de l'instruction en LH. Carreira (2022, p. 211) indique que « instruction should expand learners' bilingual range and build their multiliteracy skills²⁸ ». Incorporer leur identité culturelle en privilégiant des sujets et activités dans lesquels ils peuvent s'identifier permettra de mettre en valeur leur identité et d'utiliser leurs savoirs pour développer de nouvelles compétences.

Enfin, comme nous l'avons vu, ce groupe dénote une forte hétérogénéité : « Leurs histoires sont marquées à la fois par des contextualisations sociolinguistiques, par des différenciations de cultures éducatives et par des ancrages familiaux et personnels notablement différents » (Castellotti, 2010, p. 85). L'accent doit également être mis sur la création d'un sentiment d'appartenance afin que chacun de ces profils bien distincts ne se sentent pas isolés dans une histoire qui leur est propre. Si leur plurilinguisme et pluriculturalisme sont valorisés, par exemple en les encourageant à partager leurs expériences, les élèves pourront se sentir plus connectés à leurs camarades de classes et motivés à apprendre.

2. Le développement des compétences linguistiques des apprenants de LH

Nous détaillerons ci-après quelques pratiques enseignantes pour s'adapter à un public hétérogène présentant des compétences déséquilibrées.

2.1. La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique permettra aux enseignants de mieux s'adapter à des niveaux de compétences, des styles d'apprentissage et parfois des variétés de langue souvent hétéroclites au sein de leur classe. Différentes techniques peuvent être mises en place pour stimuler la progression du groupe tout en s'adaptant à chaque profil d'apprenant.

Par exemple, un enseignant peut varier le contenu d'une leçon en fournissant différentes méthodes d'instruction, modes de communication ou concepts. Il peut également proposer un choix d'activités contribuant à développer de mêmes compétences en modifiant le rythme et le niveau de tâches en fonction des capacités des élèves. Les compétences des élèves et leurs progrès peuvent être évalués selon différentes modalités : un écrit, un projet visuel ou une présentation orale, par exemple.

La pédagogie de projet est particulièrement intéressante dans ce cas de figure. Elle consiste à faire collaborer plusieurs élèves sur un projet sur une longue période. Le projet implique généralement la résolution d'un problème, la création d'un produit ou l'étude d'une question et permet aux élèves d'appliquer leurs compétences dans différents domaines. Ce type de projet est dans l'optique de la perspective actionnelle prônée par le CECRL (2001, p. 15), avec l'accomplissement de tâches « où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». Les projets peuvent être pensés pour favoriser la collaboration entre pairs et adaptés en fonction des différents parcours éducatifs des élèves. Ces projets de groupes permettent aux élèves de travailler ensemble sur des thèmes communs mais à des niveaux de compétences différents (Jaumont & al., 2017, p. 242).

2.2. L'enseignement de la grammaire

Des recherches ont conclu à l'avantage d'une instruction explicite en grammaire, plutôt qu'implicite, pour des apprenants de LH. Toutefois, Bowles (2022) fait la distinction entre deux types d'instruction explicite, l'une amenant des frustrations pour ce type de public, l'autre plus adaptée à leurs buts communicatifs et favorisant l'acquisition. Dans la première approche, le « focus on forms » (pluriel) consiste à se focaliser sur la structure linguistique sans que cette structure ne soit particulièrement connectée à un objectif

communicatif. Les apprenants s'entraînent à l'application d'une règle grammaticale par des répétitions, des textes lacunaires, l'utilisation du langage en isolation. Ils n'ont pas besoin de comprendre le sens (ou parfois même de lire la phrase entière) afin de réussir la tâche. Ces techniques sont souvent utilisées pour l'enseignement du FLE à des niveaux débutants.

En revanche, une approche se focalisant sur l'interaction avec une brève attention sur la structure linguistique lorsqu'elle est nécessaire pour la communication, appelée « focus on form » (singulier), s'avère plus efficace. La grammaire joue ici un rôle de support. Se concentrer sur la forme peut être soit planifié à l'avance, soit survenir en réaction à un besoin linguistique d'un apprenant dont la forme linguistique nécessaire pour communiquer le sens souhaité n'est pas accessible. Les techniques de « focus on form » ne peuvent pas être décontextualisée ou apprises par cœur (Bowles, 2022, p. 8).

Carreira (2022, p. 212) l'exprime en termes de « macro-based (top-down) instructional approaches such as project-based learning as compared to micro-based (bottom-up) approaches²⁹ ». Les approches macro se basent sur des situations authentiques, la grammaire jouant un rôle secondaire et étant mise à contribution pour combler les lacunes empêchant la communication dans ce contexte. D'un autre côté, les approches micro se basent sur la grammaire et le vocabulaire pour progresser vers l'utilisation de matériels authentiques afin de s'entraîner avec les structures et le vocabulaire ciblés (Carreira, 2016, p. 125). Les approches macro se sont avérées plus efficaces pour équiper les apprenants face à des situations de la vie quotidienne (cf. figure 3, Carreira, 2016, p. 137).

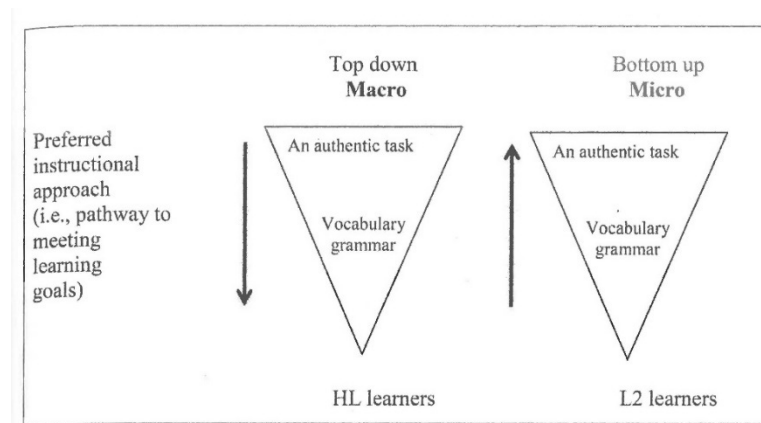


Figure 3 - Comparaison des parcours d'apprentissage d'apprenants de LH et L2

Jaumont (2017, p. 241) met également l'accent sur le fait que l'instruction de la grammaire ne devrait pas être l'objectif principal :

by adapting this kind of pedagogy, which includes heterogeneous learning groups, project- and content-based instruction, and culturally themed lesson plans (rather than specific linguistic or

grammatical progressions), FHLP [French Heritage Language Program] teachers address the tremendous diversity of HL speakers in ways that traditional foreign or second language pedagogies could not.³⁰

En outre, la recherche sur les LH a considérablement élargi la compréhension des facteurs qui façonnent le développement de la compétence grammaticale des apprenants de LH et mis en lumière des structures qui s'écartent souvent des formes de locuteurs monolingues (Polinski, 2018, citée par Carreira, 2022, p. 210). Les points de grammaires devraient cibler ces structures sensibles et ne pas suivre une progression linéaire (comme cela se pratique dans des manuels de FLE), en adéquation avec les besoins des locuteurs de LH.

2.3. Les places de l'écrit et de l'oral

Les compétences écrites des locuteurs de LH sont celles qui ont le plus besoin de développer. En effet, ces locuteurs entendent et parlent au quotidien leur LH mais manquent généralement de pratique dans le domaine de l'écrit. Toutefois, on dénote souvent chez eux une insécurité linguistique pour parler dans la LH, d'autant que leur parents ou membres de leur famille restée dans le pays d'origine, ayant des compétences beaucoup plus développées, représentent un modèle à atteindre.

D'une part, l'instruction en LH doit aider ces apprenants à se reconnaître comme des locuteurs légitimes et être capables de participer avec succès au monde du discours qui les entoure, avant de passer à des registres plus abstraits et formels d'utilisation de la langue (Pascual y Cabo & Vergara Wilson, 2019, point 6). Si les compétences orales sont plus développées, elles gagnent toutefois à être l'objet de l'instruction au même titre que les compétences écrites. Il convient de rappeler que « a language competence will never be "reached": it develops throughout life³¹ » (Lüdi & Py, 2009, p. 157). Atteindre les niveaux de compétences d'un utilisateur expérimenté décrits dans le CECRL (p. 27) est une tâche complexe. Les apprenants de LH, qui ont des compétences partielles, ont besoin d'explorer les différents registres et nuances de langue. Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée décrits dans le CERCL (p. 28) – étendue, correction, aisance, interaction et cohérence – peuvent être améliorés par la pratique de la langue en classe grâce à une instruction guidée et structurée.

D'autre part, les compétences orales peuvent venir en soutien à la progression en production écrite. Bowles (2020, podcast) suggère, lorsque l'on soumet une activité écrite rigoureuse, de procéder par étapes du fait d'un « trade-off effect³² » : des progrès dans un

domaine se produiront au détriment d'un autre. Par exemple, si l'on demande à l'apprenant de produire un texte argumentatif, il se concentrera sur la recherche d'arguments et leur agencement dans le discours qu'il produira, aux dépens peut-être de la correction du langage. Décomposer la tâche en plusieurs étapes, certaines d'entre elles pouvant se dérouler à l'oral, aidera à la réalisation de la tâche finale :

So maybe they get their arguments down first as an outline and then they work that into a paper, and then maybe you have even a session where you do peer feedback. The students give peer feedback and maybe in one case they're focused on argumentation and in another session they're focused on the accuracy of the language. I think we need to take it step by step, and really break down these kinds of complex tasks for learners.³³¹

Une autre façon d'améliorer leurs compétences écrites est d'inciter les apprenants à lire en dehors du temps de classe des articles et des ouvrages à leur portée et en fonction de leurs intérêts : « a vast number of studies [show] that pleasure reading is an excellent way of developing advanced competence in language³⁴ » (Krashen, 1998, p. 47). Krashen indique que l'une des façons d'aider les apprenants à établir des habitudes de lecture dans la LH est d'enseigner la littérature populaire. Mettre l'accent en classe sur des thèmes culturels dans lesquels ces apprenants peuvent s'identifier est également un moyen d'éveiller leur curiosité afin de les inciter à explorer davantage le sujet et de les amener vers la lecture pour le plaisir.

3. *Quelles normes enseigner ?*

Comme nous l'avons vu dans le chap. 1 (pt. 3.3), des variétés de langue, ou langues communautaires, apparaissent dans une communauté immigrée, sous l'influence à la fois de la langue de la société, d'une attrition de la langue d'origine et du contact avec d'autres variétés de langues : « In immigrant communities, the various incoming varieties of the heritage language may have converged to produce a new dialect through processes involving accommodation, the development of interdialectalisms, leveling, and simplification³⁵ » (Penny, 2000, citée par Valdés, 2005). Compte tenu de cet état de fait et des origines diverses des apprenants de LH, peut-on établir des normes à enseigner au sein de la classe ?

3.1. *Les variations de langues*

Ofelia Garcia, lors d'un entretien pour *The French Morning*^m, illustre comment ces variétés de langue peuvent devenir problématiques au sein de la classe :

¹ Texte original de la transcription du podcast : <https://international.ucla.edu/nhlrc/articletranscript/238479>

^m <https://ofeliagarciaidotorg.wordpress.com/professional-activities/> - nous avons transcrit les propos d'Ofelia Garcia en enlevant les marques d'hésitations ou les reprises.

J'avais une professeure qui était Espagnole et la norme pour elle était l'espagnol d'Espagne. Elle n'était pas familiarisée avec l'espagnol des États-Unis qui a des particularités et est différent de l'espagnol d'Espagne ou d'Amérique latine. Je me rappelle qu'elle m'a dit : « Ah, on ne dit pas ça en espagnol ! » et je lui ai dit : « Mais chez moi, on le dit tout le temps ! » et elle m'a dit (*rires*) « non non non ça n'existe pas ! » et je lui ai dit « ah mais ça existe, parce que nous le disons chez nous tout le temps ! ».

Valdés (2005) décrit le paradoxe auquel les enseignants de langue ont à faire face : d'un côté les locuteurs de LH amènent au sein de la classe une langue qui est considérée comme « *flawed from the perspective of an urban or monolingual prestige variety*³⁶ » alors que cette langue peut avoir été pleinement développée et ne pas avoir subi d'attrition. Ne pas accepter cette variété de langue, « imparfaite » selon une norme monolingue du pays dont la langue est originaire, reviendrait à stigmatiser des usages familiaux et imposer une langue en partie étrangère (Dabène, 1995, p. 48), ce qui contribue à plus d'insécurité linguistique (Montrul, 2016, p. 304).

Castellotti et al. (2008, p. 13-14) prônent une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire « dont les principes fondamentaux consistent à restituer l'ensemble des phénomènes linguistiques / langagiers du point de vue de la variabilité de leurs usages ». Plutôt que d'imposer une norme particulière, les enseignants de LH devraient aider leurs élèves à avoir une vision nuancée de leur langue et savoir faire des choix quant au registre approprié en fonction de la situation de communication. Dans une approche sociolinguistique, l'enseignement de la LH « *never seeks to eradicate or replace a home variety but rather expand upon it*³⁷ » (Bowles, 2022, p. 10). Un enseignant de langue devrait participer au développement à la fois de la compétence plurilingue et de la compétence sociolinguistique des apprenants en ne jugeant pas leurs pratiques dans un contexte de communication familiale et en les initiant à l'utilisation de divers registres et variétés de langue selon le contexte. Le sens critique des apprenants peut également être éveillé en réfléchissant sur des notions de langue « standard » ou « correcte » et sur une vision monolingue de la langue.

Le « *Community-based learning* » – stratégie pédagogique visant à intégrer l'apprentissage des élèves dans les cours à l'engagement communautaire – ou l'« *experiential learning* » – application des connaissances à des situations du monde réel – se prêtent particulièrement aux locuteurs de LH. Ces expériences peuvent permettre, entre autres, une meilleure prise de conscience de ce qui constitue une communication socialement appropriée et une familiarité accrue avec les registres formels (Carreira, 2022, p. 213).

3.2. *Le translanguaging*

Avec le concept de *Common Underlying Proficiency* (CUP) expliqué à travers l'image du double iceberg (cf. figure 4), Cummins suggère que bien qu'en surface les éléments structurels des deux langues puissent sembler différents, il existe une interdépendance cognitive qui permet le transfert des pratiques linguistiques (García & Wei, 2014, p. 13). C'est sur cette base que García & Wei (2014, p. 9) constate que « the language is less and less understood as a monolithic autonomous system made up of discrete structures (as in Saussure) or a context-free mental grammar (as in Chomsky)³⁸ ». Ces chercheurs postulent que les locuteurs plurilingues sélectionnent et déploient leurs langues à partir d'un répertoire linguistique unique.

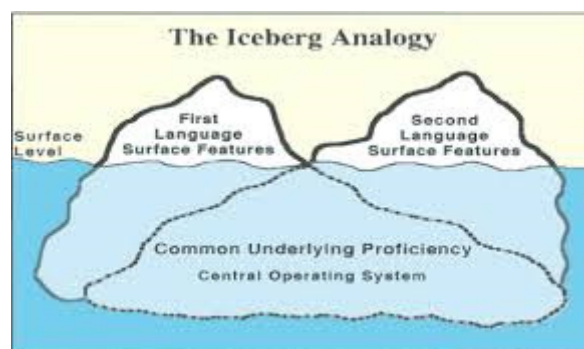


Figure 4 - L'analogie de l'iceberg selon Cummins

Canagarajah (2011, p. 401) définit le *translanguaging* comme « the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system³⁹ ». Il s'agit d'une vision dynamique de l'usage des langues qui aboutit à la création de nouvelles pratiques langagières qui rendent visibles la complexité des échanges linguistiques entre des personnes aux parcours différents (García & Wei, 2014, p. 21). Le *translanguaging* reconnaît la fluidité non seulement des systèmes linguistiques mais aussi des caractéristiques et éléments sémiotiques d'une langue qui sont utilisés de façon créative par les bilingues afin d'atteindre leurs objectifs de communication de la meilleure manière possible.

En classe de langue, il s'agit de faire entrer ces pratiques translanguagières en permettant et encourageant les apprenants plurilingues à utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique pour qu'ils atteignent leur plein potentiel. Cela signifie les encourager à parler, écrire et/ou traduire vers et depuis leur langue dominante ou toute langue qu'ils parlent et la langue de scolarisation, pour soutenir leur apprentissage. Au lieu de censurer tout usage d'une langue qui n'est pas la langue cible, l'enseignant pourra mettre en évidence les concepts de public, de finalité et de choix de langue leur permettant de prendre des décisions éclairées

selon que les apprenants écrivent pour des publics bilingues ou monolingues (Pascual y Cabo & Vergara Wilson, 2019, point 9).

Pour illustrer ce qu'il appelle le *cross-language facilitation*, Cummins (2005) cite un élève ayant participé à un projet proposant de développer la bilittéracie où les apprenants, nouveaux arrivants au Canada, avait le choix d'écrire en anglais et/ou dans leur langue maternelle (les propos ont été repris *verbatim*) : « When I allowed to use Hebrew it helps me understand English I thinking in Hebrew and write in English. If I read in English I think in Hebrew and I understand more⁴⁰ ». Cette remarque illustre à la fois l'interdépendance des langues mais aussi comment cet élève utilise ses acquis en langue maternelle comme échafaudage pour son apprentissage en anglais. En outre, au-delà de soutenir le développement des compétences langagières, le *translanguaging* légitime le bilinguisme et biculturalisme des locuteurs de LH. À ce propos, Cummins et al. (2005, p. 42) citent une professeure des écoles pour qui « actively promoting students' linguistic and cultural capital is not simply a matter of activating students' prior knowledge—she fuses these practices in a pedagogy of respect⁴¹ ».

Nous avons clarifié les notions-clés pertinentes dans le cadre de cette recherche, notions relatives aux caractéristiques des langues des individus bilingues en nous attardant sur les langues d'héritage et leur instruction. Nous expliciterons maintenant la démarche méthodologique que nous avons choisie pour obtenir, sur le terrain, les éléments de réponse à notre problématique, à savoir quelles sont les pratiques enseignantes de professeurs de français LH pour faire face à la diversité des profils linguistiques et des compétences partielles de leurs apprenants.

Partie 2

-

Une démarche empirique à visée compréhensive

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, et dans une visée compréhensive, nous avons recueilli des données naturelles sur le terrain, par des observations de classes, ainsi que des données provoquées et suscitées, par des entretiens semi-guidés et des questionnaires à destination des élèves et de leurs parents. Nous souhaitons obtenir une vision d'ensemble des pratiques enseignantes de professeurs de FLAM (Français Langue Maternelle) de l'association EFNY (Éducation en Français à New York) – à la fois déclarées et observées – pour faire face à la diversité des profils linguistiques et des compétences partielles de leurs apprenants. Croiser ces données permettra de mettre en regard la pratique enseignante en fonction des différents enjeux imposés par l'institution et des attentes des élèves et de leurs parents. Nous présenterons dans cette partie le terrain de recherche, puis nous expliquerons notre choix de méthodologie et les outils utilisés.

Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche

1. L'enseignement du français aux États-Unis

Selon les statistiques 2019 du *US Census Bureau* (institut de statistiques aux États-Unis)ⁿ, parmi les résidents de plus de 5 ans parlant une autre langue que l'anglais au sein de leur foyer, le français vient à la 6^{ème} place en nombre de locuteurs (les cinq premières langues sont listées en figure 5). Ils représentent plus d'un million d'individus et 1,7 % des personnes parlant une autre langue que l'anglais dans leur foyer. Rapporté à la population globale (toujours des plus de 5 ans), ce chiffre représente près de 0,4 % (à titre de comparaison, 13,5 % pour l'espagnol).

Five Most Frequently Spoken Languages Other Than English (LOTE) in U.S. Homes: 2019

Language	Estimate	Percent of LOTE population
Spanish or Spanish Creole	41,757,391	61.6
Chinese	3,494,544	5.2
Tagalog	1,763,585	2.6
Vietnamese	1,570,526	2.3
Arabic	1,260,437	1.9

Source: U.S. Census Bureau, 2019 American Community Survey, 1-year estimates.

Figure 5 – Les cinq langues autres que l'anglais les plus fréquemment parlées au sein des foyers américains

ⁿ <https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html>

Les locuteurs de français LH (langue d'héritage) aux États-Unis forment un groupe diversifié comprenant les communautés historiquement francophones (en Louisiane et en Nouvelle-Angleterre) dont certains retracent leur lignée dès le 17^{ème} et 18^{ème} siècle et qui ont pu transmettre leur langue au travers des générations, des expatriés européens concentrés dans les grands centres urbains et, plus récemment, de larges communautés francophones provenant d'Haïti et d'Afrique de l'Ouest (Valdman, 2010, cité par Jaumont & al., 2017, p. 237).

L'enseignement du français en tant que LH est minoritaire aux États-Unis et destiné en général à un public aisé. En effet, la scolarité dans un lycée français ou bilingue aux États-Unis se hisse, en termes de frais d'inscription, à hauteur des meilleures écoles privées (à titre d'exemple, les frais de scolarité, auxquels s'ajoutent des frais annexes, au Lycée français de New York s'élevaient à 45 800 USD pour l'année 2022-23^o). En outre, les enfants inscrits dans des programmes FLAM sont en général des enfants d'immigrés de première génération dont le lien avec le pays francophone d'origine est encore très présent, certains parents projetant un retour dans leur pays d'origine. Ces cours sont proposés à hauteur d'une heure et demie à deux heures par semaine et ne permettent pas de développer suffisamment de compétences en LH si l'apprentissage n'est pas accompagné par une pratique de la langue au sein du foyer et par l'apport d'éléments culturels et linguistiques constants.

Afin de proposer une solution plus pérenne et offrir un enseignement destiné aux enfants de francophones, quel que soit leur situation financière, le French Heritage Language Program (FHLP) fut créé en 2005, sous l'impulsion des services culturels de l'Ambassade de France aux États-Unis. Il a permis la création de programmes de français LH au sein d'école publiques internationales s'adressant à un public d'immigrés, apprenants d'anglais, et dont jusqu'à 30 % proviennent de pays d'Afrique de l'Ouest et d'Haïti (Jaumont & al., 2017, p. 241). Ces programmes, implémentés, puis acceptés et stabilisés, sont devenus partie intégrante de ces établissements et sont désormais considérés comme institutionnalisés (Jaumont & al., 2017, p. 238). Un des points forts de ce projet est qu'il œuvre non seulement à l'établissement de programmes pour locuteurs de français LH mais il investit également dans la recherche et le développement de ces programmes d'études afin que son modèle puisse facilement être reproduit dans d'autres programmes de LH. Parallèlement, des initiatives, à l'instigation de communautés francophones ou d'association telles EFNY, ont

^o <https://www.lfny.org/admission/frais-de-scolarite>

permis l'établissement de programmes bilingues français-anglais au sein d'écoles publiques^p.

Les élèves et étudiants locuteurs de français LH, s'ils n'ont accès à aucune de ces solutions, se tournent régulièrement vers les programmes de français langue étrangère au sein de l'établissement qu'ils fréquentent. Le français occupe dans les institutions scolaires américaines une place particulière : il reste la seconde langue étrangère la plus enseignée dans les écoles publiques américaines et si certaines écoles ne proposent que deux choix de langues, il s'agira dans la plupart des cas de l'espagnol et du français. Environ 12,3 % des élèves inscrits dans des cours de langue choisissent le français^q ; à titre de comparaison, l'espagnol vient en première places avec 70 % et la troisième place est occupée par l'allemand, avec 2,7 %. Le prestige de la langue française et son histoire liée au continent américain lui permettent de préserver cette place. Sur le plan linguistique, certaines institutions justifient leur choix par le fait que les langues anglaise et française ont des racines communes et que la langue anglaise a emprunté de nombreux mots français, mots souvent utilisés dans un registre de langue soutenu. L'enseignement du français, outre l'aspect communicatif et d'ouverture vers d'autres cultures, permet en conséquence d'avoir une réflexion métalinguistique sur l'anglais et d'en améliorer ses compétences.

Cette place qu'occupe le français dans le système éducatif américain est non négligeable pour les locuteurs de français LH, tant du point de vue de l'accès à la langue que de la motivation. Bien que ces cours ne soient pas adaptés à leur profil d'apprenants, ils leur permettent d'accéder à la littéracie avec une instruction académique, d'améliorer leur usage de la langue et de maintenir et développer cette langue dans leur répertoire langagier. En outre, le fait que le français soit si présent dans le système éducatif américain dénote le prestige qui lui est attaché. Les langues du bilingue étant intimement liées à son affirmation identitaire et à un investissement affectif, un statut élevé dans la société dans laquelle il évolue ne pourra qu'être bénéfique pour le motiver à développer ses compétences dans cette langue, à y voir une valeur ajoutée et une partie de son identité.

^p Voir par exemple le cas d'Harlem à New York, où une école publique bilingue (français/anglais) a été créée en 2010 : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1933754/new-york-harlem-francophonie-afrique-ecole> ; site de l'école : <https://www.nyfacs.net/> ; la liste des écoles publiques new-yorkaise offrant un programme bilingue anglais-français : <http://www.efny.net/dual-language-program/schools/>

^q https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_225.70.asp

2. Éducation en Français à New York (EFNY)

Nous avons pris l'attache de de l'association EFNY qui propose des cours de français à New York selon plusieurs modalités et s'adresse à différents publics d'apprenants.

2.1. Présentation d'EFNY

EFNY est une association à but non lucratif créée en 2005 par des parents d'élèves francophones qui souhaitent transmettre leurs langue et culture à leurs enfants et trouver des solutions pratiques et économiques pour qu'ils puissent suivre un cursus scolaire en français. Le dispositif qu'ils ont mis en place, au départ un programme à la fois académique et ludique les samedis matin, s'est rapidement dirigé vers des programmes d'enseignement plus robustes, organisés par niveaux et par public.

EFNY a développé deux axes principaux : les *French enrichment language programs*^r ou cours de FLAM (Français Langue Maternelle) ayant lieu après l'école^s et parallèlement, la création de programmes bilingues anglais-français dans les écoles publiques new-yorkaises (les cours sont dispensés la moitié du temps en français, l'autre moitié en anglais). Le Département d'Éducation (DOE) de la ville de New York reste gestionnaire des écoles publiques bilingues. Le rôle d'EFNY est de proposer des programmes et d'accompagner les écoles dans leur transition.

Les *French enrichment language programs* entrent dans le dispositif FLAM. Ce dispositif, créé en 2001 par l'Agence Française pour l'Enseignement du Français (AEFE), établissement public sous l'égide du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, « vise à soutenir des associations qui proposent des activités autour de la pratique du français en tant que langue maternelle, dans un contexte extrascolaire, notamment à des enfants français à l'étranger, non scolarisés dans un établissement local d'enseignement français^t ».

2.2. Le contexte organisationnel

EFNY est gérée par un conseil d'administration de sept membres qui sont tous des parents d'élèves ou d'anciens élèves new-yorkais. Deux directrices, l'une à plein temps en

^r *Enrichment programs* est la terminologie générique utilisée aux États-Unis pour désigner les cours et activités extrascolaires, soit purement académiques (cours de soutien, cours de spécialisation), soit de diverses disciplines sportives, artistiques ou autres.

^s Les cours à l'école primaire et en secondaire aux États-Unis se terminent en début d'après-midi – entre 14 et 15 heures – et les cours d'EFNY débutent à partir de 16 heures.

^t <https://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-de-leurope-et-des-affaires-etrangees/dispositif-flam-francais-langue>

charge des opérations et l'autre à mi-temps en charge de la coordination pédagogique, dirigent une équipe de 25 enseignants, 10 assistants et 11 à 14 coordinateurs bénévoles. EFNY fait également appel à des bénévoles pour aider à l'organisation de l'association (maintenance du site web, marketing, aide avec des tâches administratives).

Les programmes bilingues sont dispensés dans des écoles publiques new-yorkaises et sont, de ce fait, accessibles à l'ensemble de la population. Actuellement, six écoles élémentaires et deux collèges ont un programme bilingue anglais-français, permettant de toucher un public de plus de 1 000 écoliers et collégiens. Les coordinateurs EFNY de ces établissements sont des parents d'élèves bénévoles qui servent d'intermédiaire entre l'association et les écoles. Ils permettent d'établir des contacts de proximité avec les parents d'élèves, les enseignants et l'administration de l'école.

Dans ces mêmes écoles, des salles de classes sont mises à disposition d'EFNY pour dispenser des cours de FLAM ainsi que des cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE). En effet, si à sa création EFNY s'adressait aux locuteurs de français LH uniquement, le DOE a souhaité l'inclusion de toute sa population scolaire, que les élèves soient issus d'une famille francophone ou non. EFNY a donc diversifié son offre de cours et propose désormais également des cours de FLE.

Les cours de FLE et de FLAM sont dispensés par niveau, de la maternelle grande section (*Kindergarten*) au lycée, avec un effectif de 12 élèves par classe maximum. Les enseignants d'EFNY sont des enseignants expérimentés, bilingues ou de langue maternelle française avec au moins un diplôme décerné dans un pays francophone. Des assistants secondent l'enseignant dans les classes de plus de 8 à 9 élèves et dans les classes de maternelle et CP.

2.3. Le contexte économique

Les familles qui inscrivent leurs enfants au cours de FLAM paient des frais de scolarité à hauteur de 1 100 à 1 200 USD (selon les niveaux) par an. Des bourses peuvent leur être proposées en fonction de leur situation économique.

L'association a pu bénéficier de subventions d'aide au démarrage de la part de l'AEFE les trois premières années après sa création. La délégation du Québec à New York est désormais un partenaire d'EFNY et fournit une donation annuelle. Elle permet également l'accès à moindre coût à de manuels scolaires de maisons d'édition canadiennes pour les programmes bilingues. En contrepartie, des événements culturels sont organisés

annuellement afin de promouvoir le Québec et présenter les universités québécoises – francophones et anglophones. En outre, l’association fait appel au Député des Français établis hors de France de la circonscription de New York qui met à disposition des fonds pour la culture et l’éducation du français et qui soutient EFNY depuis deux ans.

2.4. Le contexte pédagogique

Il n’existe pas – ou très peu – de supports de cours et manuels créés spécifiquement pour un public FLAM. De ce fait, les ressources pédagogiques utilisées par l’association sont diverses, tirées de manuels (de FLE ou de manuels scolaires français), de sites internet ou d’autres ressources et adaptés au cours de FLAM. Mise à part le niveau CP avec l’apprentissage de la lecture (la collection *Taoki* est utilisée), les enseignants ne s’appuient pas sur un manuel en particulier.

La coordinatrice pédagogique se charge d’offrir une formation initiale à chaque enseignant, organise régulièrement des ateliers et des réunions pour tous les enseignants et propose une aide individuelle pour la création de séances qui permettent la progression pédagogique escomptée. Les enseignants peuvent également suivre des formations mensuelles proposées par la fédération FLAM USA, groupement qui soutient le collectif de tous les associations FLAM membres aux États-Unis.

Chapitre 5. Les données authentiques : l'observation de cours

Dans ce contexte, nous avons choisi d'assister à des cours de FLAM à destination d'élèves adolescents (niveau *Middle School*) afin d'observer la pratique enseignante dans la prise en compte du bilinguisme des élèves pour stimuler l'apprentissage du français. Pour des raisons d'éloignement, nous avons choisi d'observer les cours offerts en visioconférence. Les observations de cours nous ont permis d'obtenir des données qualitatives et d'avoir accès au « faire » de ces enseignants que nous croiserons plus tard avec leur propre vision, le « dire », sur leur pratique.

1. *Les cours observés*

Le niveau de classe observé a été décidé en fonction des disponibilités des enseignantes, de l'effet que la posture d'observatrice pourrait susciter (trop perturbateur sur un plus jeune public ou sur certains enseignants) et de la problématique de notre recherche. Des cours pour des adolescents nous semblaient appropriés car ils représentent un public qui a pu connaître un ralentissement du développement du français ou un phénomène d'attrition, lors de l'entrée à l'école ou de la transition d'une école bilingue vers un collège intégralement en anglais. Les adolescents ont en outre plus d'autonomie et deviennent responsables de leur apprentissage. Cela nous permettrait d'observer à la fois les pratiques didactiques des enseignantes pour favoriser la continuité du développement en LH et la façon dont elles insufflent un attrait pour cette langue afin de stimuler la motivation de leurs élèves.

1.1. *Les groupes-classes*

Avant l'été 2022, les collégiens étaient répartis dans les classes FLAM de niveau *Middle School* en fonction de leur classe au collège, soit une classe avec des 6^{ème} et 7^{ème} grades^u et une autre avec des 7^{ème} et 8^{ème} grades. Afin de composer des groupes-classes avec des compétences plus homogènes, la coordinatrice pédagogique d'EFNY décidait de changer ces répartitions et de ne plus tenir compte de la classe dans laquelle était inscrits les collégiens, d'autant que la différence d'âge entre les élèves ne serait que de trois ans environ. Les niveaux du CECRL allaient désormais servir de référence première, avec des classes de niveau A2 et des classes de niveau B1.

^u Le collège ne comprend que trois niveaux aux États-Unis : 6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} grades correspond respectivement aux niveaux de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} en France.

Les cours FLAM ont pour public des enfants dont au moins un des parents est francophone et qui parlent le français au sein de leur foyer. Quelques exceptions ont été faites pour des élèves de parents anglophones qui avaient suivi un programme en immersion depuis la maternelle.

1.2. Les observations de classe

La classe observée se réunissait une fois par semaine durant une heure et demie, les jeudis de 16 heures à 17 heures 30. Dans un premier temps, nous avons observé sept cours enseignés par Nadia (dont nous détaillerons le profil *infra*), pendant le printemps 2022. Les quatre premiers cours ne furent pas enregistrés, afin de nous permettre de nous familiariser avec les routines de cours et de déterminer une problématique plus précise. Du côté des élèves, cela leur permettait de s'habituer à notre présence et à se sentir plus à l'aise lorsque nous procéderions à l'enregistrement. Afin de ne pas perturber outre mesure les élèves et pour des raisons pratiques, la coordinatrice pédagogique nous avait demandé de ne procéder qu'à un enregistrement audio. En effet, un simple enregistrement audio ne requière pas les mêmes autorisations. De plus, enregistrer le son et l'image sur la plateforme Zoom peut perturber à chaque déconnexion et reconnexion ainsi qu'à chaque retour dans la salle principale après des travaux en groupe avec une annonce audio notifiant l'enregistrement. Nous avons donc utilisé un appareil enregistreur audio (un téléphone portable) placé à côté de l'ordinateur pour capter les interactions de cours.

Dans un cours en distanciel, certaines informations qui seraient observables en présentiel sont perdues : toutes les vidéos des élèves ne s'affichent pas sur l'écran, à plus forte raison lors d'un partage d'écran, et leur microphone est coupé lorsqu'ils ne s'expriment pas. Des mimiques, des réactions spontanées, des interactions entre pairs, voire des questions qui surgiraient de façon plus spontanée n'ont pas lieu ou ne sont pas observables. L'enregistrement audio, couplé à des captures d'écran, nous a donc permis de capter la majorité des données du cours en visioconférence.

Dans un deuxième temps, de janvier à mars 2023, nous avons observé quatre cours de même niveau avec une autre enseignante, Arielle. Cela nous permettait de comparer les pratiques des enseignantes et de recouper certains traits communs dans la didactique mise en place pour enseigner la LH à un public relativement hétérogène – malgré l'attention portée à une bonne répartition des classes – et dont les compétences sont déséquilibrées (entre la langue dominante et le français et entre l'écrit et l'oral). Nous avons utilisé les mêmes modalités d'enregistrement que pour les cours de Nadia, à la différence que nous

avons également observé les interactions en petits groupes lorsque les élèves étaient placés en salles de répartition (pendant les cours de Nadia, nous restions dans la salle principale ; c'était l'occasion de l'interroger sur sa pratique).

En outre, nous observions une troisième classe pendant un cours uniquement, en janvier 2023, enseigné par Mai Lan. Ce cours s'adressait à des élèves d'un niveau inférieur et était ouvert à des élèves dont le français ne faisait pas partie des langues du foyer mais qui avaient suivi une scolarité en école bilingue français-anglais jusqu'à la fin du primaire. Observer ce cours fut l'occasion de noter des différences dans l'approche et dans la pédagogie des enseignantes. Ce cours n'a pas été enregistré et notre analyse portera sur les cours de Nadia et d'Arielle, bien que nous nous référerons à nos conversations avec Mai Lan et nos observations pour mettre en perspective certaines données.

Le tableau ci-dessous donne une vue d'ensemble des cours observés :

Dates	Cours observés	Cours enregistrés	Enseignante	Niveau de classe ^v
30/03 au 15/06/22	7	3	Nadia	<i>Middle School</i> (5 ^{ème} et 4 ^{ème})
5/01/23	1	0	Mai Lan	<i>Middle School</i> (6 ^{ème} à 4 ^{ème}), niveau A2
26/01 au 16/02/23	4	4	Arielle	<i>Middle School</i> (6 ^{ème} à 4 ^{ème}), niveau B1

1.2. Les élèves

Selon les informations de la coordinatrice pédagogique, tous les élèves de la classe d'Arielle ont au moins un parent francophone. La plupart parle français au sein du foyer. Les cours de Nadia, observés l'année précédente, comportaient une plus grande variété de profils. Nous examinerons au chapitre 6 la méthodologie utilisée (questionnaires à destination des élèves et des parents) qui nous permettra d'esquisser un portrait (chapitre 7) de notre échantillon.

2. Les enseignantes

Observer plusieurs enseignantes afin d'obtenir un échantillon de différentes pratiques était primordial. Pour des contraintes de temps et des limitations dans l'offre d'EFNY (les deux cours de *Middle School* en distanciel enseignés le même jour à la même heure), nous avons limité notre observation à trois enseignantes.

^v Voir le pt. 1.1 de ce chapitre concernant le changement de répartition des niveaux à l'été 2022.

Les enseignantes sont choisies pour enseigner un niveau en particulier en fonction de leur formation, de leur personnalité et de leurs centres d'intérêt. Aucun manuel n'est utilisé pour les cours FLAM d'EFNY (à part *Taoki* pour le niveau CP) et les enseignantes se basent sur le programme créé par la coordinatrice pédagogique (cf. annexe 1). Ce programme leur donne suffisamment de liberté pour adapter leurs cours en fonction de leurs spécialisations ou centres d'intérêt. Nous présenterons ci-après le parcours des enseignantes que nous avons observées et verrons comme leur profil s'adapte à la classe enseignée.

2.1. Nadia et le français langue d'héritage

Nadia est une quinquagénaire de nationalité marocaine et a vécu toute sa vie au Maroc avant de s'installer aux États-Unis à l'âge de 48 ans (juillet 2018). Au Maroc, elle a grandi dans un contexte francophone et francophile. En effet, sa scolarité a débuté dans les années 1970 alors que l'école utilisait principalement la langue française pour enseigner toutes les disciplines, à part quatre matières (arabe, éducation islamique, histoire et géographie). Au sein de son foyer, ses parents parlaient arabe, mais son père était un fervent lecteur de littérature et journaux d'actualité en français. Ce dernier étant très strict dans l'éducation qu'il donnait à ses enfants, Nadia a trouvé refuge dans un domaine pour lequel elle n'était pas contrôlée : la littérature française. Elle a cultivé un amour pour le français et une grande culture littéraire francophone.

Bien qu'elle ait toujours aimé les langues et souhaité être professeure, elle a fait des études en finance, imposées par son père, et a commencé à travailler dans ce domaine. Plus tard, elle prit plus d'indépendance et commença à étudier l'anglais pour se lancer dans l'enseignement de cette langue. Grâce à des emplois et des formations au sein du British Council et du centre américain de Casablanca, elle put se spécialiser dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Après son déménagement aux États-Unis, elle a commencé à enseigner le français langue étrangère puis a eu l'opportunité de travailler avec un public FLAM au sein d'EFNY. Il s'agit de sa première année à EFNY.

Nadia est donc une enseignante chevronnée, bien que changer de public et de langue enseignée soit une gageure et l'oblige à repenser ses techniques d'enseignement. Elle partage des points communs avec ses élèves de FLAM. En effet, bien que le français ne soit pas une LH pour elle, la présence de cette langue au sein de l'école et, dans une plus faible mesure, dans son foyer et dans son environnement, lui a donné une place comparable dans son répertoire langagier.

2.2. Arielle et la littérature française

Arielle, jeune trentenaire, a commencé sa carrière en tant que professeure de français en France, après des études de Lettres Classiques et Lettres Modernes à l'université Lyon III et le début d'une formation en master. Elle a enseigné à un public de collégiens puis de lycéens avant de s'orienter vers un public de migrants auxquels elle enseignait le FLE. Des circonstances personnelles l'ayant amenée ensuite à déménager à New York, elle y a continué à enseigner le FLE, notamment à l'Alliance Française, puis a eu l'opportunité d'enseigner à un public d'enfants bilingues, à The École^w et à EFNY.

S'appuyant sur sa formation en littérature et son expérience en tant qu'enseignante de français au collège, ses cours sont particulièrement axés vers la littérature. Ses élèves liront en intégralité l'œuvre de Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, et de nombreuses séquences de cours y seront dédiées (cf. annexe 1, le programme mentionne entre autres les romans d'aventures). Arielle utilisera ce roman pour enseigner des compétences à développer prévues au programme, en langage oral, lecture, écriture, vocabulaire, grammaire ou orthographe.

La classe de *Middle School* qui lui a été attribuée est celle du niveau le plus élevé, un niveau où le programme est plus rigoureux et où la littérature francophone est plus présente.

2.2. Mai Lan et l'enseignement ludique

Nous avons obtenu moins d'informations de contexte concernant Mai Lan, n'ayant observé qu'un seul de ses cours. Nous avons pu constater lors de ce cours qu'elle est d'un naturel jovial et est très avenante dans sa relation avec les élèves. L'enseignement à des élèves avec des compétences plus faibles lui étant imparti, le côté ludique a une grande place dans sa pédagogie. Mai Lan s'efforce ne pas démotiver ses élèves par des contenus trop chargés grammaticalement et des discussions trop ardues. Elle déclare qu'elle aime bien s'amuser et que par conséquent ce niveau lui convient très bien.

Dans le chapitre suivant, nous verrons comment les observations de cours, avec l'accès au faire, ne peuvent être décontextualisées de l'individu dont l'idiosyncrasie déterminera sa façon d'aborder les langues de son répertoire et influera sur la manière dont il développe sa LH.

^w The École est une école indépendante bilingue franco-américaine, accueillant des élèves de la maternelle au lycée dans le quartier Flatiron de New York.

Chapitre 6. Les données provoquées : questionnaires et entretiens

Les locuteurs d'une LH se caractérisent par leur forte hétérogénéité, avec une grande variabilité des contextes d'acquisition et des expériences linguistiques. Il est donc crucial de décrire en détail les caractéristiques du contexte afin d'interpréter les résultats obtenus (Montrul, 2016, p. 179). Des questionnaires à destination des élèves et de leurs parents ont été élaborés pour mieux définir le public observé et des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes nous ont permis d'analyser la façon dont elles adaptent leur pratique en fonction des individualités. Enfin, des entretiens avec les coordinatrices pédagogiques d'EFNY et de la fédération FLAM USA nous ont rajouté une facette au prisme de l'analyse des données.

1. *Les questionnaires*

Interroger les élèves du cours *Middle School* d'EFNY nous a permis d'obtenir quelques données quantitatives, bien que l'échantillon soit empirique et non représentatif d'une large population fortement hétérogène. Des données qualitatives ont été recueillies grâce aux questions ouvertes du questionnaire et ont été croisées aux réponses à un questionnaire à destination des parents.

1.1. *Le questionnaire à destination des élèves*

L'objectif du questionnaire à destination des élèves (cf. annexe 2) était double : compiler des informations de contexte sur leurs pratiques langagières au sein de leur foyer et recueillir leurs représentations, leurs positions identitaires et leurs motivations à partir de questions orientées vers le contexte socio-affectif.

Des questions sur les déterminants sociaux (âge et classe) devraient permettre de constater une certaine homogénéité puisque les cours *Middle School* s'adressent aux collégiens, tout en nous permettant de repérer des points de différenciation qui peuvent être liés à l'âge. En effet, des dérogations étaient accordées pour des élèves dont le niveau était en-dessous ou au-dessus du niveau requis, ce qui pouvait créer un écart d'âge important et donc de maturité, d'aptitudes cognitives, d'expériences vécues ou de motivations.

Les première et deuxième parties du questionnaire servent à obtenir une biographie linguistiques des élèves en les interrogeant sur la présence du français dans leur scolarité et au sein de leur foyer, ainsi qu'avec leur famille élargie. Lo Bianco (2003) soutient que les biographies linguistiques des élèves de LH sont l'un des outils les plus informatifs

disponibles pour comprendre les profils des locuteurs de LH. Leur âge d'arrivée dans le pays de résidence, s'ils sont nés dans un autre pays, la scolarité en LH et les langues parlées à la maison sont autant d'éléments pertinents permettant de définir la nature de leurs interactions en LH. Les données obtenues dans ces parties du questionnaire apporteront des variables stratégiques, ce qui nous permettra de contraster les informations obtenues.

Enfin, une troisième partie s'adresse aux attitudes et représentations sur la langue. Nous y avons entremêlé des questions factuelles à des questions de jugement et de positionnement sur la langue française. En plus de leur perception sur leurs points forts et leurs faiblesses, les réponses à ces questions permettront d'esquisser l'identité linguistique et les motivations des élèves, en les recoupant aux informations de contexte collectées dans les parties précédentes.

1.2. Le questionnaire à destination des parents

Le questionnaire à destination des parents (cf. annexe 3) nous a permis de jauger plus précisément la motivation de leurs enfants. Les adolescents entrent dans une phase paradoxale de la vie. Sur le plan éducatif, ils sont plus autonomes dans leurs apprentissages et les parents n'interviennent que très peu dans la supervision de leurs cours, l'aide aux devoirs et l'organisation. En revanche, les parents décident de l'inscription dans un cursus donné et ont établi la politique linguistique familiale dès la naissance de leurs enfants.

Interroger les parents nous permettrait d'avoir plus d'informations sur leur parcours, notamment sur les raisons de l'immigration et les projets éventuels de retour vers le pays d'origine, mais également d'obtenir une meilleure image de leurs attentes à court et à moyen termes. En effet, cet aspect est difficilement perceptif à partir du discours des adolescents, ces derniers étant plus focalisés sur l'immédiateté.

Le questionnaire se divise en six parties. La première partie se focalise sur les lieux géographiques et les langues en contact (date de l'immigration, visites vers le pays d'origine et visites de membres de leur famille aux États-Unis). Nous les interrogeons également sur les raisons de leur immigration ainsi que leurs projets, afin de contraster les motivations des élèves et de leurs parents à un éventuel projet de retour et à des attaches plus ou moins profondes avec leur pays d'origine. La deuxième partie interroge les parents sur les langues de leur répertoire langagier et leurs représentations. La troisième partie permet d'obtenir des informations de contexte sur leurs enfants et la façon dont ils ont acquis leur bilinguisme. Enfin, les trois dernières parties se focalisent sur la politique linguistique familiale : les

pratiques langagières au sein du foyer (partie 4), la façon et le regard sur la transmission de la LH (partie 5) et la politique éducative choisie (partie 6). Cette dernière partie se focalise également sur les attentes des parents dans le choix de l'éducation en français et les motivations de leurs enfants.

Les données obtenues des questionnaires, pour la plupart qualitatives, nous permettront de dégager certains points communs et de mettre en exergue l'hétérogénéité du groupe. Nous les contrasterons à la pratique enseignante qui s'adapte en fonction des individualités des élèves, mise en évidence par l'observation de cours. Afin d'interpréter l'agir professoral, il nous faudra en outre avoir accès au « dire » des enseignantes pour connaître les finalités qu'elles comptent donner à leur pratique.

2. Les entretiens avec les enseignantes et les coordinatrices pédagogiques

Le but de notre étude étant de comprendre la pratique enseignante, le cadre d'un entretien semi-dirigé nous paraissait approprié, afin de guider la réflexion vers des domaines que nous souhaitions approfondir, tout en laissant les sujets interrogés libres de structurer leurs pensées et d'aborder des points que nous n'avions pas envisagés. Nous avons interrogé les deux enseignantes concernées par cette étude, Nadia et Arielle, sur leur formation, expérience et pratique enseignante. Afin de contraster ces informations avec les stratégies institutionnelles, nous nous sommes également entretenues avec les coordinatrices pédagogiques d'EFNY et de la Fédération FLAM USA.

Pour des raisons d'éloignement géographique, nous avons choisi la visioconférence pour effectuer les entretiens. Un téléphone placé à côté de notre ordinateur captait les interactions. Cette configuration donne un contexte relativement naturel à nos discussions : d'une part, l'appareil d'enregistrement audio est invisible aux yeux des sujets interrogés, ce qui leur permet d'oublier sa présence ; d'autre part, depuis la pandémie du COVID-19, les réunions en visioconférence – tant professionnelles que sociales – sont devenues une habitude souvent quotidienne, sinon régulière. En outre, les personnes interrogées, expertes dans leur domaine, ont immédiatement outrepassé la « dépendance thématique à l'égard de l'intervieweur » (Blanchet & Gotman, 1992, cités par Mugnier & Galligani, 2021, p. 65) et les entretiens se sont déroulés de façon conviviale et intime.

Nous développerons notre méthodologie et les difficultés rencontrées avec d'une part les enseignantes, puis les coordinatrices pédagogiques. Dans un dernier point, nous verrons

que des entretiens plus spontanés ont eu lieu durant les cours. Ces derniers étant enregistrés, ils nous ont permis de compléter les entretiens semi-dirigés.

2.1. Les entretiens semi-dirigés avec les enseignantes

Nous souhaitions connaître le parcours de formation, les motivations et les principes pédagogiques appliqués par les enseignantes, afin de comprendre comment leur pratique avait évolué et s'appliquait à un public d'apprenant de français en tant que LH.

Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien (cf. annexe 4) en cinq parties. Les deux premières parties permettent d'obtenir des informations sur le parcours des enseignantes (formation, contexte d'immigration, expérience professionnelle), avant d'aborder dans une troisième partie l'importance de l'enseignement des langues pour elles-mêmes et pour leurs élèves. Enfin, dans les deux dernières parties, nous souhaitons les interroger leur pratique d'enseignante : tout d'abord sur la façon dont elles abordent l'enseignement du FLAM et le contrastent avec un enseignement de FLE, puis nous nous focalisons sur les thèmes de la gestion d'un groupe hétérogène, la prise en compte des compétences déséquilibrées et la façon d'insuffler la motivation chez leurs élèves.

Les enseignantes se sont prêtées à l'exercice avec entrain, malgré leur emploi du temps chargé et une fatigue accumulée en fin de journée, de même qu'elles nous avaient accueillie avec générosité pour l'observation de leurs cours. Leur passion pour l'enseignement et leur volonté d'analyser leur pratique pour l'améliorer les motivaient.

2.1.1. Entretien avec Nadia

Nous nous entretenions avec Nadia le 15 juin 2022, à la fin de l'observation de ses cours (cf. transcription, annexe 9). Cette date marquait la fin de l'année scolaire. Nous avons choisi de procéder à cet entretien en aval des cours, afin d'avoir eu le temps, pendant les semaines précédentes d'observation, de développer une relation plus personnelle avec Nadia et de permettre une discussion plus limpide et décontractée. En outre, l'observation en amont nous a permis de mieux cibler certaines questions.

Du fait de notre inexpérience en matière d'entretiens semi-dirigés, du discours prolixe de Nadia et de son parcours de vie tumultueux mais néanmoins passionnant, il nous a été difficile de canaliser la discussion et de l'amener vers les thèmes que nous souhaitons aborder. De ce fait, les parties introductives ont duré plus de la moitié du temps imparti à notre entretien (une heure). Nous arrivions cependant à aborder des thèmes concernant la

pratique enseignante et les élèves locuteurs du français LH à partir de la quarantième minute, ce qui laissait un temps suffisant pour aborder plusieurs points importants.

2.1.1. Entretien avec Arielle

Fort de cette expérience, nous adaptions le guide d'entretien avant d'interviewer Arielle (cf. annexe 5). D'une part, nous ajoutions certains points qui, à la suite d'une deuxième série d'observation de cours et d'une phase de réflexion et de cadrage théorique, nous semblait manquer. D'autre part, nous surlignions huit questions cruciales que nous voulions absolument aborder. Le guide d'entretien comportait au total 29 questions et bien que certaines soient liées, il serait probablement impossible de toutes les développer.

L'entretien eut également lieu en toute fin d'observation des cours. Nous arrivions à beaucoup mieux guider cet entretien, en laissant Arielle développer et structurer sa pensée, nous amener vers d'autres thèmes, parfois ceux vers lesquels nous souhaitions nous orienter, et en ramenant la discussion afin de suivre la trame de notre guide d'entretien. Nous pouvions en conséquence collecter de nombreuses données qui nous serviront dans la phase d'analyse.

2.2. Les entretiens semi-dirigés avec les coordinatrices pédagogiques

Des entretiens avec les coordinatrices pédagogiques, l'une d'EFNY, l'autre de la fédération FLAM USA, nous ont donné une vision macro et l'occasion d'examiner comment les cours observées s'imbriquaient dans une dynamique plus large. Ils ont également permis de considérer le type de pédagogie et de formation mises à la disposition des enseignants ainsi que d'affiner des données sur les apprenants de français LH.

2.2.1. Entretiens avec Valérie, coordinatrice pédagogique d'EFNY

Les entretiens avec la coordinatrice pédagogique d'EFNY eurent lieu en deux temps correspondant à chaque période d'observation (juin puis décembre 2022). Pour le deuxième entretien, nous avons ajouté des questions additionnelles que la première phase d'observation et notre recherche avaient suscitées.

Lors de notre premier entretien, nous souhaitions obtenir des informations de contexte sur l'association. En effet, notre observation de cours se déroulant en distanciel, nous n'avions pas l'occasion d'observer les rouages de l'association sur place. Nous avons pu aborder avec Valérie son parcours et son rôle au sein de l'association ainsi que l'historique et le fonctionnement de celle-ci, puis les ressources à disposition de l'enseignement : les manuels et la formation des enseignants. La dernière partie de notre

entretien était consacré à des questions pédagogiques, telles que l'évaluation des élèves, leurs compétences en LH et les objectifs de cours.

Durant notre deuxième entretien, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à la didactique appliquée, les différences entre l'enseignement du FLE et du FLAM et les enjeux de l'enseignement du FLAM. Le site internet d'EFNY mentionne un objectif ambitieux : « One of the objectives of the EFNY program is to provide children who already speak French with the means to learn how to write and help them reach a level comparable to that of students enrolled in French-speaking schools⁴² ». Nous souhaitions comprendre comment cet objectif était atteint, notamment si les compétences écrites occupent une part plus importante dans l'enseignement. Des questions supplémentaires (surlignées en jaune dans le guide d'entretien, annexe 6) ont été abordées.

2.2.1. Entretien avec Sophie, coordinatrice pédagogique de FLAM USA

Nous avons eu le privilège d'interviewer Sophie, coordinatrice pédagogique de la Fédération FLAM USA. Les objectifs principaux de cet entretien étaient de mieux comprendre son rôle vis-à-vis d'EFNY et des autres associations FLAM et d'avoir une vision plus globale du dispositif FLAM. Cela nous permettrait d'avoir une meilleure vision de la façon dont le français LH est enseigné, que l'on soit sur la côte ouest des États-Unis (Sophie est basée à Oakland, Californie), sur la côte est ou ailleurs, voire dans d'autres pays.

Sophie a débuté sa carrière en tant qu'enseignante tournée vers l'éducation spécialisée. Elle a ensuite eu une première expérience comme directrice d'école où elle a pu travailler dans un environnement multilingue, du fait d'une grande population de réfugiés des Balkans et des pays de l'Est. Elle s'est ensuite orientée vers la formation des enseignants à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Depuis son installation dans la région de San Francisco, il y a cinq ans, elle s'est orientée vers l'enseignement du français aux enfants francophones scolarisés dans des établissements américains et a créé sa propre école en ligne offrant des cours de la maternelle au lycée^x. Dans le cadre de ses fonctions de coordinatrice pédagogique pour la Fédération FLAM USA (où elle exerce depuis 2019), elle accompagne les structures FLAM du réseau dans leurs problématiques liées à la pédagogie. Elle anime l'équipe de coordinateurs, organise la formation des enseignants et facilite le développement des associations à travers les 50 états des États-Unis. Sophie a été décorée

^x www.ateliersdemilie.com

Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques le 10 juin 2022 pour son excellente gestion de la coordination pédagogique, notamment avec la transition en ligne lors de la pandémie du COVID-19, qui a contribué à la survie de nombreuses associations.

Notre entretien a été extrêmement riche du fait de son expérience étendue. Afin de cibler les thèmes de l'entretien sur notre étude, nous avons établi un guide d'entretien (cf. annexe 7) afin de nous focaliser tout d'abord sur le public FLAM : ses caractéristiques, l'évaluation des compétences et de la progression, ainsi que les différences régionales sur la culture d'apprentissage, le type de population francophone (expatriée ou établie) et les attentes qui en découlent. Nous avons ensuite orienté la discussion vers le type de ressources pédagogiques à destination des élèves FLAM puis sur la formation des enseignants à ce type de public.

2.3. Les autres types d'entretiens

Les cours ayant lieu en visioconférence, les périodes au cours desquelles nous pouvions nous entretenir en tête à tête avec l'enseignante étaient plus nombreuses : lorsque Nadia plaçait ses élèves en salle de répartition pour un travail en binômes ou en groupes, nous restions dans la salle principale et avions l'opportunité de poser des questions à chaud sur la situation observée en classe ; une pause d'une dizaine de minutes en milieu de cours permettait cet échange également, notamment avec Arielle qui respectait scrupuleusement une pause en milieu de séance (Nadia la raccourcissait, voire l'annulait parfois, en fonction soit d'un retard dans les exercices qu'elle planifiait d'aborder, soit d'une participation active de ses élèves et dans l'optique de ne pas couper leur élan). Ces entretiens spontanés nous aidaient à mieux cerner la pratique des enseignantes et se rapprochaient d'entretiens d'auto-confrontation puisque nous demandions à l'enseignante de réagir sur un fait qui venait d'avoir lieu dans sa classe. Les transcriptions de ces entretiens spontanés ont été annexés à la suite des transcriptions des entretiens semi-guidés (annexe 9 pour Nadia, annexe 10 pour Arielle).

3. Récapitulatif des données recueillies

Le tableau ci-après récapitule les données recueillies et leurs référencements dans les annexes :

Questionnaires				
Public	Nbre de personnes interrogées	Nbre de réponses	Référencement	Observations
Les élèves	8 (cours de Nadia) 10 (cours d'Arielle)	5 7	Questionnaire, annexe 2	Une élève présente dans les deux classes a répondu deux fois
Les parents	36	3	Questionnaire, annexe 3	Malgré plusieurs relances et sensibilisations, obtenir des réponses des parents fut une gageure
Entretiens				
Personne interrogée	Fonction	Date (ordre chronologique)	Référencement	Observations
Sophie	Coordinatrice Pédagogique FLAM USA	02/06/2022	Guide d'entretien annexe 7 Transcription annexe 14	Focus sur la définition d'un élève FLAM et ressources pédagogiques
Valérie (entretien n°1)	Coordinatrice Pédagogique EFNY	10/06/2022	Guide d'entretien annexe 6 Transcription annexe 12	Focus sur le fonctionnement d'EFNY, les ressources et l'évaluation
Nadia	Enseignante	15/06/2022	Guide d'entretien annexe 4 Transcription annexe 9	Cet entretien nous a fait prendre conscience de la nécessité de structurer et guider l'entretien plus attentivement
Valérie (entretien n°2)	Coordinatrice Pédagogique EFNY	9/12/2022	Guide d'entretien annexe 6 Transcription annexe 13	Focus sur les différences FLE/FLAM et la place de la littérature
Mai Lan	Enseignante	5/01/2023	Transcription annexe 11	Entretien spontané pendant la pause de son cours
Arielle	Enseignante	16/02/2023	Guide d'entretien annexe 5 Transcription annexe 10	Cet entretien était mieux structuré et nous a permis de suivre le guide d'entretien plus efficacement

À partir de ce corpus composé d'observations de cours et d'entretiens avec les enseignantes et les coordinatrices pédagogiques, nous avons pu isoler des faits et thèmes récurrents nous permettant d'analyser les pratiques enseignantes face à des profils linguistiques hétérogènes et des compétences partielles des élèves. Cette analyse, que nous développerons dans une troisième partie, nous permettra de comprendre la didactique appliquée par les enseignantes et de dégager plusieurs aspects sur lesquels elles œuvrent tout particulièrement avec un public FLAM.

Partie 3

-

Analyse : l'adaptation des pratiques enseignantes au public FLAM

Nous nous intéresserons plus particulièrement dans cette partie aux caractéristiques des locuteurs de LH, que nous avons décrites dans le cadrage théorique, et la didactique qui en découle. Cette didactique prônera une attention particulière à la motivation des élèves, à la reconnaissance de leur identité plurilingue et pluriculturelle et s'efforcera de contextualiser l'enseignement, notamment dans le domaine de la grammaire. Dans le chapitre 7, nous présenterons les élèves de notre échantillon, puis nous verrons comment est gérée l'hétérogénéité du groupe et du répertoire langagier de chacun (chap. 8), pour enfin examiner comment la motivation des élèves est stimulée (chap. 9).

Chapitre 7. Qui sont les élèves observés ? Présentation de leurs profils

Les compétences linguistiques des locuteurs de français LH varient selon le contexte d'acquisition, l'âge d'arrivée et la durée de résidence dans le pays d'immigration, le niveau d'*input* et d'instruction dans la langue et l'usage personnel qu'ils en font. Ajoutée à ces multiples facteurs (et y découlant), la motivation joue un rôle crucial dans le développement des compétences linguistiques en français. Nous allons brosser un portrait de l'échantillon empirique que nous avons étudié à partir des données recueillies dans les questionnaires afin d'obtenir des éléments de contexte.

1. Le profil des élèves de FLAM à EFNY

Du fait d'une nouvelle répartition des classes implémentée à partir de la rentrée de septembre 2022 (cf. chap. 5, pt. 1.1), les profils des élèves présentaient plus d'hétérogénéité dans la classe de Nadia (observation au printemps 2022) que dans celle d'Arielle (observation début 2023).

1.1. Portrait des élèves

Douze élèves au total ont répondu au questionnaire, cinq pour la classe de Nadia et sept pour la classe d'Arielle, représentant un pourcentage de participation de deux tiers. Nous n'avons pas retenu les réponses d'un questionnaire d'une élève présente dans les deux classes et ayant répondu deux fois au questionnaire avec des réponses similaires. Les parents, avec lesquels nous n'avons pas eu de lien direct, et à qui l'on demandait de compléter un questionnaire plus élaboré, n'ont été que trois à y répondre. Leurs réponses ont toutefois permis de recouper et contextualiser certaines données recueillies des élèves.

Le niveau *Middle School* est destiné à des collégiens, avec quelques exceptions si le niveau de compétences le justifie, sans toutefois étendre la tranche d'âge à un écart de plus

de trois ans afin de conserver une certaine homogénéité dans les groupes, notamment en termes de maturité et de centres d'intérêt. Ainsi, les classes comprenaient des élèves âgés de 12 à 15 ans pour la première (Nadia) et de 10 à 13 ans pour la seconde (Arielle), inscrits dans un cursus scolaire correspondant à leur âge (du CM2 à la 3^{ème}). Seules deux élèves, Lou (cours de Nadia) et Mackenzi (cours d'Arielle), n'étaient pas collégiennes, inscrites respectivement en 3^{ème} (9th grade) et en CM2 (5th grade).

Bien qu'il y ait, aux dires des enseignantes, plusieurs élèves ayant immigré aux États-Unis après avoir passé une partie de leur enfance en France, parmi les élèves qui ont répondu au questionnaire, une grande majorité (10 sur 11) est née et a grandi aux États-Unis. Une élève, Lou, est née en France et a immigré aux États-Unis à l'âge de cinq ans. Parmi ceux qui sont nés aux États-Unis, trois d'entre eux ont déclaré avoir passé un laps de temps conséquent en France – respectivement 4 mois, 7 mois et 8 mois – période au cours de laquelle ils étaient scolarisés en langue française.

1.2. La scolarité en langue française

En plus des trois cas cités ci-dessus, plusieurs élèves de notre échantillon ont suivi une scolarité dans une école bilingue aux États-Unis. Au total sept élèves, soit près des deux tiers, ont une expérience significative en immersion. Par expérience significative, nous entendons ceux qui ont suivi une scolarité en français au-delà de la maternelle. Lou, qui a vécu les cinq premières années de sa vie en France, n'entre donc pas dans cette catégorie. Nous avons utilisé cette limite car plus l'enfant est jeune lorsque la langue de la société prend le dessus en termes de quantité d'exposition (à l'entrée à l'école ou lors d'une immigration par exemple), plus l'attrition de la LH sera importante ou son développement en sera freiné ou interrompu (cf. chap. 1, pt. 2.3). Nous avons en effet constaté que Lou, qui a pourtant commencé sa vie comme monolingue française (ses deux parents sont Français) avait un niveau de compétences plus bas que la majorité des élèves de son groupe ; elle est en outre la seule à avoir répondu aux questions ouvertes du questionnaire en anglais. Le déclin de sa LH a pu être plus prononcé par la volonté de ses parents d'axer la politique linguistique familiale et éducative sur une immersion en langue anglaise à son arrivée aux États-Unis.

Les sept élèves scolarisés en école bilingue l'ont été jusqu'à la fin de la primaire uniquement. Ils sont désormais dans un collège anglophone. Cela s'explique peut-être par le fait qu'il y ait moins d'établissements bilingues secondaires que d'écoles primaires et leurs frais de scolarité sont plus importants. La culture et le système académique préparant à

l'entrée à l'université sont également des facteurs qui entrent en considération dans ce choix. Valérie, coordinatrice pédagogique d'EFNY, nous donne également quelques pistes :

Ils sont *Middle Schoolers*, il n'y a plus le programme. [...] Il y a UNE école mais TRÈS peu d'enfants vont là parce qu'ils estiment qu'il y a de meilleures écoles *Middle School* et donc en effet ils quittent le *dual language* programme à 11 ans (annexe 12, TP 90/92)

Un des parents ayant répondu au questionnaire déclare également que « le niveau général de l'école passe en premier, mais la présence du français est un gros plus » (parent de Mia, quest. 34). Dans un système éducatif compétitif tel que celui des États-Unis, bien que de nombreux francophones reconnaissent les avantages du bilinguisme, ils préfèrent prioriser la qualité de l'enseignement, la rigueur et la réputation d'une école, facteurs qui augmenteront les possibilités d'accès à des universités prestigieuses, voire à des bourses d'études.

Cependant, sans une étude plus poussée recueillant les profils, attentes et politiques linguistiques et éducatives des parents, nous ne pouvons tirer des conclusions sur les raisons qui ont motivé ce passage d'une éducation bilingue à une inscription dans le système éducatif anglophone accompagnée de cours du soir FLAM.

1.3. Les attaches avec la France (ou le pays francophone)

À l'examen des questionnaires, nous avons constaté que les liens avec le pays d'origine du(des) parent(s) francophone(s) sont robustes. La majorité des élèves (10 sur 11) mentionne des membres de la famille élargie avec lesquels ils communiquent exclusivement en français, notamment les grands-parents. Un des parents signale des appels réguliers en visioconférence durant lesquels « les enfants font l'effort de parler français avec leurs grands-parents paternels car leur anglais est limité donc c'est un bon exercice » (parent d'Anna, quest. 29) tandis qu'un autre constate que ce sont ces membres de la famille en France qui les motivent à parler français (parent de Mackenzi, quest. 29).

En outre, tous les élèves passent régulièrement plusieurs semaines en France. Seule Mackenzi y va à une fréquence moindre, une fois tous les deux ou trois ans, pendant deux à trois semaines. Tous les autres font un séjour en pays francophone au minimum chaque été, pour certains de façon prolongée (ceux qui ont mentionné la durée de leur séjour font état de 6 semaines à deux mois). Plus d'un tiers (4/11) s'y rendent deux à trois fois par an.

La culture française fait également partie intégrante de la vie culturelle de ces adolescents. À la question 20 « As-tu des loisirs en français ? » et à la suivante qui invite à donner des exemples de livres, programmes, artistes ou autres loisirs, 10 sur 11 ont répondu

par l'affirmative et l'on note une diversité des genres et des modalités. Pour la plupart, les exemples cités correspondent aux artistes, programmes de télévision et livres populaires en France et adaptés à la jeunesse, avec de nombreux rappeurs et chanteurs francophones, des émissions de télévision ou séries télévisées, des bandes dessinées et des livres jeunesse, certains d'entre eux (Harry Potter) pourtant de langue originale anglaise.

2. Les langues parlées à la maison

Il existe une forte hétérogénéité dans l'usage des langues en famille, en fonction de la langue d'origine du parent non francophone, qui la plupart du temps, même si cette langue n'est pas l'anglais, renforce la dominance de cette langue dans le répertoire langagier de leurs enfants. Nous allons examiner plus en détail les langues familiales de notre échantillon.

2.1. La langue des parents

La moitié (6/11) des adolescents interrogés vivent avec un parent anglophone et un parent francophone. Dans ces familles, la langue commune du couple des parents n'est jamais le français ; au mieux, pour un tiers de ces cas, quand le parent anglophone parle français, le couple adoptera un parler bilingue, avec une alternance des deux langues. Les deux autres tiers parlent anglais ensemble.

Dans les couples dont la langue maternelle du deuxième parent n'est ni le français ni l'anglais, la langue commune des parents est l'anglais pour deux d'entre eux (dont l'autre parent est chinois ou mexicain) et le français pour l'un d'entre eux (dont l'autre parent est libanais). Enfin, deux élèves de notre échantillon ont deux parents français qui conservent leur langue à la maison.

2.2. La langue parlée avec les parents

Quelle que soit la langue parlée entre les parents et qui est, de fait, la langue familiale, la plupart des parents adopte la stratégie de Ronjat, « une personne-une langue » (Deprez, 1995, p. 112) lors des interactions individuelles avec leur enfant. Anna, de mère française et de père mexicain, est la seule exception. Sa mère parlait français à ses enfants avant l'entrée à l'école, puis la famille a « rapidement bifurqué vers l'anglais comme langue commune » (parent d'Anna, quest. 19), y compris dans les interactions individuelles avec la mère et l'un de ses enfants. Elle leur parle toutefois en français lors de séjours en France (un mois par an). Un autre cas particulier est celui de Floriane qui, bien que son parent francophone s'adresse à elle en français, elle lui répond presque systématiquement en anglais (elle a choisi « rarement » à la quest. 12 « Réponds-tu en français à ton(tes) parent(s) francophone(s) ? »).

Lorsqu'une troisième langue est présente dans la famille, il semblerait que l'usage de cette langue soit moindre comparé à l'anglais et au français : Elio parle un mélange d'anglais et de cantonais avec sa mère, Chinoise, tandis qu'il parle uniquement français avec son père ; Paula ne parle que français à la maison, alors que les langues premières de ses parents sont le français et l'arabe (mais ils communiquent uniquement en français entre eux) ; Anna, dont le père est mexicain semble parler l'espagnol (elle liste cette langue à la quest. 22 « Quelle(s) autre(s) langue(s) parles-tu ? ») mais la langue commune familiale est l'anglais et l'on peut présumer que le français occupe une place plus importante que l'espagnol car Anna a suivi sa scolarité en école bilingue français-anglais jusqu'au CM2.

Enfin, les enfants des couples franco-français ne parlent que le français dans leurs interactions avec leurs parents.

2.3. La langue parlée avec les frères et sœurs

Un enfant scolarisé dans la langue de la société et grandissant dans un foyer où l'on parle une autre langue développera en général une dominance dans la langue de la scolarisation. En effet, l'*input* dans cette langue devient plus important en quantité ainsi qu'en qualité puisque les apprentissages académiques se font dans cette langue. En outre, des phénomènes affectifs et attitudeux entrent en jeu, l'enfant créant du lien social avec ses camarades et « increase their interactions with majority language-speaking peers and want to fit in⁴³ » (Montrul, 2016, p. 216). La langue de la société pénétrera dans le foyer également par le biais de la vie sociale et culturelle. Le choix de langue parlée évolue de façon différente avec les frères et sœurs qui vivent la même expérience de dominance de langue de la société.

La majorité des adolescents de notre échantillon déclarent parler anglais avec leurs frères et sœurs. Sept des neuf élèves qui ont des frères et sœurs leur parlent uniquement en anglais et s'ils en évoquent la raison, c'est celle de la facilité ou de la dominance de la langue : « Plutôt en anglais vu que c'est la langue dont on parle toute la journée^y » (Mia), « we just know english the most so we chose to communicate with it⁴⁴ » (Lou).

Toutefois, la LH « s'estompe, sans toutefois s'effacer de la communication entre frères et sœurs » (Deprez, 1995, p. 71). Montrul & Polinsky (2019) ont constaté que s'il est fréquent qu'un enfant parle en LH avec ses parents ou grands-parents, seulement dans

^y Les commentaires reçus via le questionnaire ont été recopiés *verbatim*.

quelques familles les enfants choisissent également la LH pour communiquer entre frères et sœurs. Nous constatons des résultats similaires dans notre échantillon, puisqu'une élève, Zélie, déclare parler les deux langues avec son frère, « car on est bilingues », tandis que pour Paula, la communication se fait essentiellement en français « parce que c'est plus facile ». Ses deux parents parlent français au sein du foyer et Paula semble avoir des liens très proches avec sa famille élargie ; elle passe en outre deux mois d'été et une semaine pendant les vacances de Noël dans un pays francophone.

2.4. Récapitulatif sur les langues parlées en famille

Le tableau ci-dessous permet de visualiser les langues des interactions au sein de la famille.

Langue parlée dans la communication entre :	Français	Anglais	Alternance de deux langues (français/anglais, sauf si précisé)	Total
Les parents	3	4	4	11
Parent francophone avec son enfant	12	1	1	14
Parent non francophone avec son enfant	0	7	1 (anglais et cantonais)	8
Les frères et sœurs	1	7	1	9

Les données recueillies grâce au questionnaire laissent toutefois peu de place à la nuance, bien que nous ayons privilégié une majorité de questions ouvertes. Nous pouvons supposer que les interactions en une langue donnée ne sont pas aussi cloisonnées qu'elles apparaissent dans ce tableau et sont rarement exemptes d'AC. Cela ressort des questionnaires renseignés par les parents qui reconnaissent tous avoir recours à l'AC dans les interactions avec leurs enfants. L'un d'eux ajoute même y avoir recours pour aider ses enfants à « développ[er] la flexibilité de leur cerveau » (parent de Mia, quest. 25). De même, dans le choix d'une langue entre frères et sœurs, on perçoit une certaine flexibilité : « mon frère parle français et anglais, mais on parle en anglais le plus souvent » (Mackenzi) ; « plutôt en anglais [...] mais quand nous allons en France nous parlons Français ensemble » (Mia).

3. Les motivations des élèves

Les données déclaratives recueillies dans les questionnaires ont permis d'obtenir la vision d'ensemble présentée supra sur les comportements langagiers de notre échantillon. Cependant, certains comportements ne peuvent être déduits à partir de ces seules données car d'une part, elles ne représentent qu'un instantané d'une situation, et d'autre part, les

projets, buts, intérêts, en d'autres termes les motivations pour l'apprentissage du français, jouent un rôle crucial favorisant un engagement plus ou moins important des élèves.

3.1. Les raisons d'apprentissage du français

À la question 24, « Pourquoi prends-tu des cours de français ? », les adolescents de notre échantillon semblent rationaliser leurs raisons, conscients que parler une langue étrangère, a fortiori le français, très présent sur la scène internationale, peut être un atout dans leur vie future : « parce que je veut pouvoir aller en ecole en France si j'ai besoin^z » (Paula), « speaking french is a really good skills⁴⁵ », entre autres raisons (Lou).

Tous les adolescents de cet échantillon ont acquis un bilinguisme précoce, développé en milieu naturel, la plupart de façon simultanée avec l'anglais. Le français est pour tous ces élèves une langue qu'ils maîtrisent moins bien, notamment dans leurs compétences écrites ou dans le maniement de divers registres de langues. Cependant, cette acquisition précoce leur donne aussi un sentiment de facilité. Cela se constate dans leurs réponses à la question 16, « Parler uniquement en français avec les membres de ta famille, c'est : très facile ; facile ; assez facile ; difficile ; très difficile ? » où la majorité tend vers la facilité (cf. figure 6). Seule une élève, Lou, a répondu que cela était difficile.

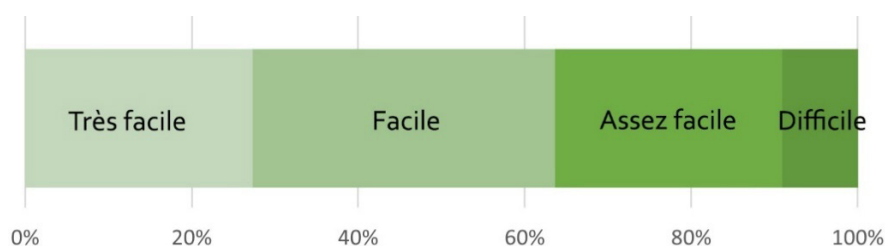


Figure 6 – Perception du niveau de difficulté à parler le français dans l'échantillon observé

Cette relative facilité motive ces élèves à continuer leur apprentissage : il semblerait qu'ils aient conscience de la possibilité de perdre des compétences en français s'ils ne l'utilisent pas régulièrement et que l'effort conscient pour recouvrer des compétences perdues serait probablement plus important que ceux fournis lorsqu'ils étaient immergés dans un environnement bilingue en permanence (à la maison et à l'école). Cela se retrouve dans les commentaires d'Anna et de Sophie qui déclarent toutes les deux qu'elles ne veulent pas perdre leur français ou Senia qui souhaite le « maintenir ». La dimension identitaire influent certainement également ces réponses. D'autres sont dans l'optique de progrès et

^z Les commentaires reçus via le questionnaire ont été recopiés *verbatim* ; les erreurs n'ont pas été corrigées.

déclarent vouloir s'améliorer en français. Ces raisons sont avancées par les deux tiers des élèves interrogés, ce qui démontrent leur engagement personnel et l'intérêt qu'il porte au français.

Deux élèves évoquent la famille et l'importance de la langue française pour cultiver et maintenir les liens qui les unissent à une famille élargie ne parlant souvent pas anglais (en particulier les grands-parents). Enfin, deux autres semblent être un public plus captif et n'ont pas d'autres raisons d'assister au cours de français qu'une imposition de leurs parents : « mes parents » (Floriane) ; « parce que mon père le veut » (Mackenzi). Lorsque l'on examine leur réponse à la question 26 (« Est-ce que tu aimes le français ? »), elles répondent respectivement : « ce n'est pas mon préféré, mais ce n'est pas horrible » et « moyen moyen ». Pourtant leurs comportements langagiers et académiques en classe sont distincts : Floriane est très effacée en cours, participe peu et ses compétences sont plus faibles que la moyenne de son groupe (classe de Nadia) tandis que Mackenzi a une attitude très volontaire, participant fréquemment et démontrant des compétences linguistiques avancées ; elle est en outre âgée de 10 ans et donc la plus jeune de son groupe (classe d'Arielle).

Mis à part ces deux cas, tous les autres élèves ont répondu par un oui franc qu'ils aimaient le français. Lou a ajouté : « I'd like it more if i was better at it⁴⁶ », signifiant l'insécurité linguistique qu'elle éprouve en français. C'est justement elle qui avait évalué que parler uniquement français était difficile. La difficulté n'entache a priori pas son intérêt pour la langue et elle use de stratégies de communication pour s'exprimer avec sa famille francophone : « even when I mess up they can infer what i'm trying to say⁴⁷ » (quest. 17).

3.2. Les attentes des parents

Les attentes des parents sont également un domaine hétérogène. Elles vont dépendre de la structure familiale, des projets d'avenir, du contexte dans lequel leur enfant a été scolarisé, de leur catégorie sociale et d'autres facteurs plus personnels. Etant donné que seulement trois parents ont répondu à notre enquête, il est difficile d'avoir une vision d'ensemble de nos groupes. On peut constater que tous les trois ont les mêmes objectifs pour leurs enfants, à savoir être capable de communiquer avec leur famille francophone et développer leur biculturalisme. Être bilingue peut également être un tremplin pour leur avenir professionnel : « cela pourra lui ouvrir des portes dans ses futurs études et carrière professionnelle » (parent d'Anna ; quest. 27).

La coordinatrice pédagogique d'EFNY, nous fait remarquer que les attentes des parents peuvent être éloignées de la réalité du terrain et elle doit parfois s'assurer qu'elles soient bien en adéquation avec les objectifs de l'école. Ainsi, certains souhaiteraient conserver le niveau de progression d'un enfant scolarisé en France (« mais moi si je retourne en France je voudrais qu'il puisse réintégrer l'école française », « on vous garantit pas qu'ils auront le niveau de français de France », annexe 12, TP 110), tandis d'autres souhaitent que leurs enfants passent un moment ludique en français, sans vouloir leur imposer une rigidité académique (« on leur dit que c'est quand même un petit peu académique chez nous » (annexe 12, TP 110).

L'existence d'un projet de retour dans le pays d'origine influence fortement la perspective des parents et des enfants, selon la coordinatrice pédagogique de FLAM USA :

« si jamais il y a un retour qui est prévu dans peu de temps [...] il y a un regain de motivation de l'enfant et de la famille. C'est-à-dire qu'il y a un mouvement où cet apprentissage-là revêt une importance plus grande, donc là on va voir une augmentation de vitesse de progrès » (annexe 14, TP 27).

Des populations expatriées^{aa} plus mobiles se concentrent parfois dans un quartier en particulier, tandis que des immigrés sont présents dans tous les quartiers. On remarque cette différence géographique dans les commentaires de Valérie : « il y en a aussi des profils comme ça à PS84 [PS84 est une école publique bilingue dans l'Upper West Side, un quartier huppé de Manhattan] notamment là ils poussent beaucoup sur le français » (annexe 12, TP 110). Sophie, basée en California, constate l'inverse vers Sacramento :

il y avait une FLAM avant à Sacramento ; c'était plutôt une FLAM [...] qui faisait gentiment du FLAM, c'était des parents qui voulaient que leurs enfants parlent un peu français mais qui n'avaient pas des attentes plus que ça. Et elle, par exemple, je pense que typiquement son ratio de retour, [...] c'était plutôt des gens qui restaient là. (annexe 14, TP 45)

Les cours que nous avons observés ayant lieu via la visioconférence, les élèves étaient dispersés géographiquement et nous ne pouvons établir ce genre de lien. Toutefois, d'après les réponses au questionnaire et nos discussions avec la coordinatrice pédagogique, il ne semble pas y avoir de projet de retour dans le pays d'origine. La plupart des élèves ont un parent américain ou de nationalité autre que française et semblent établis aux États-Unis.

^{aa} D'après la définition du Larousse, un expatrié signifie un « salarié qui exerce son activité dans un autre pays que le sien ». Nous faisons la distinction entre les termes « immigrés » et « expatriés » en donnant une connotation plus temporelle au terme « expatrié », avec l'idée d'un retour dans son pays d'origine.

Chapitre 8. Comment gérer des compétences déséquilibrées ?

Les enseignantes d'EFNY doivent gérer des compétences déséquilibrées à plusieurs niveaux. Tout d'abord, et de façon inhérente à toute cours de langue, les groupes-classes doivent être constitués de la façon la plus cohérente possible et cela s'avère difficile dans une petite structure avec peu de classes par niveaux. Comme cela a été développé au chap. 1, pt. 1.1, le déséquilibre concerne également le répertoire langagier de chacun des élèves, qui ont pour la plupart des compétences plus développées en anglais et font appel de façon consciente ou non à l'alternance codique et aux emprunts. Enfin, dans le système linguistique du français, leur compétences écrites et orales sont déséquilibrées, avec une expérience beaucoup plus large de l'oral que de l'écrit. Nous détaillerons infra ces trois domaines.

1. Formation de groupes et différenciation pédagogique

EFNY a une offre de cours diversifiée : à la fois des cours de FLE et des cours de FLAM, en présentiel et en visioconférence. Les cours auxquels nous avons assisté se déroulaient en visioconférence via la plateforme Zoom. Environ 18 élèves étaient inscrits à ce niveau et dans cette modalité, répartis en deux classes.

1.1. La constitution des groupes-classes

En principe, les élèves sont évalués en fin d'année et les enseignantes décident de les placer ou non au niveau supérieur. Du fait de la nouvelle répartition des classes de *Middle School* (cf. chap. 5, pt. 1.1), une évaluation diagnostique commune à tous les élèves de ce groupe, écrite et orale, a été effectuée en début d'année scolaire. Il a été plus difficile de choisir une classe pour certains élèves dont les compétences évaluées les plaçaient entre les deux niveaux. La décision s'est finalement basée sur les motivations des élèves et les attentes des parents (cf. chap. 7, pt. 3) :

Après ce qui nous a confirmé dans notre décision [...] c'est les projets pour plus tard. Et du coup, en fonction de ce qui se passe après on se dit voilà, certains élèves ils ont besoin de parler, d'entretenir le plaisir et la fluidité. Et puis d'autres, c'est un petit peu plus scolaire. Donc la classe d'Arielle, de ce point de vue, a des objectifs plus académiques. (annexe 11, TP 8)

Les nouveaux inscrits sont évalués par la coordinatrice pédagogique qui les positionne avec une évaluation de type DELF, écrite et orale, en tenant compte des spécificités des locuteurs de LH, notamment de l'asymétrie de leurs compétences écrites et orales. Ceux qui sont appelés « francophones » et donc placés dans des cours FLAM sont jugés selon leur fluidité de parole. En général, un enfant qui parle français au sein de son foyer, avec un *input* à la fois en quantité suffisante et de qualité (par exemple en intégrant

des lectures, des émissions de télévision, des contacts réguliers avec la famille élargie ou une communauté francophone), peut parler de façon fluide, c'est-à-dire avec une certaine rapidité de parole et peu d'hésitations. Valérie reconnaît toutefois devoir évaluer ses élèves de façon holistique, c'est-à-dire en tenant compte de l'ensemble de leurs compétences car une aisance orale n'est pas nécessairement corrélée à de solides bases de grammaire (cf. chap. 1, pt. 3.3). De même que Montrul expliquait que « the L2 learners are usually more grammatically accurate in tasks that maximize explicit and metalinguistic knowledge, whereas these tasks do not favor HL learners, who have poor metalinguistic awareness⁴⁸ » (2016, p. 265), Valérie nuance les déséquilibres entre les compétences écrites et orales, selon que l'on soit un locuteur de LH ou un apprenant de FLE :

Parfois des anglophones ont une meilleure grammaire et une meilleure orthographe que des francophones parce qu'il y a des francophones qui ont jamais fait de français écrit. Et des anglophones eux ont déjà fait du français écrit, ont parfois déjà fait tout un parcours de formation déjà avec nous ou ailleurs donc ont un très bon niveau de français écrit. Ils vont faire des fautes de structure de phrase mais pas des fautes de grammaire. Alors que tu as des francophones qui ne savent pas ce qu'est le passé composé par exemple. (annexe 12, TP 102)

Bien que les cours FLAM s'adressent à des enfants d'au moins un parent francophone pratiquant quotidiennement le français au sein de son foyer, quelques dérogations sont faites pour des élèves n'ayant pas de lien familial avec le français mais ayant suivi un début de scolarité en école bilingue et voulant garder leurs acquis. Ces élèves ont une autre façon d'appréhender la grammaire, plus raisonnée et avec des compétences métalangagières, tandis qu'un enfant de francophone(s) aura une approche plus intuitive de la grammaire, a fortiori s'il n'a pas ou peu bénéficié d'un enseignement bilingue. Il est donc important de considérer non seulement des questions de niveaux de langue mais également le contexte et les stratégies d'apprentissage pour composer des groupes les plus homogènes possible.

1.2. La différenciation pédagogique

Malgré des efforts pour penser une répartition harmonisée des groupes, les profils d'enfants de LH sont si hétérogènes que même dans une classe de huit à dix élèves une différenciation dans l'enseignement et l'adaptation à chaque individu se font sentir. Nous avons observé des efforts pour l'implémentation d'une instruction différenciée.

1.2.1. Exemple de dictées multi-niveaux

Arielle est revenue sur un exercice qu'elle effectue régulièrement, une dictée dont le niveau de difficulté augmente progressivement. Les élèves pouvaient s'arrêter à une phrase donnée, en fonction de leur niveau :

j'avais donné des phrases de niveau. J'avais dit voilà on commence la dictée, telle personne, telle personne ou vous trois, vous pouvez vous arrêter ici après on continue pour les autres. Après, je les ai pas empêchés, je leur ai dit si vous voulez quand même faire la suite, y'a pas de problème mais voilà, vous pouvez vous permettre de vous arrêter là. (annexe 10, entretien 1, TP n° 48).

Cet exercice permet d'éviter l'insécurité et la frustration des élèves dont les compétences écrites sont moins développées, tout en leur permettant, s'ils veulent s'y essayer, de pousser l'exercice un peu plus loin et de l'ajuster à leur niveau. La correction collective permettra à l'ensemble de la classe de travailler ou continuer à travailler sur des structures de phrases et du lexique moins usuels, divers temps et modes et la morphologie verbale adaptée, d'affiner leurs compétences en production écrite en général.

1.2.2. Préparation au DELF et autres outils de spécialisation

Parallèlement au cours FLAM, certains parents souhaitent que leur enfant passe l'examen DELF B1. En effet, à un niveau supérieur (*High School*), les cours d'EFNY se concentrent sur la préparation aux examens, français, avec le DELF B2, et américains, avec les *AP exams*^{bb}. Selon le pays dans lequel les jeunes lycéens comptent effectuer leurs études universitaires, la réussite à ces examens leur ouvrira des portes : accès à l'université française avec un niveau certifié B2 en français ; candidature plus compétitive pour postuler à des universités nord-américaines et obtention de crédits permettant de valider une partie du cursus et avoir l'opportunité d'explorer d'autres disciplines ou des cours plus avancés.

Certains élèves s'entraînent à ce type d'examen avec la préparation au DELF B1. Dans la classe d'Arielle, Justin est bénéficiera d'une formation individualisée pour préparer cet examen : « il aura une petite préparation supplémentaire je vais lui envoyer quelques documents. » (annexe 10, entretien 2, TP 17). Plus généralement, l'enseignante adapte les devoirs en fonction du niveau de ses élèves : « je prévois des **extra** matériels, par exemple, pour celles qui sont le plus avancé. » (annexe 10, entretien 1, TP 48). S'adapter au niveau et aux besoins fait partie de sa pratique.

Afin d'avancer à leur propre rythme dans le domaine de l'orthographe et de l'expression, tous les élèves ont un compte sur le site Projet Voltaire^{cc}. Ils s'y connectent en fonction de leurs besoins et de leurs motivations. L'enseignante consulte leur activité et les

^{bb} Les examens AP (*Advanced Placement*) sont des examens américains passés au lycée qui démontrent la maîtrise d'une matière à un niveau universitaire. Les étudiants qui réussissent l'examen AP obtiennent des crédits dans la plupart des collèges et universités des États-Unis et du Canada.

^{cc} <https://www.projet-voltaire.fr/>

conseille ou les encourage en fonction de l'usage qu'ils en font, bien qu'elle peine à y consacrer du temps et reconnaît que sans son rôle d'accompagnement et de motivation, cet outil risque d'être abandonné par les élèves :

Et puis l'utilisation du projet Voltaire. Que j'ai un petit peu malheureusement mis de côté [...]. En fait, ils sont sensés l'utiliser fréquemment mais je pense que si je ne vais pas moi-même vérifier comment ils l'ont utilisé, je pense qu'ils abandonnent un petit peu. Il y en a qui s'y prêtent complètement, je peux voir qu'ils l'utilisent toutes les semaines, il y en a certains je vois que c'est très irrégulier. C'est pour ça que je vais peut-être faire un planning d'utilisation du projet Voltaire. (annexe 10, entretien 1, TP 76)

1.2.3. Formation de sous-groupes

Arielle fait le constat suivant pour sa classe de dix élèves : « Si je devais faire des groupes, je crois que j'en aurais [...] au moins trois qui seraient différents. Si je devais encore les sous-diviser, ça serait compliqué » (annexe 10, entretien 1, TP 94). Sous-diviser sa classe en trois groupes n'a pas été possible : « Honnêtement, les diviser en deux ça m'aurait pas posé de problème mais en trois, ça demande énormément de matériel. Je peux le faire sur certains exercices mais je peux pas tout faire » (annexe 10, entretien 1, TP 98) et a fortiori avec la modalité par visioconférence : « Mais en étant en ligne, c'est quand même assez compliqué je trouve. De pouvoir les séparer parce que évidemment je vais passer plus de temps avec certains, par exemple Ophélie. En fait, c'est très compliqué donc oui, je peux pas avoir un contrôle très très précis. » (annexe 10, entretien 1, TP 48)

Outre la nécessité d'un important investissement pour créer une différenciation pédagogique et insuffler une dynamique de travail par groupes de niveaux, la visioconférence n'est pas propice à cette dynamique pour plusieurs raisons. D'une part, alors que dans une salle de classe l'enseignante pourrait se concentrer sur un groupe tout en étant attentive à ce que les autres groupes soient bien engagés dans l'exercice et intervenir si besoin, l'environnement en salles de répartition sur la plateforme Zoom est beaucoup plus rigide et laisserait les élèves en autonomie pendant trop de temps sans support de l'enseignante, a fortiori si elle consacre plus de temps à un élève de niveau plus faible. D'autre part, les relations qui se créent entre les élèves ne sont pas les mêmes : nous avons noté une certaine distance ou timidité entre eux lorsque nous observions leurs interactions en salle de répartition (probablement exacerbées par la présence d'une observatrice). L'enseignante reconnaît que « ils se connaissent, ils se voient depuis un petit moment mais je pense pas assez pour devenir véritablement très familiers » (annexe 10, entretien 1, TP 60) et citait le cas de Justin « qui a une certaine forme de timidité, il aime bien travailler seul » (annexe 10, entretien 1, TP 58). En outre, le travail en groupe peut être plus difficile pour

ceux qui se sentent captifs et reproduisent l'attitude désengagée qu'ils ont en cours au sein des salles de répartition : « Il y en a qui sont pas très adaptés au travail en groupes j'ai l'impression. Donc je pense à Elio. Il est déjà très discret. Il fait d'autres choses quand on est en cours » (annexe 10, entretien 1, TP 88). Ce dernier confirme cette impression dans le questionnaire (question 31) : « J'aime pas les breakout rooms car on a rien à se dire ».

Les élèves travaillent toutefois en groupes trois fois par cours en moyenne. Les enseignantes s'appliquant à répartir les élèves en fonction des affinités et des niveaux de compétences. Pour la préparation d'un exposé à effectuer en groupes (de deux ou trois), bien qu'Arielle ait laissé les groupes se former de façon naturelle, elle restait vigilante et s'assurait que les niveaux de compétences des élèves étaient adéquats pour un travail en groupe : « si c'était complètement déséquilibré, je les aurais quand même modifiés. Mais ça me paraissait assez juste la distribution qu'ils avaient choisie, le regroupement que ça avait créé, donc j'ai laissé comme ça » (annexe 10, entretien 1, TP 56).

Les classes étant constituées de huit à dix élèves, les sous-groupes étaient souvent composés des mêmes élèves. Une pédagogie de projets, c'est-à-dire le développement d'un projet au cours de plusieurs sessions de cours, aurait pu permettre des interactions plus poussées entre les élèves, tout en s'adaptant aux compétences et styles d'apprentissage de chacun : chaque élève pourrait apporter une contribution différente, avec des modalités distinctes. Le type et thème du projet pourrait être préparé et débattu en classe, offrant aux élèves l'opportunité de s'investir dans sa réalisation et de l'adapter à leurs intérêts.

2. Au niveau du répertoire individuel

Le contrat didactique en classe de français impose la norme implicite de ne parler qu'en langue cible, a fortiori chez un public où les compétences orales sont suffisamment développées pour que le flux de la communication n'en pâtisse pas. Cette exigence est par ailleurs mentionnée sur le site internet d'EFNY : « The EFNY program follows a French-only policy in all Francophone classes. Please help us with this by encouraging your child to follow this rule⁴⁹ ». L'anglais étant la langue dominante de la majorité, nous avons pu observer la façon dont les enseignantes gèrent les traces de l'anglais, selon qu'elles soient la manifestation d'une lacune ou d'une compétence plurilingue. En d'autres termes, les AC peuvent se distinguer entre celles qui servent de relais et permettent la poursuite de la conversation et celles qui servent de tremplin, sont une innovation dans le répertoire langagier et favorisent l'acquisition (Moore, 1996).

Nous verrons dans un premier temps quelles sont les pratiques déclarées par les enseignantes face à l'usage de l'anglais puis nous analyserons quelques exemples où il y a été fait appel pendant la classe.

2.1. Les pratiques déclarées

Nous avons interrogé Nadia et Arielle sur leur usage de l'anglais en classe, afin de comprendre si elles le bannissaient ou avaient une approche plus ouverte. Toutes deux ont relevé que certaines écoles de pensées, certaines institutions ou des pratiques plus anciennes tendaient à recommander, voire imposer, de parler uniquement en langue cible quel que soit le niveau de la classe : « avant quand j'ai commencé l'enseignement en anglais, il y avait, on va dire des puristes, ils étaient pour cette méthode : il faut utiliser aucune langue à part la langue enseignée » (Nadia, annexe 9, entretien 1, TP 114) ; « ça m'est arrivé je sais que selon les écoles de pensée on va dire "vous n'utilisez pas l'anglais ! attention quand ils parlent anglais !" » (Arielle, annexe 10, entretien 1, TP 36).

Toutefois, elles se détachent de cette pratique et reconnaissent une valeur stratégique à l'utilisation de l'anglais dans certaines circonstances. Dans la suite de l'interaction (annexe 9, entretien 1, TP 114 à 118), Nadia reconnaît utiliser l'anglais de façon pragmatique « pour être claire, pour les nuances, par exemple au lieu d'expliquer avec de longues définitions », pour aider à débloquer certaines situations : « s'ils ne savent pas comment s'exprimer, ils peuvent toujours avoir un recours à leur langue, pour demander, pour les débutants » et pour aider à la compréhension du lexique, notamment en cas de mots ayant une étymologie commune dans les deux langues, mais dont le sens est éloigné . « ils comprennent le mot, surtout parce qu'il y a beaucoup de mots en anglais qui ressemblent au français donc il y a une sorte de confusion ». Arielle mentionne également les correspondances que ses élèves effectuent avec l'anglais, et pour lesquelles elle choisit de prendre appui pour favoriser l'assimilation du lexique : « on passe par la compréhension de ce que ça signifie et généralement ils sont plutôt intéressés par tout ce qui est l'origine des mots, les ressemblances » (annexe 10, entretien 1, TP 40). Cummins (2005) conseille en effet d'attirer l'attention des élèves sur les relations entre mots apparentés et les encourager à rechercher dans leur base de données lexicale interne des significations similaires pour les aider à transférer leurs connaissances.

Arielle souligne également que relever systématiquement les mots ou structures de la langue anglaise utilisés par ses élèves serait « une très grande frustration et il vaut mieux leur dire alors d'accord mais peut-être qu'on pourrait trouver une technique pour avoir plus

de réflexes pour aller vers le français plutôt que leur dire non à chaque fois. Mais ça m'arrive d'utiliser l'anglais » (annexe 10, entretien 1, TP 36). Ici, elle fait implicitement référence à la motivation de ses élèves. Le parler familial vernaculaire est probablement empreint de mots et de calques anglais. Il existe une certaine frustration lorsque l'on remet en cause un mot, un ensemble de mots ou des structures de phrases qui sont parfaitement acceptables au sein du foyer ou de la communauté côtoyée. Arielle décide de faire montre de flexibilité, privilégiant le bien-être et la motivation de ses élèves plutôt qu'une norme figée venue d'un autre continent. C'est ce qui ressort également d'un entretien d'Ofelia Garcia pour *The French Morning*^{dd}, lorsqu'elle encourage les éducateurs à faire montre de flexibilité dans le contexte d'enseignement d'une LH :

Il faut stimuler les élèves pour parler et pour avoir des choses à dire, pour lire, pour écrire, pour partager. C'est la chose la plus importante, je crois. Si on a la pratique de parler, on va développer des normes. Mais on ne peut pas commencer avec les normes. Il faut commencer avec les émotions qu'on veut partager, les idées qu'on veut partager, c'est ça la langue. La langue, c'est une chose vivante. Ce n'est pas une chose passive ou ce n'est pas la grammaire. La grammaire, elle peut aider la langue, mais ce n'est pas langue.

Nadia met également l'accent sur le fait qu'il faille reconnaître l'identité plurilingue des élèves et chercher à comprendre, en tant qu'enseignante plurilingue elle-même, pourquoi leur discours est empreint de traces de l'anglais. Cela permet de légitimer leur discours et de s'y appuyer pour faire des ponts dans leur répertoire langagier :

Et c'est pour aussi les comprendre mieux, parce que si on comprend comment ils pensent et la grammaire qu'ils ont dans leur tête (*rires*) peut-être ce sera plus facile de comprendre pourquoi ils font telle erreur, pourquoi ils ont répondu de cette façon, ça les aide. Comprendre les mécanismes qui se passent dans leur tête. C'est important, c'est vital de comprendre la langue des apprenants avant de leur enseigner pour ne pas les juger. (annexe 9, entretien 1, TP 120)

Nous nous arrêterons sur plusieurs exemples où des AC ou emprunts à l'anglais (ou à une troisième langue du répertoire langagier d'un élève) ont eu lieu dans le cadre de la classe et nous examinerons la réponse – ou non réponse – des enseignantes, selon les cas de figures. Nous remarquerons que le niveau de tolérance des traces de l'anglais varie selon l'exercice et les compétences que l'on cherche à développer et selon le type de transferts.

2.2. Les reprises ou reformulations pour enseigner la norme

Les compétences en LH sont souvent moins développées dans cette langue qu'en langue de la scolarisation, du fait d'un *input* réduit en quantité et en qualité (cf. chap. 1, pt.

^{dd} <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/professional-activities/> - nous avons transcrit les propos d'Ofelia Garcia en enlevant les marques d'hésitations et les reprises.

2.3). La dominance de l'anglais se note dans l'accent chez certains élèves, une simplification des modes et des temps en conjugaison, une syntaxe parfois calquée sur l'anglais et des emprunts. Les apprenants commettent des erreurs inhérentes à l'apprentissage d'une langue et également due à l'influence de la langue dominante.

Arielle reformulait régulièrement les propos d'un élève comportant une erreur grammaticale, souvent un calque avec l'anglais, sans interrompre le flux de la communication :

- 1 Ens. comment l'amitié ça nous rend heureux ↑↑ en général ↓ chacun peut me dire
une phrase peut-être qu'il a trouvé ↑ une idée ↓ Elio ↑ je t'ai pas entendu mon grand dis-moi
comment l'amitié peut te rendre heureux ↑↑
- 2 El ben : ++ c'est quelqu'un que tu peux faire des trucs + > des choses avec
- 3 Ens. quelqu'un avec qui tu peux faire des choses d'accord ↓ donc partager des
activités ↓ (annexe 19, séquence 3)

Elio calque l'ordre des mots sur le modèle anglais (*somebody you can do things with*), avec ajout de la préposition en fin de phrase, qui est trop éloigné grammaticalement de la norme en français et nécessite une correction. Arielle se contente de reformuler la phrase correctement puis de poursuivre la conversation, sans relever l'erreur. Nous étions ici dans une séquence d'expression orale où les élèves devaient exprimer leurs idées sur l'amitié et l'accent était mis sur la façon de structurer des idées et d'avancer dans un raisonnement plutôt que sur la forme grammaticale. Cela correspond à une séquence de « focus on form » (cf. chap. 3, pt. 2.2).

Cette technique de reformulation, à laquelle les élèves étaient habitués, leur permettait d'utiliser des stratégies de communication en remplaçant un mot manquant ou qui n'était pas immédiatement disponible en français par un autre mot de leur répertoire langagier sans interrompre la discussion et recevoir en feedback le mot approprié :

- 40 K ben ils jouaient ensemble euh sur la même équipe et ils ils ils c'est des joueurs
qui euh ils sont devenus très amis parce qu'ils parce que leur jeu ils étaient comme hyper euh
similar ils arrivaient à très très bien jouer ensemble ↓
- 41 Ens. hum hum ils avaient un jeu similaire d'accord ↓ ils ont joué dans quelle équipe
↑↑ est-ce que tu te souviens ↑↑ (annexe 19, séquence 4)

Nous avons observé, aussi bien dans les cours d'Arielle que dans ceux de Nadia, des auto-reformulations constantes, du français vers l'anglais ou de l'anglais vers le français. La fonction de ces reprises en AC est à la fois communicative et didactique. Elles peuvent viser un meilleur accès au sens d'un mot ou d'une expression à faible fréquence d'utilisation dont les élèves ne connaissent peut-être pas le sens : « l'ouverture d'esprit ↑ vous êtes plus *open-minded* ↑ ça veut dire que vous êtes plus tournés aussi vers les autres (annexe 19, séquence

3, TP 23). Elles peuvent aussi avoir une fonction identitaire et reconnaître les variations de langue et les emprunts fréquents chez les bilingues : « c'est des gens qui sont *brain-washed*, c'est du lavage de cerveau » (cours de Nadia du 25 mai, prise de notes). On dénote dans ce dernier exemple la volonté de l'enseignante de reprendre sa posture de détentrice et transmettrice de savoir et de revenir à une norme monolingue d'enseignement dont elle peut être imprégnée.

2.3. *L'utilisation de stratégies contrastives ou comparatives*

Nadia utilisait régulièrement des stratégies contrastives en comparant l'étymologie de certains mots (ou en utilisant des mots apparentés) ou des structures syntaxiques afin d'ancrer des connaissances en développement. Par exemple, lors de l'étude du conditionnel, Jimmy posait une question sur la correction de la tournure « si je serais ». Nadia le fit raisonner avec l'équivalent en anglais « if I would », également grammaticalement incorrect (cours du 18 mai, prise de notes). Dans les deux langues, de façon comparable, on utilise le passé (imparfait/preterit). Traduire littéralement en anglais permettra à Jimmy de transférer ses connaissances d'une langue vers l'autre.

Nadia utilisait également l'anglais comme outil qui permet de faciliter le développement des compétences en français. Nous l'avons observé dans le cas de mots apparentés (annexe 16, séquence 7):

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | Ens. | Lou qu'est-ce que ça veut dire discréditer ↑↑ |
| 2 | L | hum + ben j'sais pas vraiment comment l'expliquer |
| 3 | Ens. | vas-y est-ce que tu sais le mot en anglais ↑↑ tu peux le dire en anglais si tu sais |

pour faire deviner un mot (annexe 17, séquence 1) :

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | Ens. | comment on appelle quelqu'un qui s' imagine qu'il est malade ↑↑ Lou est-ce que tu as une idée ↑↑ [...] |
| 4 | L | non ↓ |
| 5 | Ens. | [...] c'est un mot qu'on trouve en anglais parce que ça a été repris en fait |

ou expliquer une expression (annexe 16, séquence 5) :

- | | | |
|---|------|---|
| 4 | Ens. | donc Molière en fait il avait trois casquettes ↓ OK ↑ ça veut dire quoi ↑ [...]
c'est comme en anglais une expression en anglais [...] quand on dit *wearing many hats* qu'est-ce que ça veut dire ↑ |
|---|------|---|

L'utilisation de l'anglais permet également de tenir compte des registres de langues (annexe 17, séquence 2) :

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | Ens. | qu'est-ce que ça veut dire les entrailles ↑↑ [...] Jimmy |
| 2 | Jim. | euh c'est:: c'est genre le c'est des intestins <u>parce que</u> [...] |
| 5 | Ens. | <u>d'accord</u> c'est des intestins ↓ c'est quoi l'équivalent en anglais des entrailles ↑↑+ quelqu'un ↑↑ + Jimmy ↑↑ ++ c'est *guts* ↓ |

Alors que Jimmy a compris la signification du mot, utiliser l'anglais permet d'affiner le registre de langue et d'accéder à un sens plus précis. Les mots *entrailles* et *guts* sont utilisés pratiquement dans les mêmes contextes, aussi bien anatomique que familier, avec parfois une connotation émotionnelle, viscérale ou instinctive. Le terme « intestins » revêt une signification plus médicale.

On constate également que les élèves sont invités à utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique et l'intervention d'autres langues est accueillie favorablement, servant d'appui à l'apprentissage. Lors d'une interaction (annexe n°16, séquence 1), Lou utilise l'étymologie commune avec l'espagnol du mot écrivain pour se le remémorer :

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | Nadia | est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce de quoi on a parlé exactement la semaine dernière |
| 2 | Lou | Lou est-ce que t'as une idée de ce ↑↑ pour résumer |
| 3 | Nadia | euh c'est des euh écrivains euh très vieux |
| 4 | Nadia | des quoi ↑↑ |
| 5 | Lou | euh (<i>rires</i>) j'sais pas comment on le dit en <u>français</u> ↓ |
| 6 | Nadia | <u>écriv</u> + des écrivains ↑↑ |
| 7 | Lou | ouais j'l'ai dit en espagnol désolée |
| 8 | Nadia | Ah c'est bien ça reste du latin quand même (<i>rires</i>) OK |

Lou se base sur le terme *escritor* en espagnol signifiant écrivain. Il semble qu'elle ait construit dans son interlangue des règles provisoires de correspondance de mots ayant des similarités entre l'espagnol et le français : les mots commençant par *es-* en espagnol deviennent *é-* en français (ex. *estudios*/études ; *estado*/état) et ceux se finissant par *-or* en espagnol donnent en français des mots en *-eur* (ex. *factor*/facteur ; *sector*/secteur). Si la première règle est validée ici, écrivain est un contre-exemple pour la seconde règle qui sera en conséquence remise en question dans l'interlangue de Lou. Elle a toutefois pu se rapprocher du mot français. La mise en œuvre de l'ensemble de son répertoire langagier est validée par l'enseignante qui apporte un feedback positif et encourage son élève à se rapprocher des racines latines communes au français et à l'espagnol afin de permettre une meilleure mémorisation et assimilation du lexique.

3. Déséquilibre écrit/oral

Le déséquilibre entre les compétences écrites et orales se note dans une fluidité de parole qui ne se reflète pas à l'écrit, un manque de maîtrise des modes et temps des conjugaisons (usage plus courant des temps de l'indicatif, plus particulièrement du présent, passé composé et futur proche) et un registre de langue qui reste la plupart du temps dans le registre oral familier.

3.1. Place des quatre compétences dans les cours

Ce déséquilibre provient de pratiques langagières en français qui sont limitées à l'écrit. L'usage du français des élèves observés est de façon prédominante oral. Le CECRL, par l'établissement de dimensions horizontale et verticale^{ec} à l'évaluation, reconnaît les « compétences partielles et [les] profils non équilibrés en termes d'aptitudes » (CECRL, p. 20). Malgré ce déséquilibre de compétences, les enseignantes ont pour objectifs de donner une place équivalente aux quatre compétences : « j'essaie d'avoir les quatre. » (Arielle, annexe 10, entretien 1, TP 104) ; « donc j'essayais dans une séance de travailler les quatre compétences » (Nadia, annexe 9, entretien 1, TP 100).

Nous l'avons constaté dans la structure des cours hebdomadaires, basés en grande partie sur des discussions en groupes et avec l'ensemble de la classe, et des devoirs, plus spécialement orientés sur la lecture et la production écrite. Lors de séquences de travail en groupes, les élèves étaient encouragés à écrire leurs idées communes soit sur un document informatique partagé, soit sur un cahier (pour éviter l'influence du correcteur automatique).

Peu d'exercices de compréhension orale sont proposés, probablement du fait que ces compétences soient les plus fortes chez ce public, et parce qu'elles étaient, de fait, travaillées lors de discussion en groupe, ainsi que le faisait remarquer Nadia :

même s'ils écoutent les autres apprenants, ça aussi c'est bien, c'est pas toujours un audio mais c'est bien de les exposer à d'autres personnes qui parlent le français, à d'autres accents. Parce que le français, c'est pas un seul accent, même dans les régions (annexe 9, entretien 1, TP 100).

Nadia mentionne toutefois suivre les instructions de l'école : « ce qu'ils m'ont dit qu'il fallait que je travaille, c'était surtout l'écriture, la production écrite, parce qu'ils sont tous faibles et la lecture » (annexe 9, entretien 1, TP 100). Elle a donc entamé l'étude d'une pièce (*Le malade imaginaire*, Molière) axée à la fois sur les compétences orales (visionnage d'extraits de la pièce) et des compétences écrites, avec la lecture de passages explicatifs et la rédaction de phrases sur le thème du théâtre. Dans le cours d'Arielle, les élèves devaient lire la plupart du temps deux chapitres de *Vendredi ou la vie sauvage* (Michel Tournier).

Malgré des compétences écrites plus faibles, il était difficile d'axer le cours uniquement sur ces compétences, notamment parce que les enseignantes profitaient du temps

^{ec} La dimension verticale renvoie aux échelles de niveaux communs de référence, de A1 à C2 ; la dimension horizontale renvoie aux paramètres des activités communicatives (réception / production / interaction ; orale / écrite).

passé en classe pour stimuler la discussion entre les élèves et pour garder un niveau de motivation suffisant pour que les élèves restent volontaires et engagés.

3.2. Place de la norme dans l'écrit

Comme nous l'avons vu précédemment, les AC et emprunts étaient intégrés dans le cours et souvent tolérés. A l'écrit toutefois, être en conformité avec la norme enseignée était plus important, à plus forte raison si les élèves avaient bénéficié d'un temps de préparation qui leur avait permis d'utiliser des outils (dictionnaires, correcteurs orthographiques), voire l'aide de leurs parents. Dans leur exposé sur le film *Pirates des Caraïbes* (cf. annexe 23), Mackenzi et Sophie utilisaient le mot *blacksmith*. Peut-être souhaitaient-elles donner un aperçu exact de leurs compétences et ce mot n'était pas disponible en français dans leur répertoire langagier ; ou peut-être pensaient-elles que le mot *blacksmith* était un « emprunt stable^{ff} » (Grosjean, 2018), l'ayant utilisé en famille. Après leur présentation orale, suivie de la bande annonce du film en français qui comportait le terme forgeron, les élèves ont pu immédiatement faire le lien avec la traduction du mot (annexe 21, séquence 2) :

- 14 Ens. [...] comment on dit un *blacksmith* en français ↑↑ quel est le métier oui j't'écoute Mackenzi
 15 M j'crois qu'c'est un forgeron
 16 Ens. et oui très bien ↑ super exactement tout à fait ↓ et oui en plus il le dit dans le : dans la bande annonce ↓

La comparaison d'une bande annonce en français avec le film que les élèves avaient certainement visionné en langue originale leur a permis, outre la comparaison des voix et du ton des personnages, comme l'avait recommandé l'enseignante, d'aider à acquérir et à mémoriser un lexique connu en anglais mais moins usité en français.

Comme nous l'avons vu dans le chap. 3, pt. 3.1, nous observions également les limites de l'application d'une norme monolingue. Lors d'une séquence du cours de Nadia, les élèves avaient du mal à intégrer une équivalence du verbe « performer ». Dans l'exemple ci-dessous, Lou lisait une phrase écrite par l'un de ses camarades, avec une inversion de lettres (« preformer » au lieu de « performer ») et peinait à en comprendre le sens du fait de cette orthographe erronée :

- 2 L un lieu où l'on voit des acteurs et des chanteurs +++ c'est quoi ↑↑ qu'est-ce que ça veut dire ↑↑
 3 Ens. où l'on voit des acteurs et des chanteurs performer

^{ff} Grosjean distingue « les emprunts spontanés, produits par le locuteur bilingue dans son discours, et les emprunts de langue (ou emprunts établis), à savoir les mots d'origine étrangère qui font maintenant partie intégrante du vocabulaire de la langue et que les monolingues utilisent également. ».

4	L	<u>ah performer</u>
5	Ens.	<u>*to perform*</u> en anglais (annexe 16, séquence 3)

Le verbe *performer* est un emprunt à l'anglais, le terme ayant subi une modification morphologique (terminaison en -er comme un verbe du premier groupe) pour pouvoir être intégré dans le discours. Alors que l'enseignante aide l'élève à accéder au sens, il semble qu'elle valide ce choix de mot, ce qui est immédiatement accepté par l'élève. L'enseignante précise en même temps qu'il s'agit d'un mot anglais puis revient, dans la suite de l'interaction, sur ce mot en particulier qui n'est pas conforme à la norme selon elle : « j'ai un problème avec un seul mot c'est *perform* OK ↑ parce que ça c'est de l'anglais [...] ça se traduit un petit peu mal ↓ » (annexe 16, seq 3 ; TP 7). Ses élèves ne trouvant pas d'équivalence en français, elle explique que ce mot « en anglais ça peut être une mise en scène ↑ ça peut être jouer ↑ ça peut être faire du théâtre ↑ ça peut être beaucoup de choses mais en français on dit en fait la performance d'un athlète mais la prestation d'un acteur » (annexe 16, séquence 3, TP 9). L'emprunt dans la phrase en question (un lieu où l'on voit des acteurs et des chanteurs **performer**) a induit un changement syntaxique et aucun verbe ne pourrait remplacer le verbe anglais de façon satisfaisante. Sur le plan sémantique, le verbe jouer proposé n'est pas équivalent car il n'englobe pas l'ensemble d'une prestation que peut revêtir le verbe *to perform*. Il faudrait changer la syntaxe ou rendre le verbe transitif pour transmettre le même sens en français (un lieu où l'on voit la prestation d'acteurs et de chanteurs ; où l'on voit des acteurs et des chanteurs donner une prestation). On constate parallèlement que le verbe *performer* est très présent non seulement dans la communauté francophone aux États-Unis mais également en France où il devient un emprunt établi, conjugué comme un verbe du premier groupe. Il s'agit d'un changement diachronique qui rend difficile pour les élèves de ce cours d'intégrer la norme française dans leur répertoire langagier. Le risque pour l'enseignante, qui a été éduquée dans une orientation prescriptive d'une norme monolingue établie, est de vouloir imposer cette même vision et d'oublier les pratiques de langue plurielles de ses élèves (cf. chap. 3, pt. 3.1).

3.3. Utilisation de stratégies de compréhension et de production

Lors des séquences d'étude sur *Le malade imaginaire*, les élèves ont été confrontés à un texte (écouté lors de visionnage d'extraits de la pièce) plus ardu linguistiquement avec un lexique moins usité. Au lieu de constituer des sous-groupes en fonction des niveaux de compétence, comme nous l'avons vu dans le pt. 1.2, Nadia a choisi de s'appuyer sur les compétences plus avancées de certains de ses élèves pour les placer avec ceux qui avaient

besoin d'aide dans la compréhension. En outre, elle faisait appel aux stratégies de compréhension de ses élèves lors d'une lecture d'un texte (annexe 24) : « Ils ont bien compris oui, oui. Mais pas le... ils ont compris le principe, pas peut-être chaque mot. Mais ils ont compris le principe et comment ça se passe » (annexe 9, entretien 3, TP 8). En se basant sur leurs acquis, même si le texte décrivait des techniques anciennes avec un vocabulaire peu usité ou spécialisé (lancette, saignées, postérieur dans les sens de fesses, entrailles), l'enseignante comptait sur ses élèves pour déduire le sens global.

Dans une séquence suivante, elle faisait appel à leur compétences écrites pour créer en binômes une saynète, si possible humoristique, avec un patient hypocondriaque et son médecin. Les élèves disposaient de peu de temps pour se préparer (une dizaine de minutes) et l'enseignante souhaitait qu'ils se concentrent sur leurs compétences communicatives et sur une technique d'écriture créative afin de générer une émotion (en l'occurrence le rire) dans leur auditoire. La stratégie dans ce cas était de ne pas s'attarder sur leurs lacunes inhérentes en grammaire afin d'être productifs en un minimum de temps : « ok pour la grammaire euh : + n'y pensez pas trop pour le moment ↓ parce que je sais que vous avez pas le temps mais j'aimerais bien voir euh ce que vous pouvez faire en dix minutes ok ↑↑ » (annexe 17, séquence 3, TP 3). Ce conseil va dans l'optique de ce que Bowles recommande (cf. chap. 3, pt. 2.3) : décomposer la tâche et se concentrer sur un seul aspect à la fois, en l'occurrence ici un dialogue humoristique, la correction de la grammaire étant secondaire (et pourra faire l'objet d'une autre activité).

Les pratiques décrites ci-dessus participent au développement des compétences stratégiques des élèves, pour qu'ils apprennent à utiliser leurs points forts et les mettent au service du développement de leurs compétences. Nous verrons maintenant comment les enseignantes utilisent d'autres stratégies pour motiver leurs élèves dans leurs apprentissages.

Chapitre 9. Comment insuffler une plus grande motivation ?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 7, les élèves semblent pour la plupart motivés par le français et aiment parler cette langue qui fait partie de leur identité et leur offre des perspectives. Toutefois, l'apprentissage à un niveau académique demande des efforts et l'on constate chez certains élèves un manque de motivation qui se manifeste de diverses façons : devoirs non effectués, absences ou retards habituels, manque de concentration, utilisation d'outils non autorisés. Puisque l'on se trouve dans un enseignement optionnel (sauf imposition des parents), il est important de développer un intérêt constant pour les cours. Nous constatons une bienveillance permanente de la part des enseignantes qui s'efforcent d'insuffler la motivation de leurs élèves de différentes manières.

1. Prise en compte de la culture mixte

Les élèves du cours de FLAM sont à la fois bilingues et bi- ou multiculturels, ce que Grosjean qualifie comme des individus qui participent à la vie de deux cultures, s'y adaptent en fonction d'un environnement donné et combinent et synthétisent des traits de chacune des cultures^{gg}. Il est important de prendre en considération cette identité plurielle des élèves afin de ne pas nier une part d'eux-mêmes et de leur proposer un apprentissage ciblé.

1.1. L'alternance codique comme reconnaissance identitaire

L'AC et les emprunts en tant que marqueurs identitaires ont ici leur place afin de créer un environnement propice où l'adolescent se reconnaît et partage, tant avec ses camarades que son enseignante, des traits communs, une appartenance identitaire. L'utilisation ponctuelle de mots anglais dans des séquences d'organisation de la classe (« je vais pas faire le *screenshot* » ; « ce sont des *prompts* » ; « c'est celui où vous allez être **quizzés** »^{hh}) ou de conversation plus intime créait une complicité entre les élèves et les enseignantes dans leur façon commune de parler et de manier les langues de leur répertoire.

Ainsi, Arielle débutait par une séquence « news », qu'elle libellait en anglais pour donner le ton (annexe 19, seq. 1, TP 1). Ce temps de parole, même si l'on attend une conversation en français, est plus décontracté et a pour but de faire la transition entre l'environnement anglophone que les élèves viennent de quitter et le cours de FLAM. Des

^{gg} François Grosjean, Quelques réflexions sur le biculturalisme : https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/2%20Grosjean.pdf

^{hh} Ces propos des enseignantes ne sont pas retranscrits en annexes, ne faisant pas partie d'une séquence étudiée.

mots appartenant au langage quotidien mais également à la vie d'un collégien aux États-Unis, qui ne pourraient être traduits sans perdre de leur contexte, ont leur place dans ce temps de conversation. De même que les Espagnols de Neuchâtel allaient à la *posta* (cf. chap. 1, pt. 3.1), les élèves des cours de FLAM parlent librement de « field trip », « sports day » ou « tug of war⁵⁰ ». Cela donnait plus de fluidité à la conversation et limitait l'insécurité linguistique, notamment pour des termes plus spécifiques que les élèves ont l'habitude d'utiliser en anglais uniquement. Cette complicité était d'autant plus marquée lorsque l'enseignante répétait l'emprunt :

- 2 P euh j'ai les résultats d'un + euh d'une des écoles à laquelle j'ai **appliqué** qui
va sortir avant le 14
3 Ens. hum d'accord ↑ où est-ce que tu as **appliqué** Paula ↑↑ quels résultats de quelle
école tu attends ↑↑ (annexe 21, séquence 1)

L'enseignante n'est pas ici dans son rôle de détentrice et transmettrice de savoir, mais agit plutôt pour créer une atmosphère détendue et propice au dialogue. La classe est ouverte au parler bilingue et ses élèves sont reconnus dans leur pluralité. En outre, l'enseignante permet à ses élèves d'apprendre à manier les différents registres et reconnaître les situations où l'AC est appropriée, tel que dans cette situation, une conversation entre bilingues.

1.2. Les thèmes de société

Nadia commençait son cours le 25 mai 2022 par une discussion sur une fusillade qui avait eu lieu la veille dans une école d'Uvalde, au Texas, faisant vingt-et-une victimes. Les adolescents n'avaient pas eu l'occasion de s'exprimer sur ce drame dans leur collège respectif et la discussion fut animée et nécessaire. Ils se sont exprimés librement et profondément sur un thème qui les tenait à cœur, mêlant une bonne maîtrise de la langue française avec l'histoire et le fonctionnement de la démocratie américaine. Ce fut l'occasion pour l'enseignante de comparer l'accès aux armes à feu aux États-Unis et en France.

Le thème des armes à feu était également développé dans le cours d'Arielle, ainsi que la protection de l'environnement, dans une séquence de conversation où les élèves devaient discuter de ce qu'ils aimeraient changer dans la société s'ils en avaient le pouvoir. Ces thèmes favorisaient à la fois une discussion animée, permettaient de développer un lexique probablement moins usité dans un cadre familial et étaient propice à la comparaison entre les divers pays d'origine des élèves.

1.3. Les références culturelles mixtes

Lors d'un exercice sur l'amitié (les élèves devaient parler d'amitiés célèbres), les exemples choisis étaient pour la plupart américains, voire anglophones. L'enseignante, afin de leur faire également explorer leur culture francophone et de prendre conscience de leur multiculturalisme, les invitait à réfléchir à des amitiés fictives. Ces adolescents, comme nous l'avons vu au chap. 7, pt. 1.3, ont de fortes attaches culturelles francophones et ont souvent été exposés à des livres et des films jeunesse ou des bandes dessinées. Mackenzi se référait ainsi naturellement à Astérix et Obélix lorsqu'elle pensait à une amitié célèbre dans le domaine de la fiction. Pour faire des ponts entre les cultures américaine et francophone, l'enseignante essayait ensuite de leur faire deviner un personnage, une souris, en l'occurrence Rémi du film d'animation *Ratatouille*, film d'animation américain mais dont l'action se passe à Paris.

Ce type de discussions animées et tenant compte du biculturalisme des élèves était également recherché en choisissant des thèmes proches de leurs centres d'intérêt. L'enseignante aurait toutefois pu privilégier dès le départ une approche interculturelle en invitant ses élèves à parler d'une amitié « à la française ».

2. Prise en compte des centres d'intérêt des adolescents

Le programme d'enseignement d'EFNY pour les « Moyens et Grands Francos » (cf. annexe 1) détaille, tel le CECRL, les compétences à acquérir pour valider ce niveau mais ne donne que peu d'indications sur les thématiques culturelles à développer. Les enseignantes sont responsables de développer un programme en fonction de leur public et de leurs centres d'intérêts (ceux des élèves et ceux des enseignants). Elles ne disposent d'aucun manuel spécifique, les manuels FLE ou pour l'enseignement du français en France n'étant pas adaptés à un public FLAM. Les enseignantes pouvaient créer ou utiliser des ressources de diverses et s'adapter au plus près des centres d'intérêt de leurs élèves.

2.1. Les matériels de cours utilisés

On observe tant dans le cours de Nadia que celui d'Arielle une volonté de calquer l'enseignement de l'éducation nationale en France, en proposant des œuvres classiques généralement au programme de français des collégiens (« j'essaie de me baser quand même sur Eduscol, sur les programmes communs français pour les objectifs et pour le contenu », Arielle, annexe 10, entretien 1, TP 68). Ainsi, pendant notre observation, les élèves ont étudié *Le malade imaginaire* de Molière (cours de Nadia) et *Vendredi ou la vie sauvage* de

Michel Tournier (cours d'Arielle). Nadia a également utilisé *L'utopie* de Thomas More comme thème d'inspiration pour les exposés de fin d'année.

Choisir d'étudier *Vendredi ou la vie sauvage* s'avérait une bonne façon d'incorporer la lecture mais également de faire des ponts vers des activités et thèmes attrayants, tels que l'amitié, l'écriture créative ou pour faire le lien avec *Seul au monde*, film choisi par l'un des élèves pour son exposé (cf. annexe 27). *Le malade imaginaire*, en revanche, bien que l'on comprenne la volonté de l'enseignante d'initier ses élèves à des œuvres classiques, ne leur permettait pas d'appliquer les passages étudiés à leur vie quotidienne. On remarque que Nadia a toutefois rendu l'étude de cet ouvrage accessible en privilégiant le visionnage de plusieurs scènes et proposant un texte résumant des passages de l'œuvre.

Le thème de *L'utopie*, a priori plus ardu, était utilisé pour que les élèves s'expriment, lors d'un exposé final, sur une société idéale de leur imagination, développant leurs thèmes de prédilection, tels que la protection des animaux et de l'environnement, la répartition des richesses et l'égalité des chances, le multiculturalisme, la prévention du harcèlement et l'accès universel à l'éducation (cf. un exemple d'exposé, annexe 25). Ce genre d'activité permettait de mettre la grammaire en contexte (cf. chap. 3, pt. 2.2), en l'occurrence l'usage du conditionnel, avec une approche « top down » préconisée dans l'enseignement des locuteurs de LH. Lors de discussions « café philo » du cours d'Arielle, des thèmes comparables étaient abordés : l'amitié, l'intelligence artificielle, l'accès aux armes à feu, la protection des animaux et de l'environnement, l'accès à l'éducation et l'apparence physique.

Etant donné qu'elles n'avaient pas de manuel attitré, les enseignantes créaient également elles-mêmes des contenus didactiques, en se basant sur les centres d'intérêt et les acquis de leurs élèves. A la suite d'exposés des élèves présentant une œuvre (pour la plupart, ils avaient choisi un film d'aventures), et pour faire le lien avec *Vendredi ou la vie sauvage*, Arielle créait des matériels pour une séquence sur les aventuriers (cf. annexe 26), reflétant le biculturalisme de ses élèves, se référant à plusieurs modalités (une chanson, une bande dessinée, et des films, y compris d'animation) et à des thèmes de société qui intéressent les adolescents (en l'occurrence, la place des femmes).

Il est à noter que les ouvrages sélectionnés auraient pu être plus en accord à la fois avec l'identité bilingue des élèves (en proposant des auteurs francophones et d'autres variétés de langue) et populaires, comme le recommandait Krashen (1998, p. 47). Plutôt que de proposer une lecture ardue d'une œuvre classique, un article de journal ou un écrit court

et utilisant un lexique connu, dans une thématique choisie par les élèves, pourrait favoriser leur engagement et développer leur curiosité et le goût de la lecture en français.

2.2. La différenciation pédagogique pour cultiver l'intérêt des élèves

Tous les élèves du groupe ne participaient pas avec le même entrain. Arielle observait les comportements de ses élèves afin de mieux s'adapter à leur style d'apprentissage ou leurs centres d'intérêt et pouvoir proposer une variété d'approches. Comme nous l'avons vu précédemment (chap. 8, pt. 1.2), la différenciation pédagogique s'avérait difficile par faute de temps et du fait de la modalité en visioconférence, mais il était possible de varier les types d'exercices et les thèmes pour que chaque élève puisse, à un moment donné, être plus stimulé par l'apprentissage.

Arielle observait à quel moment ses élèves les plus réservés devenaient plus engagés. Elle avait remarqué qu'Elio, pour qui le travail en groupe s'avérait peu efficace et montrait une attitude désengagée (cf. chap. 8, pt. 1.2.3), avait participé avec entrain lors d'un exercice d'argumentation. Elle s'appuyait sur cet intérêt pour créer, plus tard, des activités similaires engageant sa participation (annexe 10, entretien 1):

- 88 Arielle On avait fait un exercice assez intéressant. Je leur ai fait imaginer qu'il y avait une catastrophe donc ils se retrouvaient sur une île. Et je leur ai fait une liste de personnes avec leur métier leur âge et une qualité et un défaut pour chacun. Et ils devaient me dire les dix personnes sur seize ou dix-sept, lesquels seraient le plus intéressant de garder.
- 89 Enq. (rises)
- 90 Arielle Et là, il avait vraiment montré un enthousiasme incroyable !
- 91 Enq. Ah bon !
- 92 Arielle Donc je me suis dit « ah, tiens ! » donc ouais, quelque chose avec la stratégie

Avant de citer cet exemple, Arielle précisait que ce type d'approches lui venait d'une recherche constante de motivation : « Le but c'est qu'ils apprennent quand même de manière un peu sympathique. Que mes temps ne leur paraissent pas trop long » (annexe 10, entretien 1, TP 84), ce qu'elle réitérait plus tard : « Le but c'est qu'ils s'enrichissent mais pas que ça devienne un poids » (annexe 10, entretien 2, TP 27).

3. La place du translanguaging

Une approche de *translanguaging* n'est pas institutionnalisée à EFNY mais l'on a pu observer qu'il se manifestait de façon naturelle dans certaines interactions ou séquence de cours. Williams (2012, cité par García & Wei, 2014, p. 91) distingue le *translanguaging* officiel, c'est-à-dire « conducted and set up by the teacher⁵¹ » avec des actions

programmées, du *translanguaging* naturel qui provient plutôt de l'apprenant, de façon naturelle mais peut aussi inclure l'enseignant dans ses interactions avec ses élèves.

Nous examinerons trois exemples de *translanguaging* que nous avons constatés dans les classes de Nadia et d'Arielle.

3.1. Choix de langue pour la recherche d'information

Lors de travaux individuels (en classe ou à la maison) ou en petits groupes, les élèves s'appuient régulièrement sur des recherches qu'ils font sur internet. Les enseignantes les laissent libres dans le choix de leurs sources et les élèves choisissent, en fonction des thèmes et des finalités de l'exercice, de se documenter sur des sites internet en français ou en anglais. Lorsqu'ils doivent effectuer des recherches plus poussées, des matériels en langue anglaise permettent aux élèves de mieux s'imprégner du thème étudié, de se baser sur une compréhension plus complète afin, lors de la rédaction de leur devoir, de se concentrer sur le contenu sans être contraints de réfléchir à la manière de l'exprimer en français et développer des idées plus profondes et détaillées. Le texte ou le document audio ou audiovisuel en langue anglaise sert ainsi d'échafaudage pour la construction d'une production écrite en français.

Cela s'est particulièrement remarqué lors d'un exercice de présentation d'une œuvre (livre, film, peinture ou sculpture) dans le cours d'Arielle, où tous les élèves ont choisi de présenter un film américain. S'ils n'avaient pas préalablement vu ce film, ils devaient le visionner, ce qu'ils ont fait sans aucun doute en langue originale, avant de pouvoir créer une présentation en français (cf. présentation sur le film *Seul au monde*, annexe 27). Lors de ces exposés, ils devaient partager la bande annonce du film, si possible doublée en français, ce qui leur permettait de pouvoir réinvestir un lexique en français et noter les changements culturels lors du passage à une autre langue (par exemple, les voix sont-elles similaires ? l'humour est-il rapporté de la même façon ? la prosodie change-t-elle ? la traduction est-elle conforme ?) : « il y a un groupe, je les ai redirigées sur : ce serait intéressant les voix anglaises, les voix françaises, peut-être même la traduction, comment est-ce qu'on a plus d'information » (annexe 10, entretien 1, TP 46).

De même, lors d'un travail en binômes sur l'amitié que nous avons évoqué au point 1.3, chaque groupe devait choisir une amitié célèbre et la décrire. Du fait de la dominance de la langue anglaise mais plus particulièrement de la culture américaine chez les adolescents observés, tous les groupes avaient choisi une amitié entre des célébrités américaines

(chanteuses, autrices ou joueurs de basketball) ou anglophones (Harry Potter et ses deux acolytes). Rechercher des exemples appartenant à leur culture américaine et relever des informations sur des sites américains ont permis aux élèves de lire et d'assimiler rapidement les idées principales pour ensuite en écrire quelques phrases en français et les partager avec la classe.

3.2. Production en anglais

Bien que nous ne l'ayons pas observé, Arielle nous faisait part d'une autre pratique de *translanguaging* qu'elle avait eu l'occasion d'utiliser: elle avait proposé à des élèves bilingues qui rencontraient des difficultés à s'exprimer en français de penser et de rédiger leurs réponses préalablement en anglais (annexe 10, entretien 1, TP 34). Il s'agit ici d'un cas de figure de bilingues émergents qui utilisent le *translanguaging* comme support, avant de devenir des bilingues plus expérimentés pouvant l'utiliser de façon plus indépendante pour améliorer leur compréhension et leur production (García & Wei, 2014, p. 86-88).

Nadia faisait également appel au *translanguaging* lors d'une séquence de discussion au sujet d'une fusillade qui avait eu la veille au Texas (dont nous avons parlé au point 1.2). Les élèves semblaient avoir besoin de s'exprimer sur ce sujet et décharger certaines émotions. Floriane, dont le niveau était le plus faible du groupe, était en général plus discrète et ne s'exprimait qu'avec des phrases simples. Dans cette séquence, le côté émotif ayant pris le dessus sur la pratique de la langue cible, Nadia invitait Floriane à exprimer ses pensées en anglais ou dans un mélange des deux langues. Floriane n'a toutefois pas partagé ces pensées mais ce fut l'occasion pour les élèves de se rendre compte qu'ils évoluent dans une atmosphère inclusive où ils peuvent s'appuyer sur l'ensemble de leur répertoire langagier.

3.3. Utilisation de l'ensemble du répertoire langagier lors de travaux en binômes

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, pt. 1.2, la formation de sous-groupes de niveaux permettait une différenciation pédagogique afin que chacun puisse interagir avec d'autres élèves de son niveau. Parfois, les groupes n'étaient pas constitués par niveaux similaires mais plutôt dans l'optique d'une interaction translangagière facilitant la communication et la compréhension de tous les élèves.

Lors d'un exercice de compréhension écrite dont le texte (cf. annexe 24) décrivait des techniques médicales courantes au 17^{ème} siècle (saignées, purges) peu ou pas connues de nos jours, certains élèves semblaient avoir du mal à en saisir le sens. L'enseignante, Nadia,

décidait d'associer ceux d'entre ses élèves qui peinaient à comprendre le texte à des élèves ayant démontré de plus grandes compétences écrites.

Les nouveaux binômes créés ont permis des interactions intéressantes et un gain didactique des deux côtés. D'une part, l'élève de niveau plus faible n'a pas la même insécurité linguistique face à un autre adolescent ayant lui aussi le français comme LH, bien qu'avec des compétences plus développées. En outre, dans un cadre de salle de répartition, les élèves peuvent faire un choix de langue différent de celle imposée par le contrat pédagogique en classe et utiliser leur répertoire langagier complet qui, comme dans les exemples cités supra, sert d'échafaudage pour construire un lexique et une compréhension d'un texte jugé ardu et permet d'atteindre leur plein potentiel. D'autre part, l'élève avec des compétences plus avancées joue le rôle de support et use d'autres stratégies linguistiques, là encore avec l'ensemble de son répertoire langagier, pour aider son binôme à la compréhension du texte et à la rédaction de réponses. Cela contribue aussi à renforcer une image de soi plus positive de sa connaissance culturelle et linguistique du français.

En conclusion, ces quelques exemples d'approche translangagière, qui participent au développement des compétences des locuteurs de français LH, sont instaurés de façon sporadique et intuitive par les enseignants. En outre, ils peuvent être à l'initiative des élèves : ceux-ci ne sont ni encouragés à utiliser un traducteur automatique lors que cela est approprié, ni à utiliser la langue de leur choix lors de travaux en binômes, mais le font de façon spontanée. Les enseignantes pourraient intégrer le *translanguaging* dans leur approche, de façon plus systématique et structurée afin de favoriser une attitude positive face au plurilinguisme et pluriculturalisme et encourager leurs élèves à être fiers de toutes leurs compétences linguistiques.

Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, le bilinguisme n'est pas une situation figée. Le répertoire langagier d'un individu bilingue fluctue en fonction d'événements et de contacts de langues. Une société comme celle des États-Unis, où 20 % de la population parle une autre langue que l'anglais au sein de leur foyer, accorde de la valeur (culturelle et économique principalement) aux langues « prestigieuses » d'un côté, sans toutefois exploiter et maintenir la richesse linguistique détenue par ces 20 %. Pour pallier ce gaspillage de ressources linguistiques (Cummins, 2001), la recherche sur les langues d'héritage, et plus spécifiquement sur la didactique pour enseigner ces langues, a pris de l'essor. Cette branche de recherche s'est grandement développée grâce à des travaux sur l'espagnol en tant que langue d'héritage qui ont pu s'appliquer à d'autres langues. Roca (2016, avant-propos, p. xiii) résume l'approche didactique à mettre en place en ces termes : « low-anxiety, interactional, content-based, and task-based approaches that are flexible and open to a variety of student-centered, creative projects⁵² ».

Pour notre hypothèse de départ, nous nous basions sur le fait que des adolescents bilingues aux États-Unis bénéficieraient de l'appui de leur langue dominante, l'anglais, pour développer leurs compétences en français langue d'héritage. Si nous avons vu que cette hypothèse se vérifie avec des pratiques, tel le *translanguaging*, qui font tomber les barrières entre les langues pour aborder une pratique dynamique avec l'intégralité du répertoire langagier, notre hypothèse de départ s'avérait toutefois figée dans une vision de deux monolinguisms existant en parallèle. Cette étude nous a permis d'élargir nos perspectives. Ce n'est pas tant l'aspect linguistique qui est cœur de l'enseignement d'une langue d'héritage mais la psychologie de l'élève. Le regard du locuteur sur ses langues, avec une potentielle insécurité linguistique dans la langue d'héritage, le prestige que la société accorde à cette langue, les attaches avec la famille élargie et la communauté linguistique et les projets d'avenir sont autant de facteurs qui influent sur la motivation de l'élève et, par conséquent, sur son apprentissage.

Si les enseignants ne peuvent modifier la majorité de ces facteurs, ils peuvent toutefois contribuer à faire changer les attitudes face à la langue d'héritage et adapter leurs pratiques didactiques afin de stimuler la motivation de l'élève. Se concentrer sur des contenus qui développeront un sentiment d'appartenance, mettre l'accent sur les acquis pour développer une image de soi positive, accueillir l'élève dans son identité bilingue et

biculturelle et s'écarter d'une vision monolingue en adoptant la variation et l'évolution des langues font partie des pratiques à mettre en exergue dans une classe de français langue d'héritage (ou FLAM).

Le bien-être des locuteurs de langue d'héritage gagnerait également si la société, y compris le système éducatif, changeait son regard sur la notion de compétence linguistique. Une vision étroite de la compétence se base sur l'adhérence à un système de règles grammaticales normatives, l'objectif de l'apprenant étant de se rapprocher le plus possible des formes utilisées par un monolingue. La compétence, dans une définition plus large, est centrée sur la communication ou les capacités linguistiques fonctionnelles (Carreira, 2002, p. 210). Donner la place, au sein de la famille, de la communauté, mais aussi de la classe, à une variété communale et au *translanguaging*, et accepter une grammaire différente, pourvue qu'elle soit cohérente, tend à accepter l'individu bilingue dans son entièreté et l'armer pour continuer à développer ses compétences linguistiques.

Traductions

Les citations en langue anglaise ont été rapportées directement dans le texte de ce mémoire, avec une note de fin renvoyant à notre traduction (notes listées ci-dessous). Deux citations en espagnol ont été traduites et insérées dans notre mémoire, avec une note de fin renvoyant au texte original cité ci-dessous (notes 5 et 10).

¹ Nous n'accueillons pas simplement les nouveaux immigrants, nous n'accueillons pas simplement les nouveaux arrivants - nous sommes nés d'immigrants. C'est ce que nous sommes. L'immigration est notre histoire d'origine. Et pendant plus de deux siècles, elle est restée au cœur de notre caractère national ; c'est notre plus ancienne tradition. C'est ce que nous sommes. Cela fait partie de ce qui nous rend exceptionnels.

² La connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles.

³ Sauf rares accidents géographiques et familiaux, les individus ont rarement accès à deux langues dans exactement les mêmes contextes dans tous les domaines d'interaction.

⁴ Les deux langues se développent indépendamment et les enfants sont "bilingues" - avec deux systèmes linguistiques - dès le stade initial.

⁵ Texte original en espagnol : A un ritmo más lento en el caso de aquellas categorías menos frecuentes en el input.

⁶ En termes d'ordre dans lequel les règles et les structures sont acquises, des stratégies d'apprentissage employées et des erreurs commises.

⁷ Il faut plusieurs années d'exposition et d'utilisation substantielles de la langue dans une variété de contextes sociaux pour qu'une personne devienne un *locuteur natif compétent* - monolingue ou bilingue. [Montrul utilise les termes *native speaker* et nous avons préservé cette connotation dans la traduction, bien que cette notion soit sujette à interprétation]

⁸ Des stratégies d'apprentissage et des facultés cognitives mieux développées.

⁹ *Input* réduit et le manque d'exposition et d'utilisation cohérentes et soutenues de la L1 pendant une période où la langue maternelle n'est pas complètement fixée dans le cerveau.

¹⁰ Texte original en espagnol : Proceso de simplificación o pérdida de léxico o de categorías gramaticales a través de la vida de un individuo.

¹¹ Surgénéralisation dans les paradigmes morphologiques, avec élimination des formes irrégulières et peu fréquentes.

¹² Transfert de l'anglais – la langue majoritaire et dominante – mais est plutôt le résultat d'une exposition et d'une utilisation réduites de l'espagnol et d'autres facteurs cognitifs et interactionnels.

¹³ Généralement décrits comme ayant les compétences phonologiques des locuteurs natifs, en particulier lorsqu'ils sont comparés à des apprenants de L2 adultes à un niveau de compétences morphosyntaxiques similaires.

¹⁴ Que le locuteur ne connaisse pas la langue quand il la connaît, peut-être même extrêmement bien (notre traduction)

¹⁵ Avec un niveau de compétences très faible dans la langue ont obtenu de bien meilleurs résultats que les apprenants de L2 sur la perception et la production de *Voice Onset Time* (VOT) dans les deux langues et généralement au niveau de l'accent.

¹⁶ Avantage naturaliste précoce dans l'acquisition de la phonologie et de la perception phonologique (notre traduction)

¹⁷ Des langues non sociétales et non majoritaires parlées par des groupes souvent appelés minorités linguistiques. Ces minorités comprennent les populations qui sont soit autochtones [...] soit les populations qui ont migré.

¹⁸ Assimiler et amalgamer ces peuples, comme faisant partie de notre race américaine, et d'implanter chez leurs enfants, autant que possible, la conception anglo-saxonne de la droiture, de la loi et l'ordre, et de notre gouvernement populaire.

¹⁹ Craignent que la diversité linguistique, culturelle, "raciale" et religieuse ne menace l'identité de la société d'accueil.

²⁰ L'assimilation dans le courant dominant de la société.

²¹ Rejeter la langue d'un enfant à l'école, c'est rejeter l'enfant.

²² Le fossé linguistique entre parents et enfants est devenu un gouffre émotionnel.

²³ Ils sont en mesure de comparer et contrastent la manière dont leurs deux langues organisent la réalité. [...] Ils] peuvent également développer une plus grande souplesse dans leur pensée du fait du traitement de l'information dans deux langues.

²⁴ Le développement complet de la langue d'héritage semble nécessiter un soutien à la maison, à l'école et dans la communauté.

²⁵ C'est une question d'équité. [...] Et donc en tant qu'éducateurs, je pense que nous avons l'obligation envers nos élèves de leur fournir le meilleur enseignement possible. Et si nous utilisons simplement des méthodes qui ont été testées avec, disons, des apprenants de langue seconde, et nous supposons que cela fonctionnera de la même manière pour les apprenants de LH, nous ne les traitons pas vraiment équitablement. Nous ne leur donnons pas toutes les opportunités que nous pourrions.

²⁶ Le verre est perpétuellement à moitié vide : il est difficile d'ignorer ce qu'ils ne savent pas, qu'ils ne savent ni lire ni écrire, qu'ils ne connaissent pas la norme, et qu'ils ne parlent pas comme de vrais natifs.

²⁷ Les types et l'ampleur des gains diffèrent dans les deux groupes, encore une fois en fonction des connaissances linguistiques antérieures et de l'expérience d'apprentissage des langues. Autrement dit, les apprenants de L2 montrent une plus grande progression dans les tâches écrites et hautement métalinguistiques que les apprenants de LH, et les locuteurs de LH réussissent mieux dans les tâches orales et ont une meilleure maîtrise du vocabulaire que les apprenants de L2.

²⁸ L'instruction devrait élargir la gamme bilingue des apprenants et renforcer leurs compétences multilingues en littérature.

²⁹ Approches pédagogiques macro (descendante) telles que l'apprentissage par projet par rapport aux approches micro (ascendante).

³⁰ En adaptant ce type de pédagogie, qui comprend des groupes d'apprentissage hétérogènes, une pédagogie de projet et de contenus et des plans de cours basés sur des thématiques culturelles (plutôt que sur des progressions linguistiques ou grammaticales spécifiques), les enseignants du FHLP abordent la grande diversité des locuteurs de LH d'une façon que les pédagogies traditionnelles de langues étrangères ou secondes ne pourraient.

³¹ Une compétence langagière ne sera jamais « atteinte » : elle se développe tout au long de la vie.

³² Effet de compromis.

³³ Alors peut-être qu'ils font d'abord une ébauche de plan avec leurs arguments, puis ils travaillent cela dans un essai, et peut-être que vous avez même une session où ils se corrigent entre pairs. Les étudiants commentent les productions de leurs pairs et peut-être que dans une session, ils se concentrent sur l'argumentation et dans une autre session, ils sont axés sur la précision de la langue. Je pense que nous devons le faire étape par étape et vraiment décomposer ce genre de tâches complexes pour les apprenants.

³⁴ Un grand nombre d'études [montrent] que la lecture plaisir est un excellent moyen de développer des compétences avancées en langue.

³⁵ Dans les communautés immigrées, les diverses variétés entrantes de la langue d'origine peuvent avoir convergé pour produire un nouveau dialecte par des processus d'accommodation, de développement d'interdialectalismes, de nivellement et de simplification.

³⁶ Imparfaite du point de vue d'une variété de prestige urbaine ou monolingue.

³⁷ Ne cherche jamais à éradiquer ou à remplacer une variété familiale mais plutôt à la développer.

³⁸ Le langage est de moins en moins comprise comme un système autonome monolithique constitué de structures indépendantes (comme chez Saussure) ou comme une grammaire mentale sortie de son contexte (comme chez Chomsky).

³⁹ La capacité des locuteurs multilingues à faire la navette entre les langues, en traitant les diverses langues qui forment leur répertoire comme un système intégré.

⁴⁰ Quand j'ai permis d'utiliser l'hébreu, cela m'aide à comprendre l'anglais, je pense en hébreu et j'écris en anglais. Si je lis en anglais je pense en hébreu et je comprends plus.

⁴¹ Promouvoir activement le capital linguistique et culturel des élèves ne consiste pas seulement à activer les connaissances antérieures des élèves, elle fusionne ces pratiques dans une pédagogie du respect.

⁴² L'un des objectifs du programme EFNY est de donner aux enfants qui parlent déjà le français les moyens d'apprendre à écrire et de les aider à atteindre un niveau comparable à celui des élèves scolarisés dans les écoles francophones.

⁴³ Les interactions avec leurs pairs parlant la langue majoritaire sont plus fréquentes et ils veulent s'intégrer.

⁴⁴ Nous parlons tout simplement mieux anglais donc nous avons choisi de l'utiliser pour communiquer ensemble.

⁴⁵ Parler français est une très bonne compétence.

⁴⁶ Je l'aimerais plus si j'étais meilleure.

⁴⁷ Même quand je me trompe, ils peuvent déduire ce que j'essaie de dire.

⁴⁸ Les apprenants de L2 sont généralement plus précis grammaticalement dans les tâches qui maximisent les connaissances explicites et métalinguistiques, alors que ces tâches ne favorisent pas les apprenants de langue d'héritage, qui ont une faible conscience métalinguistique.

⁴⁹ Le programme EFNY suit une politique de français uniquement dans toutes les classes francophones. Nous vous prions de nous aider en encourageant votre enfant à suivre cette règle.

⁵⁰ Excursion, journée sportive, tir à la corde

⁵¹ Réalisé et mis en place par le professeur.

⁵² Approches générant peu d'anxiété, interactionnelles, basées sur le contenu et sur les tâches, flexibles et ouvertes à une variété de projets créatifs centrés sur l'élève.

Bibliographie

Ahumada-Ebratt, L., Köpke, B. & Mytara, K. (2018). Les différentes langues du multilingue en interaction : entre influence translinguistique et attrition. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIII-2, 15-28. DOI 10.3917/rfla.232.0015.

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Revue Devenir*. 2018/1 Vol. 30, 57-66.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.

Bowles, M. (éd.) (2022). *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States*. Georgetown University Press.

Byalistok, E. (éd.) (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.

Caldas, S. J. & Caron-Caldas, S. (2000). The Influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Québec case study. *Applied Psycholinguistics* 21, 365-381. Cambridge University Press.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, iii, p. 401-417.

Carreira, M. (2016). Supporting Heritage Language Learners through Macrobased Teaching. Foundational Principles and Implementation Strategies for Heritage Language and Mixed Classes. Dans Fairclough, M. & Beaudrie, S. M. (éd.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom* (123-142). Georgetown University Press.

Carreira, M. (2022). Studying Outcomes to Bridge the Gap Between Teaching and Learning. Dans Bowles, M. (éd.). *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States* (169-188). Georgetown University Press.

Carreira, M. & Kagan, O. (2018). Heritage Language Education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*. 2018, 51, 152-168. American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Castellotti, V. (2010). Les enseignements de « langues (et cultures) d'origine » : chronique d'une disparition opportune ? *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Peter Lang, Coll. GRAMM-R, 83-94.

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (coord.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Association pour le développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques. Accessible en ligne: [file:///C:/Users/f004g01/Downloads/Framework_FR%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/f004g01/Downloads/Framework_FR%20(1).pdf)

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is It Important for Education? *Sprogforum*, Feb. 2001, 7 (19), 15-20.

Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 89 n° 4 (Winter, 2005), 585-592.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, September 2005, p. 38-43.

Deprez, C. (1995). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Collection CREDIF, Didier.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.

Drury, R. (2007). *Young bilingual learners at home and school researching multilingual voices*. Institute of Education Press.

Galligani, S. (2007). Identité et intégration : analyse des positions adoptées par des migrants espagnols face à leur accent d'origine. Dans Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M. & Trimaille, C. (éds). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique* (119-127). L'Harmattan.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.

Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*. 201//2 Vol. 23, 7-14.

Grosjean, F. & Py, B. (1991). La restructuration d'une langue première : l'intégration de variantes de contact dans la compétence des migrants bilingues. *La Linguistique*, vol. 27, fasc. 2/1991.

Hélot, C. & Rubio, M.N. (dir.) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Editions érès.

Hernández-Chávez, E. (1995). Language policy in the United States: a history of cultural genocide. Dans Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (dir.). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Domination* (141-158). Mouton de Gruyter.

- Jaumont, F., Le Dévédec, B. & Ross, J.F. (2017). Institutionalization of French Heritage Language Education in U.S. School Systems. Dans Kagan, O. E., Carreira, M. M. & Hitchins Chik, C (éd.). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education* (237-247). Routledge.
- Krashen, S. (1998). Language shyness and heritage language development. Dans Krashen, S., Tse, L. & McQuillan, J. (éd.). *Heritage Language Development* (41-49). Language Education Associates.
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société*, HS1. 2021. 297-299.
- Lo Bianco, J. (2003). Clusters of Research Areas. Dans Campbell, R. & Christian, D. (éd.). *Directions in Research: Intergenerational Transmission of Heritage Languages. Heritage Language Journal*, 1 (1). Fall, 2003.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 6, N° 2, May 2009, 154-167.
- Lüdi, G. & Py, B. (2013) [1986]. *Être bilingue, (4^{ème} éd. ajoutée d'une postface)*. Peter Lang.
- Pradam J. & Pascual y Cabo, D. (2022). Toward an Understanding of the Relationship between Heritage Language Programs and Latinx Student Retention: An Exploratory Case Study. Dans Bowles, M. (éd.). *Outcomes of University Spanish Heritage Language Instruction in the United States* (169-188). Georgetown University Press.
- Pufahl, I. & Rhodes, N. (2011). Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Result of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. *The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Foreign Language Annals*. Summer 2011, 258-287.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 7, 95-121.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. & Polinsky, M. (2019). Introduction to Heritage Language Development. Dans Schmid, M. & Köpke, B. (éds). *The Oxford Handbook of Language Attrition* (418-433). Oxford University Press.
- Mugnier, S. & Galligani, S. (2021). *Méthodologie du mémoire de recherche*. Cours de Master 2 Didactique des Langues parcours FLES à distance. CNED.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1(5): 368-395.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of language contact – THEMA 1*.

Roca, A. (2016). Foreword. Dans Fairclough, M. & Beaudrie, S. M. (éd.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom* (xi-xiv). Georgetown University Press.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Clarendon.

Silva-Corvalán, C. (2003). *El español en Los Angeles: Adquisición incompleta o desgaste lingüístico ?* [L'espagnol à Los Angeles: Acquisition incomplète o attrition linguistique ?]. Institut Cervantes, https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/csilva.htm
Consulté le 19 janvier 2023.

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 07 janvier 2023. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.2163>

Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, Vol. 49, N° 4, 1 114-1 128.

Torres, J., Estremera, R. & Mohamed, S. (2019). The contribution of psychosocial and biographical variables to heritage language learners' linguistic knowledge of Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*. N° 41, 695-719.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89, iii, 0026-7902/05/410–426.

Weinreich, U. (1968). Unilinguisme et multilinguisme. Dans Martinet, A. *Le langage*. La Pléiade.

Zyzik, E. (2016). Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. Understanding Strengths and Needs. Dans Fairclough, M. & Beaudrie, S. M. (éd.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching. A Practical Guide for the Classroom* (19-38). Georgetown University Press.

Sitographie

Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger. Dispositif FLAM. <https://www.aefe.fr/aefe/operateur-du-ministere-de-leurope-et-des-affaires-etrangeres/dispositif-flam-francais-langue> (consulté le 11/03/2023).

America's Languages for All Learners. Community-Based Heritage Language Schools (CBHL). <https://americaslanguages.org/community-based-language-heritage> (consulté le 08/02/2023).

Bowles, M. (2020). An interview on Instructed Heritage Language Acquisition. <https://international.ucla.edu/nhlrc/article/238479> (consulté le 03/05/2023).

Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic#:~:text=Les%20personnes%20appartenant%20%C3%A0%20des,et%20en%20public%2C%20librement%20et> (consulté le 08/02/2023)

French Heritage Language Program. FACE Foundation. <https://face-foundation.org/french-for-all/french-heritage-language-program/> (consulté le 29/04/2023).

Grosjean, F. Quelques réflexions sur le biculturalisme. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/2%20Grosjean.pdf (consulté le 01/04/2023)

Lycée Français de New York. Frais de scolarité. <https://www.lfny.org/admissions/tuition-and-fees> (consulté le 29/04/2023).

Migration Policy Institute. Young Dual Language Learners in the United States and by State. <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/us-state-profiles-young-dlls> (consulté le 04/02/2023)

National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_225.70.asp (consulté le 18/05/2023)

NYC Department of Education. Division of Multilingual Learners. 2020-2021 ELL Demographics: At-a-Glance. <https://infohub.nyced.org/docs/default-source/default-document-library/sy-2020-21-ell-demographics-at-a-glance.pdf> (consulté le 04/02/2023)

NYC Department of Education. Policy and Reference Guide for Multilingual Learners/English Language Learners. <https://infohub.nyced.org/docs/default-source/default-document-library/ell-policy-and-reference-guide.pdf> (consulté le 06/02/2023)

Pascual y Cabo, D. & Vergara Wilson, D. (2019). Teaching Spanish as a heritage language for the first time: Ten Suggestions. American Association for Applied Linguistics.

https://www.aaal.org/news/teaching-spanish-as-a-heritage-language-for-the-first-time-ten-suggestions#_ftn1 (consulté le 13/05/2023).

Smithsonian National Museum of the American Indian :
<https://americanindian.si.edu/nk360/code-talkers/native-languages/> (consulté le 10/10/22)

The École. <https://www.theecole.org/> (consulté le 25/04/2023).

The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. 2017. American Councils for International Education.
<https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> (consulté le 01/03/2023)

United States Census Bureau. About the Topic of Race.
<https://www.census.gov/topics/population/race/about.html>

United States Census Bureau. What Languages Do We Speak in the United States?
<https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html>
(consulté le 25/04/2023)

Sigles et abréviations utilisés

AC	Alternance(s) codique(s)
AEFE	Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
Chap.	Chapitre
DOE	<i>Department of Education</i> (Département d'Éducation)
Enq.	Enquêtrice
EFNY	Enseignement en Français à New York
FLAM	Français Langue Maternelle
FLE	Français Langue Étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LH	Langue(s) d'héritage
Pt.	Point
TP	Tour de parole

Table des illustrations

Figure 1 – Un continuum de locuteurs L1/L2	13
Figure 2 – Développement bilingue idéalisé d'un bilingue simultané et séquentiel en déclin de la langue minoritaire (Montrul, 2016)	18
Figure 3 - Comparaison des parcours d'apprentissage d'apprenants de LH et L2	35
Figure 4 - L'analogie de l'iceberg selon Cummins	39
Figure 5 – Les cinq langues autres que l'anglais les plus fréquemment parlées au sein des foyers américains.....	42
Figure 6 – Perception du niveau de difficulté à parler le français dans l'échantillon observé.....	68

Table des annexes

Annexe 1 EFNY – Programme « francophones » Middle School (2015 à 2022).....	108
Annexe 2 Questionnaire à destination des élèves	112
Annexe 3 Questionnaire à destination des parents d’élèves.....	115
Annexe 4 Guide d’entretien - Nadia	118
Annexe 5 Guide d’entretien - Arielle.....	120
Annexe 6 Guide d’entretien - Valérie	122
Annexe 7 Guide d’entretien - Sophie.....	124
Annexe 8 Conventions de transcription – Entretiens semi-guidés.....	125
Annexe 9 Transcription entretiens Nadia.....	126
Annexe 10 Transcription entretiens Arielle	144
Annexe 11 Transcription entretien Mai Lan – 5 janvier 2023	159
Annexe 12 Transcription entretien Valérie – 10 juin 2022	162
Annexe 13 Transcription entretien Valérie – 9 décembre 2022.....	175
Annexe 14 Transcription entretien Sophie.....	179
Annexe 15 Conventions de transcription – Observations de cours.....	191
Annexe 16 Observation de cours – Nadia – 1 ^{er} juin 2022.....	192
Annexe 17 Observation de cours – Nadia – 8 juin 2022.....	199
Annexe 18 Observation de cours – Nadia – 15 juin 2022.....	202
Annexe 19 Observation de cours – Arielle – 26 janvier 2023	205
Annexe 20 Observation de cours – Arielle – 2 février 2023.....	215
Annexe 21 Observation de cours – Arielle – 9 février 2023.....	219
Annexe 22 Observation de cours – Arielle – 16 février 2023.....	225
Annexe 23 Diapositive pour la présentation d’une œuvre (<i>Pirates des Caraïbes</i>) par Mackenzi et Sophie – Cours d’Arielle du 9 février 2023	231
Annexe 24 Texte de compréhension écrite Cours de Nadia – 8 juin 2022	232
Annexe 25 Exposé sur le thème de <i>L’Utopie</i> par Senia – Cours de Nadia du 15 juin 2022	233
Annexe 26 Exemple de matériels de cours créés par Arielle	235
Annexe 27 Exemple d’exposé sur la description d’une œuvre Seul au monde (<i>Castaway</i>), par Justin – Cours d’Arielle – 9 février 2023	240

Annexe 1 **EFNY – Programme « francophones » Middle School (2015 à 2022)**

EFNY – Programme « Francophones »

Moyens Francos (2 ans - +/- 60 cours)	Grands Francos (2 ans - +/- 60 cours)
<u>Langage oral</u>	
Comprendre des consignes et des informations simples Comprendre une histoire à l'oral Donner un titre à une histoire Savoir poser des questions Savoir s'exprimer avec des phrases simples Savoir donner son point de vue Savoir raconter une expérience personnelle Savoir parler au passé Savoir demander son chemin Comprendre et utiliser des mots synonymes et contraires	Comprendre des consignes et des informations plus élaborées Savoir poser des questions Savoir s'exprimer avec des phrases plus élaborées Savoir résumer une histoire Savoir faire un récit structuré (circonstances spatiales et temporelles, relations causales) Savoir raconter une expérience personnelle Comprendre et participer à une discussion en classe Savoir exprimer une opinion Savoir réutiliser le vocabulaire vu en classe
<u>Lecture</u>	
Savoir lire et comprendre un texte simple Pouvoir expliquer avec ses propres mots un texte lu Comprendre un énoncé, des consignes simples Pouvoir suivre la lecture d'une autre personne Savoir chercher des informations dans un texte simple (avec de l'aide si nécessaire) Savoir identifier les personnages, événements et circonstances d'un récit lu Comprendre l'organisation d'un texte : titre, paragraphe, phrase Savoir différencier passé, présent, futur	Savoir lire et comprendre un texte plus avancé Pouvoir restituer à l'oral l'essentiel d'un texte lu Pouvoir répondre à des questions écrites et orales sur un texte lu Comprendre des consignes plus élaborées Comprendre des genres littéraires différents Savoir trouver et analyser des informations dans un texte plus avancé Savoir chercher des informations dans le dictionnaire Lire à haute voix de manière claire et expressive
<u>Ecriture</u>	
Savoir utiliser un répertoire de mots Savoir orthographier correctement quelques mots élémentaires du	Savoir écrire une lettre, une carte postale Savoir orthographier correctement quelques mots élémentaires du

EFNY – Programme « Francophones »

répertoire appris Savoir différencier les différents types de texte Savoir différencier les types de phrases Savoir classer des mots par catégorie ou par famille Savoir produire un court texte narratif ou informatif Apprendre à relire sa production écrite et à la corriger	répertoire appris Savoir différencier les différents types de texte Savoir différencier les types et formes de phrases Savoir classer des mots par catégorie ou par famille (champ lexical) Savoir supprimer, ajouter, remplacer des éléments dans une phrase (selon leur nature, par exemple) Utiliser les connecteurs logiques dans un texte (donc, mais, et, puis, car, alors...) Utiliser les indicateurs de lieu et de temps Savoir rédiger un texte structuré (titre, paragraphe...)
<u>Vocabulaire</u>	
Connaître l'ordre alphabétique Savoir épeler un mot Trouver les synonymes et opposés pour adjectifs qualificatifs, verbes d'action ou noms Construire et compléter des familles de mots Commencer à utiliser le dictionnaire Développer le vocabulaire des repères temporels (calendrier, etc.), de la vie quotidienne, de l'école, la ville, le monde... L'heure (suite) Vocabulaire du jeu Langage social de la négociation ...	Savoir classer dans l'ordre alphabétique Savoir épeler un mot Comprendre la notion de sens propre et sens figuré des mots Se familiariser avec certains proverbes et expressions imagées Regrouper des mots selon leur radical, le sens de leur préfixe ou de leur suffixe Utiliser la structure d'un mot inconnu pour le comprendre Construire ou compléter des familles de mots Savoir chercher et comprendre une définition dans le dictionnaire Développer le vocabulaire des sentiments, émotions et sensations, des actions... Développer le vocabulaire des repères temporels (calendrier, emploi du temps...) Vocabulaire de l'ordinateur, du téléphone... Vocabulaire du jeu Langage social de la négociation ...

Grammaire / Syntaxe

Introduction au genre et au nombre des noms communs
 Féminin et pluriel particuliers (pluriel en -al, -s, -x, -z...)
 Féminin et pluriel des adjectifs qualificatifs
 Les comparatifs et superlatifs
 La phrase affirmative, négative et interrogative
 Connaître la nature de certains mots (nom, adjectif, déterminant, verbe, approche de l'adverbe)
 Le nom et le groupe nominal
 L'accord entre le nom, l'adjectif et le déterminant
 Les déterminants démonstratifs (ce, cet, cette, ces)
 Les pronoms personnels sujet (je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles)
 Connaître la fonction « verbe » et la fonction « sujet » et l'accord sujet-verbe dans des phrases simples
 Savoir conjuguer à l'indicatif présent (être, avoir, aller, faire, quelques verbes du 1^{er} groupe)
 Repérage de l'imparfait, du passé composé, du futur simple (pouvoir trouver l'infinitif)
 Introduction de l'imparfait, du passé composé et du futur simple (quelques verbes du 1^{er} groupe, être, avoir)

Féminin et pluriel particuliers (pluriel en -ou, -au, -eau, -eu, -ail)
 Savoir conjuguer à l'indicatif présent (verbes réguliers des 1^{er}, 2^e et 3^e groupe et certains verbes irréguliers – être, avoir, aller, faire, dire, pouvoir, vouloir, partir, venir, voir, prendre)
 Le futur simple et le futur proche
 L'imparfait
 Le passé composé
 Le participe passé (accord de base du participe passé, sans auxiliaire et avec être)
 Infinitif ou passé composé ?
 L'impératif présent
 Transformer des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives)
 Comprendre la différence entre nature et fonction des mots
 Reconnaître la nature des mots
 Les déterminants démonstratifs et possessifs
 Les mots invariables (adverbe, préposition, conjonction)
 Phrase simple, phrase complexe
 Accords dans le groupe nominal (suite)
 Reconnaître les fonctions des mots (sujet, verbe, compléments)
 Accord sujet-verbe (suite)
 Les compléments essentiels et non-essentiels

Orthographe

Ponctuation et majuscules
 Les sons et leur graphie :
 [e] -> er-ai-é-ez-et
 [ɛ] -> ai-ei-è-ê
 in-im-ain-aim-en-yn-ym-ein
 m devant -p et -b
 s-ss
 c-ç

La cédille
 Homonymes (a/à, on/ont, son/sont, ou/où, et/est, ce/se, ces/ses, c'est/s'est, leur/leurs)
 Verbes conjugués : ne pas confondre les terminaisons (-e/-es/-ent, -ons/-ont, -ez/é/ais/ait/aient, -ras/ra)
 Mots invariables
 Mots-outils (niveau CM1-CM2)

EFNY – Programme « Francophones »

g/gu/g q/qu/c Homonymes : a/à, son/sont, on/ont, et/est Les consonnes muettes finales (ex : chant-chanteur) Mots invariables Mots-outils (niveau CE1-CE2)	
<u>Suggestions de thématiques culturelles (au choix)</u>	
Fêtes (Noël non religieux, Carnaval, Chandeleur, Galette des Rois) Découverte d'un artiste francophone (peintre, poète, musicien) Découverte d'un pays et d'une ville francophones Contes, mythes et légendes, fables, poésies, théâtre, BD, correspondance	Fêtes (Noël non religieux, Carnaval, Chandeleur, Galette des Rois) Découverte d'un artiste francophone (peintre, poète, musicien) Découverte d'un pays et d'une ville francophones Contes, mythes et légendes, fables, poésies, théâtre, BD, romans d'aventure, correspondance, textes informatifs

Annexe 2
Questionnaire à destination des élèves

Questionnaire EFNY Middle School

Merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire. Les questions sont posées en français mais tu peux y répondre en anglais si tu préfères. Les données de ce questionnaire resteront strictement **confidentielles** ; elles m'aideront à établir quelques statistiques et tendances pour mon mémoire de recherche.

1. Prénom :
2. Quel âge as-tu ?
3. A l'école, dans quelle classe es-tu ?

1 - Ta scolarité en langue française

4. As-tu habité en France (ou dans un pays francophone) ?
☐ Oui
☐ Non
5. Si oui, dans quel pays et pendant combien de temps ?
6. Depuis quand habites-tu aux États-Unis ?
7. As-tu été scolarisé(e) dans une école française (en France, aux États-Unis ou ailleurs) ?
☐ Oui
☐ Non
8. Si oui, en quelle(s) classe(s) ?

2 - Le français avec ta famille

9. Quelle(s) est/sont la/les langue(s) maternelle(s) de tes parents ?
10. Quelle langue parlent tes parents entre eux ?
11. En quelle(s) langue(s) te parle ton père le plus souvent ? En quelle(s) langue(s) te parle ta mère le plus souvent ?

12. Réponds-tu en français à ton(tes) parent(s) francophone(s) ?
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ De temps en temps
 - ☐ Souvent
 - ☐ Tout le temps
13. Si tu as des frères et sœurs, en quelle(s) langue(s) communiquez-vous ? et pourquoi le choix de cette (ces) langue(s) ?
14. Parles-tu uniquement en français avec certaines personnes de ta famille (par exemple des membres de ta famille qui ne parlent pas anglais) ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
15. Si oui, avec qui ?
16. Parler uniquement en français avec les membres de ta famille, c'est :
- ☐ Très facile
 - ☐ Facile
 - ☐ Assez facile
 - ☐ Difficile
 - ☐ Très difficile
17. Pourquoi ?

3 - Ta relation avec le français

18. Vas-tu de temps en temps en vacances en France (ou un pays francophone) ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
19. Si oui, à quelle fréquence (par exemple, une fois par an) ?
20. As-tu des loisirs en français ? (tu peux cocher plusieurs cases)
- ☐ Je lis des livres en français
 - ☐ Je regarde des programmes de télévision en français
 - ☐ J'écoute des chanteurs francophones
 - ☐ Autre
21. Si tu as coché une ou plusieurs cases, peux-tu me donner quelques exemples des livres, programmes, artistes (ou autres loisirs) en question ?

22. Quelles autre(s) langue(s) parles-tu ?
23. Dans quelle(s) langue(s) es-tu le plus confortable ?
24. Pourquoi prends-tu des cours de français ?
25. Est-ce que tu aimes le français ?
26. Penses-tu que l'anglais (ou une autre langue que tu parles) t'aide à développer ton français ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
27. Penses-tu un jour habiter et/ou étudier dans un pays francophone ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Peut-être
28. Si oui ou peut-être, lequel ?
29. Selon toi, est-ce important de connaître plusieurs langues ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
30. Te considères-tu bilingue (ou plurilingue) ?
- ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je ne sais pas
31. As-tu des commentaires à rajouter ?

Annexe 3
Questionnaire à destination des parents d'élèves

Questionnaire parents d'élèves EFNY

Dans le cadre d'un Master de Didactique des Langues / Français Langue Etrangère et Seconde auprès de l'Université de Grenoble-Alpes, je travaille sur un projet de recherche concernant la transmission du français, langue d'origine d'un/des parent(s), à des enfants établis et scolarisés en milieu anglophone. J'ai la chance d'observer quelques cours d'EFNY. Afin d'obtenir des éléments de contexte vous concernant, vos réponses à ce questionnaire me seraient très utiles et éclairantes.

Vous remarquerez que la plupart des questions sont ouvertes. Même si la réponse attendue peut parfois être un simple oui ou non, cela vous permettra de vous exprimer davantage, si nécessaire, et d'adapter vos réponses en fonction de votre contexte familial.

Les données recueillies resteront strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de statistiques et de présentation de contexte pour la rédaction de mon mémoire de recherche. Je vous remercie de m'accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire !

1. Votre prénom :
2. Prénom de votre enfant (suivant les cours d'Arielle) :
3. Lien de parenté
 - ☐ Mère
 - ☐ Père
 - ☐ Autre
4. Quelle est/sont votre/vos langue(s) maternelle(s)?

1 - Lieu de résidence

5. Quand avez-vous immigré / vous êtes-vous expatriés aux États-Unis (le cas échéant) ?
6. Quelle est la raison de votre déménagement aux États-Unis (le cas échéant) ?
7. Allez-vous régulièrement dans votre pays d'origine ? Si oui, avec quelle fréquence, quelle durée ?

8. Des membres de votre famille ou des amis de votre pays d'origine viennent-ils vous rendre visite régulièrement ? Si oui, avec quelle fréquence ?
9. Envisagez-vous de retourner vivre dans votre pays d'origine ? Si oui, dans combien de temps ?
10. Votre réseau de relations est-il plutôt francophone, anglophone, autre ?
11. Autres commentaires :

2 – Vos langues

12. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous et quel est votre niveau dans cette (ces) langue(s) ?
13. Comment vos langues sont-elles utilisées ? A la maison, pour le travail, pour le plaisir ...
14. Vous définissez-vous comme bilingue (ou plurilingue) ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
15. Autres commentaires :

3 – Vos enfants

16. Combien avez-vous d'enfants ? Fille(s)/Garçon(s) ? Age(s) ? Classe(s) ?
17. Où est-il (sont-ils) né(s) ?
18. Quelle langue utilise(nt)-t-il(s) le plus ? Pourquoi ?
19. Quand et comment a-t-il (ont-ils) appris le français ? L'anglais ? Autre langue ?
20. Quel est son (leur) niveau dans ces langues ?
21. Autres commentaires :

4 – Les langues au sein du foyer

22. Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre conjoint(e), le cas échéant ?
23. Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre(vos) enfant(s) ?
24. Avez-vous fait le choix d'utiliser une seule langue pour parler à votre(vos) enfant(s) (une personne = une langue) ?
25. Vous arrive-t-il de mélanger vos langues (de façon consciente, à des fins de facilité, par exemple) ? Avec qui ?
26. Autres commentaires :

5 – Transmission de la langue française

27. Pourquoi est-ce important pour vous de transmettre le français à votre(vos) enfant(s) ?
28. De quelle manière transmettez-vous votre langue au quotidien ?
29. Quelle place ont les grands-parents ou autres membres de la famille de votre pays d'origine dans la transmission de la langue française ?
30. Autres commentaires :

6 – Transmission de la langue française

31. Votre(vos) enfant(s) a-t-il (ont-ils) été scolarisé(s) dans une école française / bilingue ? Si oui, à quel âge et pendant combien de temps ?
32. Pourquoi avez-vous choisi les cours d'EFNY ? Comment avez-vous connu cette association ?
33. Quelles sont vos attentes / vos buts concernant ce programme ?
34. Si vous en aviez la possibilité/les moyens, préféreriez-vous scolariser votre(vos) enfant(s) dans une école en immersion bilingue (dual language program) ou une école française ?
35. Votre(vos) enfant(s) est-il (sont-ils) motivé(s) de suivre ce programme ?
36. Pensez-vous qu'il(s) le suivra(ont) jusqu'au lycée (high school) ?
37. Votre(vos) enfant(s) évoque(nt)-il(s) le désir de partir étudier ou débiter leur vie professionnelle dans un pays francophone plus tard ?
38. Autres commentaires :

Annexe 4

Guide d'entretien - Nadia

1. Quel est ton parcours ?

- Le pays où tu as grandi ?
- Où as-tu fait tes études ?
- Quelles études as-tu faites ?
- Pourquoi le français est-il devenu ton domaine de spécialité ?
- Dans quels pays as-tu habité ? Pendant combien de temps ?
- Depuis combien de temps es-tu aux États-Unis ?
- Quelles autres langues parles-tu ? Dans quelles circonstances ?
- As-tu transmis tes langues à tes propres enfants ? Quels obstacles as-tu rencontrés ?

2. L'enseignement du français

- Quand et pourquoi as-tu choisi d'enseigner le français ?
- Parle-moi de ton parcours professionnel.
- Depuis combien de temps enseignes-tu auprès d'EFNY ?
- Quelles niveaux enseignes-tu ?
- Combien d'heures par semaine et quelle est la répartition entre cours présentiels et cours en ligne / la répartition entre plusieurs niveaux ou publics ?

3. L'importance des langues

- Pourquoi est-il important pour toi de parler plusieurs langues ?
- Penses-tu que tes élèves accordent de l'importance ou de l'intérêt à la langue française ou suivent-ils les cours par obligation ?

4. L'enseignement du FLAM

- Qu'est-ce qui t'as amenée à enseigner le FLAM ?
- Quelle formation as-tu reçu / reçois-tu de l'association ?
- Quelles différences y a-t-il entre enseigner le FLAM/français langue d'héritage et le français langue étrangère ?
- Comme la langue dominante des élèves est pour la plupart l'anglais, t'appuies-tu sur cette langue (ou une autre de leur répertoire) lorsque tu enseignes ? Dans quelles circonstances ?
- Comment gères-tu les transferts avec l'anglais ? Sont-ils pour toi une occasion de comparer les langues entre elles ou te t'appuyer sur d'éventuels *cognates* (mots apparentés) et *false cognates* (« faux amis ») ou des similarités de structures syntaxiques ? Peux-tu me donner des exemples ? (j'ai observé quelques exemples : tu as fait remarquer à tes élèves que les mots « sophistiqués » en anglais sont la plupart du temps des mots français ; similarité de la construction d'une proposition conditionnelle et comparaison entre le français et l'anglais)

5. Ta pratique d'enseignante

- As-tu un programme imposé pour les cours de FLAM (par exemple, tu me disais qu'une œuvre de Molière était au programme) ? Et si oui, la structure est-elle flexible : s'agit-il d'un programme par semestre ou avec des objectifs à atteindre sur plusieurs années (je pose cette question car la coordinatrice pédagogique m'a

transmis les programmes de chaque niveau, avec des objectifs à atteindre en 2-3 ans. Les enseignants ont-ils un programme plus précis ?)

- Peux-tu adapter ce programme en fonction des besoins de tes élèves (faire l'impasse sur certains points, en ajouter d'autres qui te semblent nécessaires) ?
- Te focalises-tu sur certaines compétences, par exemple les compétences écrites, puisqu'elles sont en général plus faibles chez ces élèves ?
- Le groupe est-il homogène et sinon mets-tu en place une pédagogie différenciée ?
- Comment construis-tu tes séances de cours ? Sur quels supports te bases-tu ?
- Comment les élèves sont-ils évalués ? Prends-tu appui sur le CECRL ?
- Comment gères-tu le manque de motivation de tes élèves (par exemple, en ce qui concerne les cours en ligne, je constate que certains se connectent tard ou partent plus tôt, certains ne rendent pas leurs devoirs) ?

Annexe 5

Guide d'entretien - Arielle

1. Quel est ton parcours ?

- Le pays où tu as grandi ?
- Où as-tu fait tes études ?
- Quelles études as-tu faites ?
- Pourquoi le français est-il devenu ton domaine de spécialité ?
- Dans quels pays as-tu habité ? Pendant combien de temps ?
- Depuis combien de temps es-tu aux États-Unis ?
- Quelles autres langues parles-tu ? Dans quelles circonstances ?

2. L'enseignement du français

- Quand et pourquoi as-tu choisi d'enseigner le français ?
- Parle-moi de ton parcours professionnel.
- Depuis combien de temps enseignes-tu auprès d'EFNY ?
- Quelles niveaux enseignes-tu ?
- Combien d'heures par semaine et quelle est la répartition entre cours présentiels et cours en ligne / la répartition entre plusieurs niveaux ou publics ?

3. L'importance des langues

- Pourquoi est-il important pour toi de parler plusieurs langues ?
- Penses-tu que tes élèves accordent de l'importance ou de l'intérêt à la langue française ou suivent-ils les cours par obligation ?

4. L'enseignement du FLAM

- Qu'est-ce qui t'as amenée à enseigner le FLAM ?
- Quelle formation as-tu reçu / reçois-tu de l'association ?
- Quelles différences y a-t-il entre enseigner le FLAM/français langue d'héritage et le français langue étrangère ?
- Comme tes élèves sont établis aux États-Unis et parlent couramment l'anglais (souvent leur langue dominante), t'appuies-tu sur cette langue lorsque tu enseignes ? Ou sur d'autres langues ? Dans quelles circonstances ?
- Comment gères-tu les transferts avec l'anglais ? Sont-ils pour toi une occasion de comparer les langues entre elles ou te t'appuyer sur d'éventuels *cognates* (mots apparentés) et *false cognates* (« faux amis ») ou des similarités de structures syntaxiques ? Peux-tu me donner des exemples ?
- T'arrive-t-il d'utiliser l'anglais dans tes cours ? Si oui, à quelles fins ?

5. Ta pratique d'enseignante

- Est-ce que le groupe d'apprenants est homogène et sinon mets-tu en place une pédagogie différenciée ? Si oui, de quelle façon ?
- Comment construis-tu tes séances de cours ? Le matériel et les différents supports.
- Quelle est la proportion écrit/oral dans tes cours ?
- Comment les élèves sont-ils évalués ?

- Quels sont les objectifs/le programme de ce niveau ? Prends-tu appui sur le CECR ?
- Les devoirs : sont-ils imposés, comment de temps approximativement ?
- Comment gères-tu le manque de motivation de tes élèves (par exemple, en ce qui concerne les cours en ligne, je constate que certains se connectent tard ou partent plus tôt, certains ne rendent pas leurs devoirs) ?
- Les élèves peuvent-ils/sont-ils encouragés à travailler avec des ressources dans n'importe quelle langue de leur répertoire ?
- Quelle est ta relation avec les parents d'élèves ? Sont-ils très présents et suivent-ils de près les cours de leurs enfants : par exemple, s'assurent-ils que les devoirs sont bien faits ?

Annexe 6

Guide d'entretien - Valérie

1. Ton parcours

- Age, nationalité
- Quel est ton parcours professionnel, les études que tu as faites ?
- Depuis combien de temps es-tu aux États-Unis ?
- Depuis combien de temps travailles-tu dans le domaine du FLAM et pourquoi avoir choisi ce domaine ?

2. L'association EFNY

- Depuis combien de temps es-tu Coordinatrice pédagogique d'EFNY ?
- As-tu participé aux débuts d'EFNY (fondée en 2005) ? Si oui, quelle en a été ton rôle ?
- A quelle fréquence le conseil d'administration se réunit-il ?
- Y a-t-il des membres plus impliqués que d'autres et quel rôle jouent-ils ?
- Combien y a-t-il d'enseignants pour les programmes FLAM ? Dans combien d'écoles ces programmes sont-ils offerts ?
- De quels moyens financiers l'association dispose-t-elle ? Outre les frais de scolarité, recevez-vous des subventions (AEFE par exemple) ? Quelle aide vous apporte la Délégation du Québec à New York (elle est partenaire de l'association) ?

3. Ton rôle au sein de l'association

- Décris ton rôle dans l'association. Comment les fonctions se partagent-elles entre les tiennes et celles de la Directrice des Opérations ?
- Travailles-tu avec les écoles bilingues en immersion ou uniquement sur les cours FLAM ?
- Avec quelle fréquence vous réunissez-vous avec les enseignants ?
- Comment sont recrutés les enseignants ? Sur quels profils ?
- Quelle formation leur est lors du recrutement ? de façon continue ?
- En plus des documents (programmes) que tu m'as transmis, les enseignants disposent-ils d'un programme plus détaillé ? Y a-t-il des manuels ou des œuvres imposées, des contenus, des supports ? Par exemple, dans le cours de *Middle School*, les élèves travaillent en ce moment sur des activités basées sur *L'Utopie* ; ils devraient étudier une œuvre de Molière dans les semaines à venir.
- S'il n'y a pas de méthodes imposées, y a-t-il des manuels ou des plateformes recommandés ?
- Quelle est la spécificité des programmes FLAM ? Qu'est-ce que différencie le FLAM du FLE sur un plan méthodologique ?

4. Votre public

- Comment faites-vous la promotion de vos cours ?

- Sur quels critères inscrivez-vous les élèves ? Comment les familles sont-elles sélectionnées ?
- Des enfants de parents anglophones peuvent-ils s'inscrire dans les cours de FLAM dans certaines circonstances ?
- Procédez-vous à des tests d'évaluation (pour positionner les élèves) lors d'une nouvelle inscription ?
- Comment sont évalués les élèves une fois inscrits dans le programme ?
- Peux-tu décrire votre public FLAM ? Y a-t-il une grande hétérogénéité des parcours et des niveaux en français ? Comment gérez-vous les différents niveaux de langue ?
- Depuis la pandémie, vous offrez des cours en ligne. Pourquoi avoir choisi de continuer avec ce mode d'instruction ? Quel public est plus enclin à choisir ces cours : est-ce plutôt pour des raisons d'éloignement ou de commodité ? Notez-vous une baisse de motivation pour ce public en particulier (j'ai constaté dans le cours que j'observe que certains élèves partent parfois plus tôt « car ils ont beaucoup de devoirs » par exemple, ce qu'ils ne pourraient probablement pas faire en présentiel).
- Quelle est votre relation avec les parents d'élèves ? Sont-ils très présents et suivent-ils de près les cours de leurs enfants : par exemple, s'assurent-t-ils que les devoirs sont bien faits ?
- Quelle est la place de l'écrit / des quatre compétences dans les cours ?
- Le ludique est-il prôné dans l'enseignement des cours FLAM ?
- Quelles sont les objectifs de l'association, les attentes des parents, les besoins des élèves ?
- Quelle est la progression envisagée ?

Annexe 7

Guide d'entretien - Sophie

1. Ton parcours

- Age, nationalité
- Quel est ton parcours professionnel, les études que tu as faites ?
- Depuis combien de temps es-tu aux États-Unis ?
- Depuis combien de temps travailles-tu dans le domaine du FLAM et pourquoi avoir choisi ce domaine ?

2. Ton rôle dans la Fédération FLAM USA

- En tant que coordinatrice pédagogique, quel est ton rôle, comment une journée type s'organise-t-elle ?
- Quelles sont vos contacts avec les différentes associations FLAM aux États-Unis ?
Selon le site internet :
 - *Des réunions mensuelles avec les coordinatrices FLAM USA*
 - *Des formations pluri-annuelles pour les enseignant.e.s FLAM USA*
 - *Un forum et un intranet dédié aux enseignant.e.s*
 - *Des programmes pédagogiques au service du public FLAM*

3. La pédagogie FLAM

- Comment diffère-t-elle du FLE ?
- Quelle est la place du ludique ?
- La motivation des élèves est-elle au cœur de l'enseignement ? Par quels moyens la stimule-t-on ?
- La différenciation pédagogique est-elle prônée ?
- Quelle est la spécificité des programmes pédagogiques et des formations pour enseignants ?
- Quelles sont les plateformes et les ressources recommandées ?

4. Le public FLAM

- Qui considère-t-on comme élèves FLAM ?

Annexe 8

Conventions de transcription – Entretiens semi-guidés

PHÉNOMÈNES	CONVENTIONS
Enseignantes et personnel anonymisés	Nadia, Arielle, Valérie, Sophie
Enquêtrice	Enq.
Partie d'énoncé non transcrit	[...]
Non achèvement	...
Chevauchements	<u>Soulignement</u>
Contextualisation ou phénomènes non-verbaux	(<i>rires</i>)
Segment incompréhensible	XXX
Alternances codiques	*background*
Emprunts	extra
Transcription phonétique	/baɤbaɤ/

Annexe 9

Transcription entretiens Nadia

Les données recueillies dans les entretiens semi-guidés étant utilisées pour leurs contenus thématiques, les marques d'oralité, telles que les hésitations et les reprises n'ont pas été transcrites. Nous avons utilisé les marques de ponctuation écrites et rajouté quelques éléments de contexte – cf. conventions de transcription annexe 8.

Entretien n° 1 : semi-guidé

Via Zoom, 15 juin 2022

Durée enregistrée : 60 minutes

- 1 Enq. Je voulais avoir quelques informations de contexte te concernant : comment es-tu devenue enseignante et comment construis tes séances ? On peut peut-être commencer par parler d'où tu viens et comment tu en es venue à enseigner.

- 2 Nadia J'ai pas eu vraiment le choix, on a plutôt décidé pour moi ce que j'allais étudier donc je me suis retrouvée à faire des études en finances. Mais après j'ai travaillé dur pour avoir ma bourse car c'était une école canadienne mais après mon père a dit non. Il n'a pas voulu que je quitte le pays. Donc du coup, j'ai terminé mes études au Maroc, enfin je suis restée, il fallait que je trouve un travail et il a dit non. Mon père c'était quelqu'un de très très sévère. Du coup, je me suis mariée et les premières années j'ai pas travaillé, j'étais aussi très très mal dans mon mariage. Et après j'ai essayé d'utiliser mon diplôme donc j'ai travaillé surtout avec des sociétés. Et j'ai commencé aussi à perfectionner mon anglais, c'était la chose en fait que j'aimais donc j'ai commencé à perfectionner mon anglais et après à un moment donné... en fait j'aimais pas ce que je faisais avec les sociétés, j'ai commencé à faire la correspondance de business entre les compagnies au Maroc avec le siège à Dubaï. C'était plutôt ça, après c'était le commerce. Et j'ai continué à prendre des cours du soir d'anglais et je suis arrivée à un niveau un petit peu avancé, j'ai très bien perfectionné mon anglais. Parce que moi avant je voulais être prof et mon père ne m'a pas laissée donc du coup j'ai essayé de trouver quelque chose qui donnait du sens à ma vie et faire quelque chose qui me rende heureuse, surtout que j'étais très malheureuse dans mon mariage, mon premier mariage. Et l'un de mes profs, parce que je passais beaucoup de temps à l'école, m'a dit « pourquoi tu fais pas prof, je pense que tu serais douée, tu es douée pour ce genre de... ». Alors quand il a dit ça, au début je ne l'ai pas pris au sérieux, après je l'ai entendu plusieurs fois et je me suis lancée. Donc j'ai commencé, ça m'a pris quand même quatre années parce que je devais m'auto-financer. Et aussi je préparais mon divorce (*rires*), il y avait beaucoup de choses qui se passaient en même temps. Parce que je

voulais voler de mes propres ailes et comme tu sais le côté financier, ça compte.

3 Enq. Oui.

4 Nadia Je faisais des formations et j'ai aussi fait le certificat avec l'université de Cambridge. J'ai contacté le British Council à Casablanca et Rabat. Donc j'ai commencé à prendre des cours d'enseignement, d'enseigner l'anglais comme deuxième langue. Donc j'ai commencé par ça, des cours simple au British Council. Après j'ai pris des certificats qui sont assez durs parce que c'est des contrôles, ils sont standardisés, donc il y a toujours quelqu'un qui fait le contrôle, qui vient de Cambridge, pour voir comment on travaille, te voir en action. Ca a été dur parce qu'il fallait que je me débarrasse de beaucoup de choses que j'ai récolté de mon vécu ou bien mon *background* parce qu'avec un père qui était difficile j'avais beaucoup de problèmes psychiques. Donc j'ai fait du théâtre, je me suis aidée pour me construire, même pas me reconstruire parce que j'étais jamais totalement construite. Construire une confiance. Et donc au début, j'ai commencé par part-time dans une école qui payait absolument rien du tout mais je gardais l'espoir. Je suis allée au centre américain ; au début on m'a dit « vous n'avez pas d'expérience, il faut de l'expérience ». Et donc j'ai continué à travailler avec cette école, ils m'ont donné l'opportunité de commencer, ils m'ont fait confiance. J'ai travaillé pendant un an avec eux, seulement quelques jours dans la semaine, c'était pas beaucoup. Mais après je suis un jour je suis allée au centre américain et j'ai... en fait j'ai forcé un entretien avec le directeur (*rires*) j'ai dit « je veux que vous me laissiez... laissez-moi seulement vous parler, donnez-moi juste cinq minutes de votre temps ». Lui il me connaissait parce que je prenais des cours là

5 Enq. Ah, d'accord !

6 Nadia Pour les Advanced. J'étais dans un club de lecture en anglais donc il me connaissait. Pas très bien mais il savait que je... Donc j'ai forcé en fait, je suis allée, j'ai commencé à parler, j'ai dit « mon objectif, c'est de travailler au centre américain », c'était ça ce que je voulais et « je voudrais que vous me donniez seulement une chance, je viendrais observer même pendant une année, deux années, ça m'est complètement égal mais je ne veux pas que vous me dites non. Seulement je peux assister à n'importe quoi mais je veux que vous me donniez cette chance ». Et c'est ce qu'il a fait.

7 Enq. Ah !

8 Nadia Il m'a laissée... j'ai observé des classes pendant six mois, je préparais le cours, je regardais d'abord puis je préparais, j'étais formée aussi par des profs, c'était les meilleurs dans ce sens, c'était des artistes.

9 Enq. Ah, super !

10 Nadia Comment approcher la méthode communicative, comment préparer son cours et amener l'étudiant à comprendre lui-même les règles et ne pas donner les règles de grammaire.

- 11 Enq. Oui
- 12 Nadia Beaucoup de choses de ce genre, beaucoup dans la classe, le changement d'activités, c'est des profs qui bougeaient et j'ai beaucoup appris. Donc, du coup, j'ai travaillé pendant un an et demi avec eux comme **part-timer** mais pas en **full time**. Et comme moi j'étais divorcée, il me fallait mon assurance ; j'ai quitté mon mari, je voulais pas commencer le divorce, connaissant mon mari, mon ex, il était très rancunier et c'est aussi à cause de ma famille parce que c'est des conservateurs donc je devais prendre les choses doucement.
- 13 Enq. D'accord
- 14 Nadia Donc j'ai quitté la maison, j'ai vécu chez ma maman. Je voulais aussi savoir si c'était vraiment ce que je voulais, j'avais plus une maison, je dormais seulement sur le canapé chez maman mais je me sentais très bien.
- 15 Enq. Ouais
- 16 Et après un an et demi, je suis allée le voir, David, son nom était David. Et je lui ai dit : « est-ce que je peux avoir un programme **full time** ? » et il m'a dit « non, il faut attendre », j'ai dit « combien il faut attendre ? », il me dit « je n'sais pas », est-ce que c'est deux ans ? c'est vrai, la dernière fois qu'ils avaient recruté un **full timer**, c'était il y cinq ans, on n'en a pas besoin, on a tellement de **part-timers**. Donc quand il m'a dit ça, il m'a dit « mais je te donne les classes que tu veux, tu veux six classes, je te donne » parce qu'il était satisfait, il était venu observer mon cours et il était satisfait. Mais quand il a dit ça moi aussi j'ai commencé à voir qui voulait **full time**. Donc je suis allée... comme j'ai fait mes formations au British Council, je suis allée au British Council et j'ai déposé mon CV. Et là-bas c'est beaucoup plus formel, mon entretien c'était avec deux personnes, la deuxième fois, ils m'ont donné par exemple du temps pour préparer un cours. Donc on m'a recrutée en **full time**.
- 17 Enq. Ah, bien !
- 18 Nadia *(rires)* C'était vers septembre et ils m'ont donné le feu vert, donc j'ai dû annuler les classes que les autres m'ont promis de me donner. Et le David il a dit « non mais moi j'allais te donner » et j'ai dit « non, je suis désolée, je voulais **full time**, je veux avoir mon assurance ».
- 19 Enq. Ouais. Ouais. J'comprends.
- 20 Nadia Donc j'ai travaillé avec eux pendant un an et en fait j'allais rester avec eux mais au mois de mars, David m'a appelée.
- 21 Enq. *(rires)*
- 22 Nadia Et il m'a fait une proposition.
- 23 Enq. Waouh !

- 24 Nadia De *full time*, oui, avec un très bon salaire. Ca m'a causé après des problèmes avec les anciens *full timers*, beaucoup de... de jalousie.
- 25 Enq. De jalousie oui d'accord.
- 26 Nadia Mais moi je ne lui ai pas demandé, j'ai rien demandé. Et quand il m'a donné ça, en même temps j'ai eu une offre du British Council, ils m'ont dit que j'étais à un niveau où ils me payaient une formation DELTA, c'est un diplôme qui est vraiment cher et quand tu l'as comme enseignant d'anglais comme second langage, ça a de la valeur. Tu peux après commencer à former toi-même. Parce que ce qui est bien au British Council, c'était que la majorité c'était des étrangers et qu'il fallait progresser chaque année. C'est ça en fait ce que j'ai aimé chez eux. C'est la progression, tu progresses chaque année.
- 27 Enq. Oui
- 28 Nadia Et tu es obligé de développer quelque chose. Tout le monde, tout le monde, même le gardien, même la personne à la réception.
- 29 Enq. Ah bon ?
- 30 Nadia C'est tout le monde, OK, qu'est-ce que tu vas faire l'année prochaine, même si tu vas prendre une formation, améliorer son anglais, peu importe mais tu apprends, tu te renouvèles, tu te développes. Et eux, ce qui est bien chez eux, les Anglais, c'est qu'il n'y a pas de mise à pied, sauf s'il y a une erreur très importante. Donc j'avais bien commencé mais avec le centre américain j'avais beaucoup plus d'argent, c'était juste à côté de chez moi, mais ce que j'ai passé au British Council c'était vraiment très très bien. Mais en même temps, ils m'ont donné un contrat, c'était renouvelable, ils m'ont pas donné un contrat...
- 31 Enq. Fixe, oui.
- 32 Nadia Donc je pouvais partir, je l'ai pas renouvelé. Ils étaient déçus mais j'avais aussi des relations un peu tendues avec mon manager, quelqu'un qui était vraiment une brute avec tout le monde et je n'ai pas voulu me plaindre parce que je n'ai pas voulu créer des problèmes. Mais c'était quelqu'un vraiment, ils savaient, ils savaient que c'était ça. Parce que moi si j'avais eu aucun problème, j'aurais pu rester. Cette personne elle m'a harcelée, il a été vraiment, une fois il m'a fait la remarque... au début quand il m'a observée la première fois, c'était excellent ; la deuxième fois, c'est quelqu'un qui a commencé à mordre tout le monde, la deuxième fois, j'étais en classe comme ça, il m'a fait comme ça, allez ok, il m'a fait quitter à cause de ce geste. Il m'a dit tu parles à tes élèves comme si tu parlais au chien. Et j'ai dit d'abord... pour les Britanniques, c'était je crois ça première année au Maroc... Je lui ai dit « si on demande à n'importe quel Marocain et il trouve que c'est offensant, je vous l'accorde, mais c'est pas le cas ». Au Maroc, quand on fait comme ça, c'est pas je parle au chien, c'est un truc normal. Et j'ai commencé à demander : de toute façon vous, vous êtes tous au British Council, on est tous formés à connaître les différences culturelles, c'est ça en

fait le label, l'étiquette, c'est *cultural awareness*, c'est *quality* dans les posters du British Council, tu trouves quelqu'un qui est gros, une fille en *pant*, une fille avec le hijab et c'est vraiment tout le temps des formations pour respecter les différences. Et moi j'ai refusé de signer ce rapport. Il m'en a voulu mais j'ai refusé, j'ai dit « je n'accepte pas cette remarque que j'ai utilisé un geste offensant parce que c'est pas un geste offensant ». Donc tu coup, ça m'a aidée de quitter parce que je voulais plus rester.

33 Enq. Ouais.

34 Nadia Et je suis revenue au centre américain mais j'avais pas regretté donc... à part les problèmes que j'ai eus avec d'autres profs. De toute façon j'ai arrêté de parler à tout le monde, j'avais que deux ou trois personnes avec lesquelles je parlais, les autres je leur parlais pas. Mais parce qu'ils m'avaient promis en fait le Directeur de prendre en charge le programme des enfants parce que j'avais eu en fait cette formation, il avait vu aussi mon travail, mais l'autre qui était déjà en charge n'a pas voulu que je travaille avec lui, ne m'a pas laissée travailler, n'a pas voulu que je travaille, donc comme il était très ancien, ça faisait des années qu'il était là-bas, donc le Directeur, c'était quelqu'un qui détestait les conflits, donc du coup il voulait pas rentrer dans un conflit avec ces gens-là parce qu'ils étaient avant lui de toute façon.

35 Enq. Oui.

36 Nadia Les structures étaient un petit peu figées et il avait une sorte de clique, ils ne connaissaient avant. Mais il m'a toujours soutenue dans mes projets, j'ai fait des projets avec les enfants, mes propres projets, j'ai fait du théâtre, j'avais son soutien. Pour moi le plus important c'était ça, j'avais son soutien, les autres je m'en foutais complètement. Et après, quand il est parti, il y a eu un nouveau Directeur et ce nouveau Directeur il a changé beaucoup de choses. Donc du coup, il m'a donné plus de responsabilités et je voulais faire le *Summer Camp* au centre américain, il m'a dit « c'est ton projet, tu le fais », on a essayé de me boycotter à plusieurs reprises pour ne pas pousser les gens à inscrire les enfants pour le *Summer Camp* mais en fait ça s'est bien passé. Donc ça c'était la première année, je l'ai fait, et après la deuxième année, je l'ai fait chaque fois avec un nouveau thème, la troisième année, je me suis occupée à former les assistants, les jeunes profs pour faire partie de *Summer Camp* donc c'était trois années que j'ai fait le *Summer Camp*. L'année d'après quand je suis venue aux États-Unis, j'ai vu qu'il avait une personne qui a repris mon projet.

37 Enq. Hum, hum.

38 Nadia Mais les deux dernières années c'était le COVID, il n'y avait rien et cette année aussi, personne n'a fait. Parce que c'était beaucoup de travail.

39 Enq. Hum, hum, d'accord.

40 Nadia Du coup, quand je suis venue ici, je sais pas si je t'avais dit avant, le fait que je me suis intéressée beaucoup à l'anglais, le français s'est un peu effacé de

ma vie et surtout que au British Council c'était surtout des Anglais, personne ne parlait le français.

- 41 Enq. Ouais.
- 42 Nadia Dans le centre américain, il y avait des Marocains, il y avait beaucoup de Marocains, il y avait des Américains mais il y avait beaucoup de Marocains et la seule personne avec qui je parlais le français elle est restée deux ans après elle est partie. Parce que la première année, personne ne me parlait (*rires*), donc j'étais vraiment dans mon coin, mais j'étais habituée à ce genre de traitement donc c'était pas nouveau pour moi. Quand je parlais en français, on m'a beaucoup critiquée, on m'a dit que j'avais pas d'identité, on me le disait en face « tu n'as pas d'identité, tu es encore colonisée, bla bla bla bla » donc...
- 43 Enq. Et toi tu as suivi ta scolarité en français ?
- 44 Nadia La scolarité elle était 100 % en français. Je suis née en 1970. A cette époque-là, l'éducation était 70 % en français, ce qu'il y avait en arabe, c'est l'arabe, l'éducation islamique, l'histoire et la géographie.
- 45 Enq. D'accord.
- 46 Nadia Donc quatre matières. Après les maths, les sciences, la physique, la chimie, le français, parce que le français c'était chaque jour, comme l'arabe. L'arabe, le français, c'était chaque jour comme les maths. Le français j'ai commencé depuis la maternelle, avec l'arabe. Je ne sais pas si tu as mon âge, j'avais commencé avec « La clé des mots » (*rires*).
- 47 Enq. Ah non, je connais pas
- 48 Nadia C'était le français, pas comme une deuxième langue, le français pour les français. C'était les mêmes livres que l'éducation en France.
- 49 Enq. Oh, je me rappelle pas, moi, quel livre j'ai utilisé !
- 50 Nadia Je me rappelle de celui-là parce que c'était mon premier livre et il était rouge et bleu. Ca s'appelait « La clé des mots » (*rires*). Et après, j'ai eu plusieurs livres, donc... Mais c'était vraiment le français comme français, depuis la maternelle. Et je me rappelle très bien de mon premier jour de maternelle parce qu'au Maroc, dans les écoles privées, j'étais dans une école privée, même maintenant on te parle en français. Et moi à la maison on me parlait pas en français. Même si mon père il a fait ses études dans le lycée Lyautey donc... mon père c'était un francisant donc il parlait tout le temps en français mais à la maison il nous parlait en arabe. Et je me rappelle la première fois quand j'étais à l'école pour la maternelle, j'avais cinq ans, on me parlait qu'en français et je comprenais rien. Et j'avais tellement peur (*rires*), j'étais angoissée, je savais juste dire « je m'appelle ... ».
- 51 Enq. Ah ben oui.

- 52 Nadia Mais après c'était le français même au collège, la puériculture, à cette époque on faisait la puériculture pour les jeunes filles, c'était en français. Tout était en français. Je pense qu'à partir de la fin des années 80, il y a eu ce mouvement d'arabiser l'éducation, donc c'était l'arabe et le français. Donc le français était toujours enseigné comme langue principale, c'était le français chaque jour, mais les maths, les sciences, la physique et la chimie, c'était moitié arabe, moitié français.
- 53 Enq. Oui d'accord.
- 54 Nadia Mais ils ont vraiment chamboulé. Le système éducatif au Maroc, c'est vraiment horrible. Parce qu'après, tu termines tes études au Bac, tu as le poche en poche et si tu fais tout ce qui est scientifique, soit c'est le commerce, l'économie, le droit, les sciences, la médecine, il y avait pas d'arabisation dans les universités.
- 55 Nadia Et oui, c'est tout en français.
- 56 Enq. Donc à part si tu fais professeur d'arabe, professeur de géographie ou bien la philosophie c'était aussi en arabe. La philosophie a une histoire parce que la philosophie avant c'était enseigné en français. Après, le coup d'état contre le roi Hassan II, il est sorti, et à cette époque-là c'était la fin des années 70, c'était vraiment le mouvement socialiste, marxiste, c'est comme en France, en France c'était mai 68, au Maroc il y avait aussi ce mouvement des communistes, socialistes. Ils voulaient la république, ils voulaient pas de roi, donc il y avait ces émeutes qui se sont terminées en violence bien sûr, et c'était surtout un mouvement des étudiants et des profs de lycées et d'universités. Et lui dans son discours, il a dit en arabe : « si être éduqué, si l'éducation est la cause de cette révolte, cette rébellion, il valait mieux que vous restiez ignorants ».
- 57 Enq. (*rires*) waouh, OK.
- 58 Nadia Et du coup, ils ont changé la philosophie en philosophie islamique. C'est-à-dire c'était plus vers la religion, c'était plus l'esprit critique. Et aussi parce que ce moment était des socialistes et des marxistes, des communistes, c'était contre la religion, donc lui il a utilisé ça, les socialistes ne croient pas en Dieu et bla bla bla. C'était pas ça en fait. Son objectif c'est la survie de la monarchie et la monarchie c'est pas socialiste, du coup il a commencé à pousser le mouvement islamiste. Comme tous les pays arabisants, ils ont fait la même bêtise, c'était une vague de socialisme, des gens qui pensaient, des penseurs... quand tu vois les films des années 70 égyptien, tu les vois en maillot de bain, c'était comme le Maroc.
- 59 Enq. Oui, oui.
- 60 Et puis après ils ont poussé ce mouvement islamique pour contrer en fait les socialistes. Donc voilà du coup moi c'était vraiment le français, je lisais tout en français. Du coup j'avais plus personne avec qui parler en français, j'avais pas d'amis en français, j'étais tout le temps dans le centre, je travaillais tout

le temps. Pendant dix années, parfois je parlais plus le français, enfin il m'arrivait que je ne prononce plus un mot en français.

61 Enq. Oui, oui.

62 Nadia Même si avec mes enfants je parle en français mais c'est un mélange, comme au Maroc ils mélangent toutes les langues.

63 Enq. Oui.

64 Nadia Donc c'était pas purement du français. Et même avec mon deuxième mari, avant même de partir j'avais un ami, c'était un Français, j'aimais bien aller avec lui, on sortait parfois juste pour pratiquer un peu mon français. Mais après, quand je suis venue ici, c'est pas par égoïsme, mais je me suis dit, parce qu'on m'a demandé quelles langues je maîtrisais, j'ai dit que je maîtrisais (*rires*) le français, l'anglais, l'arabe, mais l'arabe classique je ne le maîtrise pas. Je le comprends. Je le lis. Mais je ne le parle pas (*rires*) et je ne l'écris pas. Enfin, je sais écrire en arabe, mais je suis nulle. En arabe classique, pas en arabe marocain, l'arabe marocain c'est ma langue maternelle.

65 Enq. Oui, oui. Et c'est pas la même écriture ?

66 Nadia Non, c'est pas la même. Parce que le Maroc, c'est un mélange d'arabe, d'amazighe, et l'amazighe c'est comme les Français appellent les berbères et les Arabes appellent *barbar*, *barbar* ça veut dire barbares... enfin berbère ça vient du mot arabe /baɣbaɣ/.

67 Enq. D'accord.

68 Nadia Et les Français ont remis ça quand ils sont venus au Maroc. Mais c'est un mot qui a été prononcé par les Arabes quand ils sont venus au Maroc et qu'il y avait les indigents enfin les gens qui habitaient le nord de l'Afrique c'était des Amazighs. Ils ont dit XXX (*phrase en arabe*) « c'est quoi cette barbarie » donc du coup ils ont été appelés les /baɣbaɣ/. Berbère ça a été repris par les Français après mais ça veut dire des barbares parce qu'ils parlaient une langue que les autres ne comprenaient pas. L'arabe marocain, c'est un mélange de français, d'arabe – d'amazighe – et d'espagnol. Par exemple, la voiture, on va dire /tomobil/ ; c'est comme une altération. Alors qu'en arabe classique c'est /asajaɣ/, donc ça n'a rien à voir. Par exemple, ce matin ma mère m'a dit « je suis allée /ʃiki maɣʃe/ », /maɣʃec, c'est le marché. Ca c'est un mot en marocain, le Marocain va comprendre /maɣʃe/. En arabe classique c'est /asoħ/. On dit /suk/ pour le marché traditionnel, on dit /maɣʃe/ pour le marché un p'tit peu moderne. C'est des mots qu'on a hérités du français. Aussi on dit le bus /tobis/.

69 Enq. Oui !

70 Nadia Donc il y a beaucoup beaucoup de mots français qui se sont marocanisés. Il y a aussi beaucoup de mots espagnols parce que le nord de l'Afrique ils ont colonisé, ils ont été en Andalousie pendant très longtemps. Par exemple

/monika/ pour *doll*, pour pourpée. Moi je savais pas, moi je disais tout le temps /monika/ /monika/ et après j'ai su que /monika/ c'était en fait...

71 Enq. *muñeca*

72 Nadia Un mot espagnol. On dit aussi par exemple pour la baguette on dit /perizien/

73 Enq. Ah d'accord !

74 Nadia (*rires*) donc c'est des mots que tu vas trouver dans la langue marocaine qui vont sonner un p'tit peu bizarre parce qu'on leur a donné un p'tit peu une connotation arabe mais il y a beaucoup d'espagnol et il y a beaucoup d'Amazigh. C'est pour ça que le Nord de l'Afrique, par exemple l'Algérie, la Tunisie et le Maroc, ils se comprennent. Parce que les trois ils étaient colonisés par les Français et aussi à cause de leur histoire avec les Amazighs. La Lybie, un petit peu. L'Egypte, ils ne comprennent pas quand on parle. Ils comprennent pas parce que leur histoire était complètement différente, d'abord ils étaient colonisés par les Britanniques, les Turcs ; le Maroc ça a été le seul pays dans la région qui n'a pas été colonisé par les Turcs. Ça s'est arrêté à la frontière entre l'Algérie et le Maroc parce qu'ils ont été soutenus par les Espagnols. Parce que les Espagnols ils avaient peur qu'une fois que les Ottomans ou bien les Turcs envahissent le Maroc, ça va être facile d'envahir l'Espagne. Donc voilà, en fait, c'est pour ça que moi l'arabe classique c'était dur pour moi, c'est pour ça que je ne le maîtrise pas, je ne le lis pas, quand je le lis, c'est dur, je fais des erreurs...

75 Enq. D'accord. D'accord. Et donc ça fait pas très longtemps que tu es aux États-Unis ?

76 Nadia Non, en juillet, ça va faire quatre ans.

77 Enq. Ah, d'accord. Et donc une fois que tu es venue aux États-Unis, à quel moment tu as changé, parce que maintenant tu enseignes le français donc. Tu enseignes toujours l'anglais ?

78 Nadia J'ai commencé par l'anglais, j'ai enseigné pendant une année juste à côté à New Brunswick, à des émigrés en anglais, ça c'est bien passé. De toute façon maintenant mes amis aux États-Unis elles étaient toutes mes élèves, même tous parce que je connais aussi des jeunes hommes. C'était une bonne expérience, on a gardé contact et on est devenus amis quand j'ai quitté l'école. C'est moi qui ai quitté parce que je n'ai pas aimé la façon dont ils enseignaient. C'était vraiment terrible, j'avais l'impression de régresser et en fait eux ils voulaient me garder, mes élèves m'aimaient beaucoup parce que j'utilisais d'autres techniques. Donc après, j'ai commencé à faire, c'était difficile d'enseigner en ligne parce que c'était nouveau pour moi, mais après j'ai vu qu'il y avait de la demande pour le français, je me suis demandé pourquoi je ne lancerais pas avec le français. Au début, j'avais vraiment peur, parce que j'avais peur de mal faire les choses, de me tromper. Donc je me suis dit « j'enseigne une langue déjà, le français je le parle mieux que l'anglais de toute façon, c'est une langue qui me parle plus que l'anglais » ; l'anglais je le parle mais je ne le sens pas, c'est pas quelque chose... Parce que

le français c'est quelque chose que j'ai commencé à l'âge de cinq ans et après toute ma vie. Et comme je t'ai dit les livres c'était mon refuge et tout ce que j'ai lu, la majorité était en français. Je pouvais lire parfois un livre en un seul jour l'été. Mon père ne nous laissait ni sortir donc j'avais les livres.

79 Enq. C'était ton refuge...

80 Nadia C'était mon refuge et ça m'a vraiment nourrie. Ma sœur aussi, on était tous des grands lecteurs. Et mon père aussi, c'était quelqu'un de... malgré qu'il était vraiment très conservateur, très sévères, extrêmement violent, mais il lisait énormément. Et il lisait en français. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. Il lisait le Monde, l'image que j'ai de mon père, il était toujours plongé dans un livre ou bien il lisait le journal. Tu le voyais jamais sans un livre ou un journal. Il lisait tout le temps. Il aimait bien les débats politiques, les débats des idées. Donc ça m'a aidée parce que je le voyais, et il nous encourageait à lire. Et c'était la seule chose qu'il ne contrôlait pas, c'était les livres. Je pouvais lire tout ce que je voulais (*rires*).

81 Enq. Et oui et puis tu voyages, tu t'évades avec les livres !

82 Nadia (*rires*) alors que la télé, après dans les années 80, 90, il y avait les vidéos et les cassettes, il contrôlait ce qu'on voyait. Les cassettes qu'on louait. Mais les livres, il ne contrôlait pas donc je pouvais lire ce que je voulais. Donc du coup, je me suis dit : j'ai les techniques, j'ai la langue, donc je vais seulement utiliser la même chose pour...

83 Enq. Enseigner le français

84 Nadia Enseigner le français. Mais ça a bien commencé, en fait j'avais un avantage sur les Américains, parce que les Américains souvent, j'ai déjà assisté à des cours, en fait quand ils donnent des cours à l'école, leur français n'est pas très bien, ils ont un accent très fort, donc ça m'a aidée avec les Américains surtout, j'ai commencé avec les collégiens, les lycéens, dans les devoirs, après c'était des adultes, et j'ai aussi aidé des Français. C'était des Français qui voulaient simplement que leurs enfants parlent, pas la grammaire.

85 Enq. D'accord.

86 Nadia Parce qu'ils comprenaient mais ils ne parlaient pas en français. Ça c'était les aider ; ils comprennent tout ce qu'on dit mais parler, c'est difficile pour eux de parler en français. Ils ne parlaient pas, ils répondaient en anglais. Donc c'était les premiers Français que j'ai eus. J'avais peur parce que je me suis dit s'ils sont Français, comment je vais faire ? (*rires*) mais... Donc j'ai commencé avec des images, des discussions, est-ce que tu as vu la même chose, et ça a marché, il a eu un bon contact et ça m'a donné confiance en moi. Et puis après je voyais souvent sur Facebook l'Institut Français à New York, je ne savais pas comment approcher ces institutions, ces organismes. Je notais parfois les offres. J'avais beaucoup de choses à faire, donc je n'avais pas vraiment le temps. Sauf que cette année, j'ai vu l'annonce de la FLAM et je me suis lancée.

- 87 Enq. Super !
- 88 Nadia Et on m'a dit pour un entretien. J'avais vraiment très très peur parce que c'était la première fois depuis des années que j'allais parler en français ! *(rires)* J'étais vraiment angoissée mais en même temps, comme je n'y croyais pas vraiment *(rires)*
- 89 Enq. Oui, tu étais en même temps relax...
- 90 Nadia Oui, j'ai dit, si ça marche c'est bien, si ça marche pas, c'est pas grave.
- 91 Enq. Donc tu viens tout juste de commencer. C'était en septembre de l'année dernière ?
- 92 Nadia Oui j'ai commencé au mois de septembre. Mais j'avais déjà commencé avec des Américains qui avaient vraiment un très très bon niveau de français et qui me posaient beaucoup de questions de grammaire. Moi c'est mon problème, c'était la grammaire, parce que ça fait TRES longtemps que je n'ai pas... Donc les règles de la grammaire et tout ça, je me rappelais plus en fait, et pour les expliquer il fallait que moi-même je révise la leçon.
- 93 Enq. Oui, et puis c'est compliqué parce que tu as eu une approche peut-être un peu plus intuitive comme une native.
- 94 Nadia Oui, voilà. C'était comme les Américains quand ils venaient de parler anglais, quand ils allaient. Mais moi j'avais les techniques. Donc les techniques pour enseigner une langue comme une deuxième langue, je les connaissais. Mais là, c'était différent et j'étais franche avec Marjorie et Virginie. J'ai dit « jusqu'à maintenant, je n'ai jamais enseigné le français aux Français » et mon problème c'est que je dois réviser ma grammaire parce que je sais que je devais être beaucoup plus sérieuse avec la grammaire, que je devrais réviser la grammaire. Elle m'a dit « et est-ce que tu penses que c'est faisable ? » et j'ai dit « oui, c'est faisable », c'est quelque chose que je fais tout le temps pendant des années, j'ai fait la grammaire chaque jour et j'avais un très bon, même un excellent français donc c'était pas quelque chose d'impossible à faire. C'est seulement je devais réviser. Et c'est ce que j'ai fait à la FLAM. Seulement à la FLAM parce qu'ils avaient pas vraiment... j'ai demandé à voir le programme, ça m'aurait aidé un petit peu d'avoir le programme mais eux ils te laisse libre.
- 95 Enq. Ah oui, ça aussi je voulais te demander parce que j'ai vu le programme, ou les objectifs surtout, mais comment tu construis à partir de ça ? Parce que tu as dit plusieurs fois, par exemple là tu as dit « on voulait que je fasse des jeux » donc tu as quand même des instructions, on te dit de... Et pour Molière aussi, on te dit de le présenter ?
- 96 Nadia Molière c'était mon choix parce que... Normalement dans mes classes, dans les autres classes aussi quand j'enseignais au Maroc, la dernière séance c'était un truc plus sympa, on rigolait, on faisait des jeux. Ça se terminait comme ça. Pour ces séances, pour ces classes, pour l'EFNY et pour la FLAM, je savais pas ce que je devais faire parce que les parents ils paient pour la séance.

Du coup, il y a des enseignants qui ramènent seulement des jeux. Ça n'a rien à voir avec le français, donc ça peut être n'importe quoi. Enfin pas n'importe quoi, par exemple ça peut être le Monopoly... Moi ce que j'ai fait hier c'était la même chose : on va jouer mais on va jouer en français. Donc ça va être activer aussi leur français, réviser, les forcer à parler en français. Parce qu'ils parlent tout le temps en anglais. Donc ils ont dit « faites que ce soit amusant, faites des jeux ». Et j'ai reçu aussi un email il y a deux semaines que la dernière séance, faites des jeux. Donc du coup, j'ai dit qu'il faut que je me prépare à faire des jeux.

97 Enq. D'accord.

98 Nadia Alors pour Molière, contrairement à la FLAM, la FLAM m'a dit « il n'y a pas de programme, tu le fais comme tu le sens ». Et ça, ça m'a vraiment complètement... ça m'a pas vraiment aidée...

99 Enq. Oui, c'est difficile.

100 Nadia Mais j'avais, en fait ils avaient partagé beaucoup de ressources avec moi. Il y avait le Drive, il avait beaucoup de livres, il y avait des activités, des liens, la FLAM a aussi un site avec beaucoup de liens, il y a Savio... Donc ils te donnent des ressources. Seulement, tu as ça, mais tu dois te préparer, tu dois avoir un objectif, où est-ce que tu vas aller, ce que tu dois faire. Donc le premier trimestre, j'étais un peu perdue parce que j'avais pas de livre, j'avais pas de support. Je savais pas où est-ce que j'allais me diriger. J'ai adopté le truc d'enseigner le français comme une seconde langue donc j'essayais dans une séance de travailler les quatre compétences : je fais de l'écrit, un peu d'oral, lire, écouter, donc même s'ils écoutent les autres apprenants, ça aussi c'est bien, c'est pas toujours un audio mais c'est bien de les exposer à d'autres personnes qui parlent le français, à d'autres accents. Parce que le français, c'est pas un seul accent, même dans les régions. Donc, ce que je voulais faire, j'essayais de faire ça mais ce qu'ils m'ont dit qu'il fallait que je travaille, c'était surtout l'écriture, la production écrite, parce qu'ils sont tous faibles et la lecture.

101 Enq. D'accord, oui, ça je voulais te demander s'il y a quand même un focus un peu sur l'écrit.

102 Nadia Oui, parce que parler couramment, ils savent, pas un français recherché, mais ils parlent. Mais quand il s'agit de lire, c'est difficile pour eux. Quand il s'agit d'écrire, c'est encore difficile. Et je sais pas si tu as remarqué, moi j'ai appris ça quand j'enseignais l'anglais, je ne lis jamais les consignes, c'est toujours les apprenants qui les lisent, parce que moi je n'ai pas besoin de pratiquer la langue. Eux, ils en ont besoin, s'ils sont là dans le cours, c'est à eux de participer le maximum dans la classe. C'est difficile en ligne, je suis en train d'apprendre moi-même. Avec la FLAM, ce qui est bien, dès que j'ai commencé ils m'ont envoyé un lien. Ils ont Sophie, elle a envoyé un calendrier pour des formations, je me suis inscrite à pratiquement toutes les formations : comment enseigner, comment le premier cours, comment préparer les séquences et tout ça. Donc ça m'a aidée un petit peu à voir ce qu'elle partageait. Donc tu fais comme tu veux mais il y avait quand même

un support, il y avait de l'aide. Il y a aussi Clotilde qui est Directeur Pédagogique, il y a un groupe de WhatsApp que je peux contacter quand je veux, elle peut m'envoyer, elle peut m'appeler, je ne suis pas toute seule. Peut-être qu'il n'y a pas quelque chose de clair et fixe mais on te donne les outils.

- 103 Nadia Il y a beaucoup de ressources, d'accord. Et à part cette classe, tu enseignes combien de classes ?
- 104 Nadia J'enseigne à la FLAM en personne. J'enseigne à l'EFNY. J'enseigne le français en ligne à des Chinois, c'est leur troisième année avec moi, ils ont commencé avec rien, zéro. Elles parlent un peu, c'est dur, parce que c'est une fois par semaine, mais j'ai une Chinoise elle m'a vraiment, elle m'impressionne. L'accent c'est un peu difficile pour elle, pour le « r », mais elle est très bien, pour ce qui est de l'audio, quand elle écoute, elle comprend tout, quand elle lit, elle comprend. Le seul problème que j'ai avec elle c'est l'accent. J'ai essayé d'apprendre comment le chinois fonctionne, c'est pas facile, l'intonation joue. Et j'ai une Jordanienne, elle est au niveau proche de l'intermédiaire et là j'ai commencé avec l'Alliance Française de Philadelphie mais c'est les Américains, pas les Français, donc c'est différent.
- 105 Enq. Donc tu fais du FLE, tu fais du FLAM...
- 106 Nadia Oui, parce que j'ai commencé avec du FLE, donc ça je sais. Les Américains, je veux pas généraliser. Mais j'ai une Américaine aussi à laquelle j'enseigne le FLE. Elle est excellente. C'est des parents qui sont hautement éduqués, un père qui est à Wall Street, une mère qui est dans l'industrie pharmaceutique, donc elle est bien calée au niveau intellectuel, donc son français est excellent. Mais en général, ils ne sont pas doués pour les langues (*rires*).
- 107 Enq. Oui, c'est pas leur truc...
- 108 Nadia J'ai des Indiens, enfin des enfants d'origine indienne, qui travaillent dur, ils font attention, les latinos aussi mais les autres vraiment c'est...
- 109 Enq. Donc tu es bien occupée alors (*rires*) avec tous tes cours et puis c'est différents publics en plus.
- 110 Nadia Oui, j'aime bien, ça m'aide à être flexible, ça m'aide aussi à réfléchir, à être créative. Là c'est par contre la première fois que j'enseigne en maternelle. Et là, vraiment je galère (*rires*).
- 111 Enq. Ah oui, c'est vraiment différent !
- 112 Nadia C'est pas des Français. J'ai enseigné la maternelle avec la FLAM deux mois. Donc c'était ma première fois en ligne, la maternelle à des Français. Là, je commence à savoir comment ça marche, j'essaie aussi de revenir à ce que je faisais avant, l'enseignement en ligne. Parce que les enfants, les petits enfants, ils aiment bouger. C'est comme ça qu'ils apprennent, il faut bouger, il faut changer d'activité... Mais c'est bouger. Ils doivent toucher, ils doivent bouger... Et en ligne, c'est difficile de faire ça.

- 113 Enq. Oui, en ligne, c'est compliqué à cet âge. Et justement, c'est intéressant de comparer avec les autres publics, les Américains, les Chinoises, etc., mais peut-être qu'il y a un peu plus de place pour l'anglais : j'ai vu que tu l'utilisais pour mal de choses, en fait, pour construire leurs connaissances en français.
- 114 Nadia Oui, oui, en fait, parce qu'avant quand j'ai commencé l'enseignement en anglais, il y avait, on va dire des puristes, ils étaient pour cette méthode : il faut pas utiliser aucune langue à part la langue enseignée. Et au fil des ans, en fait, après c'était devenu : c'est possible d'utiliser quelques mots en fait. C'est seulement, je l'utilise pour être claire, pour les nuances, par exemple au lieu d'expliquer avec de longues définitions et tout ça, un mot est suffisant pour les faire comprendre.
- 115 Enq. Oui.
- 116 Nadia Dans ce cas-là, il vaut mieux utiliser ça. Et aussi, c'est bien que la personne que tu enseignes sache que tu parles une autre langue, comme ça, s'ils ne savent pas comment s'exprimer, ils peuvent toujours avoir un recours à leur langue, pour demander, pour les débutants.
- 117 Enq. Oui d'accord.
- 118 Nadia Mais il faut pas... Mais moi j'ai... la façon d'enseigner l'anglais, c'est 100% anglais dans la classe. C'est comme ça que j'enseignais. Même les débutants, j'utilisais JAmAIS une autre langue que la langue que j'enseigne. Mais c'est surtout en classe, donc il y a des supports visuels, tu fais les gestes mais parfois quand ça coince, je dis le mot en français et puis en arabe si les personnes ne comprennent pas le français. Mais la plupart c'est des Français, ils comprennent le français. C'est surtout quand ils ne comprennent pas, ils sont perdus, ils comprennent le mot, surtout parce qu'il y a beaucoup de mots en anglais qui ressemblent au français donc il y a une sorte de confusion.
- 119 Enq. Oui.
- 120 Nadia Et aussi parce qu'il faut comprendre leur langue. Parce qu'ils pensent en anglais, ils ne pensent pas en français. Une des choses qu'on apprend, quand j'enseigne l'anglais à des Français ou bien à des Arabes, ou bien des Espagnols, la structure de la phrase elle est complètement différente. Par exemple, pour poser des questions en anglais pour des Français, c'est difficile. Et c'est pour aussi les comprendre mieux, parce que si on comprend comment ils pensent et la grammaire qu'ils ont dans leur tête (*rires*) peut-être ce sera plus facile de comprendre pourquoi ils font telle erreur, pourquoi ils ont répondu de cette façon, ça les aide.
- 121 Enq. C'est vrai, c'est vrai.
- 122 Nadia Comprendre les mécanismes qui se passent dans leur tête. C'est important, c'est vital de comprendre la langue des apprenants avant de leur enseigner pour ne pas les juger. C'est pour ça qu'ils prononcent le « s » à la fin, ils prononcent toutes les consonnes à la fin parce qu'en anglais on fait pareil.

- 123 Enq. Oui, pour comprendre leur logique aussi.
- 124 Nadia Parce qu'il faut un peu d'empathie aussi. Parfois, les juger et s'énervier, c'est... Parce que l'interférence linguistique elle est tout le temps là. Dans leur tête. Et tu as bien remarqué que quand ils lisent les consignes, il y en a qui sont bien, mais il y en a ça leur demande du temps, parfois ils comprennent pas ce qu'ils lisent.
- 125 Enq. Alors, je ne vais pas te retenir trop longtemps, il est 18h35 mais je voulais te poser une question aussi sur la motivation : ils ont l'air assez motivés, tu penses qu'ils sont motivés pour apprendre le français, peut-être que tu n'as pas eu ce contact un peu plus personnel, mais est-ce que tu les sens qu'ils ont envie plus tard de parler le français avec leur famille ?
- 126 Nadia Oh oui, je pense qu'ils sont motivés. C'est des ados aussi alors il faut bien les motiver. Les ados risquent de s'ennuyer rapidement. Il faut vraiment chercher à... Parfois ils s'ennuient, parfois ils s'ennuient pas. Par exemple avec les jeux aujourd'hui, ils ne se sont pas ennuyés (*rires*).
- 127 Enq. Oui, c'était bien.
- 128 Nadia Donc c'est pour ça que quand je prépare mes leçons, j'essaie de penser à eux, leur monde je le connais pas vraiment et je devrais le connaître mieux parce que c'est comme ça que je pourrais mieux les approcher, mieux les attirer vers moi. Et aussi j'essaie de ne pas être trop rigide, de ne pas trop les corriger.
- 129 Enq. Oui.
- 130 Nadia Parce que je le vois avec les autres. Quand je corrige seulement la grammaire, ils pensent avoir tout faux. Et ça aussi je l'ai-je les appris dans mes formations avant et aussi quand j'étais en formation avec la FLAM, ils disent qu'il ne faut pas tout corriger. S'ils ont fait par exemple le passé composé et l'imparfait, on corrige seulement le passé composé et l'imparfait, on va pas corriger les virgules, enfin toute la grammaire parce que sinon ils vont se retrouver avec...
- 131 Enq. C'est ça, c'est frustrant.
- 132 Nadia Ça ne les aide pas à apprendre, à vouloir apprendre. Ils font déjà l'effort pour apprendre le français. C'est moitié-moitié.
- 133 Enq. Oui, oui, je dis qu'ils ont l'air motivé mais ce sont des ados, il y a des limites...
- 134 Nadia Mais c'est un très bon groupe. Par exemple, pour Floriane, j'avais soupçonné quand elle envoyait ses devoirs et sur le chat qu'elle utilisait Google translate mais je n'ai pas voulu demander, je n'ai pas osé poser la question parce que j'avais peur.
- 135 Enq. Oui, c'est délicat.

- 136 Nadia Aux États-Unis, même en rigolant, est-ce qu'ils vont trouver que je les accuse de quelque chose ? Je me suis rendu compte parce que quand elle parle, elle arrive pas... Mais elle a fait beaucoup d'efforts. Mais après, pour la réunion des parents, son père je lui ai dit « elle parle pas mais quand elle écrit, c'est bien ». Et il a dit « non mais elle utilise Google translate ». Il a confirmé. Donc je lui ai dit que j'avais soupçonné mais j'avais pas osé. Il m'a dit « non avec moi, vous pouvez me dire ». Mais du coup, la dernière fois elle a arrêté d'utiliser Google translate mais elle n'a pas rendu de devoir non plus.
- 137 Enq. Ah ! C'est ça. Donc finalement, c'est pas idéal d'utiliser Google translate mais au moins, elle fait l'effort, c'est un outil...
- 138 Nadia Oui, même quand je partage l'audio, il y a des logiciels qui peuvent te traduire ce que l'autre dit.
- 139 Enq. Oui, Google translate fait ça aussi à l'oral.
- 140 Nadia Donc je peux parler en français et ça traduit directement, moi je ne sais pas ce qui se passe derrière l'écran. J'ai vu ça même dans la classe en anglais. J'avais des personnes avec leur téléphone et quand elles lisaient elles posaient le téléphone comme ça et elles lisaient. Le téléphone qui scanne et qui traduit en même temps (*rires*).
- 141 Enq. (*rires*) Ok, merci beaucoup pour toutes ces informations, c'était très intéressant.
- 142 Nadia Merci à toi et j'espère que tout ira bien pour toi.

Entretien n° 2 : spontané, durant la classe du 1^{er} juin

- 1 Enq. Est-ce que tu les mets dans des groupes en fonction de leurs affinités ou c'est au hasard ?
- 2 Nadia Ce groupe ?
- 3 Enq. Oui est-ce que tu mets ensemble Jimmy et Ben parce que ils sont
- 4 Nadia Ah oui ah oui c'est des copains là
- 5 Enq. D'accord.
- 6 Nadia Normalement je les mets ensemble parce que je sais qu'ils vont mieux travailler.
- 7 Enq. Ouais d'accord.
- 8 Nadia Et ils ont aussi le même niveau. Jimmy il vient juste de Paris il y a deux ans avant le COVID donc son français...

- 9 Enq. Hum hum.
- 10 Nadia Donc il est plus imprégné de la culture français et de la langue française que le reste du groupe. Lou et Senia elles ont pratiquement le même le même niveau et Mia aussi. Il y a Floriane elle est un peu plus... donc c'est elle qui a plus besoin d'aide. J'ai pas voulu parce que Lou elle a été aussi elle était aussi perdue un p'tit peu. Donc elle a pas très bien saisi en fait le sens de ce qui se passait dans la scène quand j'suis rentrée dans dans le...
- 11 Enq. D'accord.
- 12 Nadia Donc j'me suis dit alors elle aurait besoin de quelqu'un parce que tout à l'heure quand je suis rentrée je lui ai expliqué ce qu'il se passait
- 13 Enq. Hum hum d'accord.
- 14 Nadia Ils avait pas compris. Donc c'est pour ça que j'ai changé les groupes. Je vais les mettre avec Senia et Mia elles ont trouvé que c'était plus facile. Elles ont compris. Elles ont dit c'est facile.

Entretien n° 3 : spontané, durant la classe du 8 juin

- 1 Enq. Et sinon ils ont plutôt bien compris le : texte ?
- 2 Nadia Ah oui, oui, ils ont compris.
- 3 Enq. Ouais ?
- 4 Nadia Parce que j'ai essayé de de voir s'ils ont compris la description, s'il y avait des choses qu'ils ont pas...
- 5 Enq. Hum hum.
- 6 Nadia Mais c'est bon.
- 7 Enq. C'est bien !
- 8 Nadia Ils ont bien compris oui, oui. Mais pas le... ils ont compris le principe, pas peut-être chaque mot. Mais ils ont compris le principe et comment ça se passe.
- 9 Enq. Oui c'est bien.
- 10 Nadia Par exemple pour la purge, j'étais un petit peu... peut-être qu'ils vont pas comprendre mais ils ont compris quand même !
- 11 Enq. OK super !
- 12 Nadia Ouais et je leur ai expliqué que ça se passe toujours on le fait toujours (*rires*)

Entretien n° 4 : spontané, durant la classe du 8 juin

(Nadia vient de placer les élèves en salles de répartition ; nous restons les deux en salle principale pour quelques minutes)

- 1 Nadia Parce ce que Violette elle est un peu faible et Floriane aussi donc...
- 2 Enq. Et elles sont ensemble ? ou dans un groupe, non ?
- 3 Nadia Non, je les ai pas mises ensemble parce que parce que c'est...
- 4 Enq. Oui donc elles comptent un peu sur leur binôme.
- 5 Nadia Oui c'est ça. Parce que sinon... c'est pour s'aider, pour apprendre des autres. Donc je les mets ensemble.
- 6 Enq. Ouais, ouais, ouais.
- 7 Nadia Je sais que si j'avais mis Benjamin et Jimmy, j'aurais quelque chose de très bien. Je le sais. Parce qu'ils ont un très bon niveau et c'est des potes. Lou et Mia, la même chose. Ça marche entre les deux.
- 8 Enq. Oui.
- 9 Nadia Mais ça si je voulais en fait. Mais sinon il reste Violette et Floriane donc...
- 10 Enq. Hum hum.
- 11 Nadia Si je les mets toutes les deux, ça va pas marcher. Et elles risquent de se parler mais de ne rien écrire. Elles auront des idées mais peut-être elles sauront pas l'exprimer. Donc c'est pour ça que je suis obligée de faire euh comme ça *(rires)*
- 12 Enq. Et là, tu les as mises avec qui ?
- 13 Nadia Alors j'ai mis Benjamin avec Lou. Ils sont tous les deux forts. J'ai mis Mia avec Floriane et Violette avec Jimmy.

Annexe 10

Transcription entretiens Arielle

Via Zoom, 16 février 2023

Durée enregistrée : 40 minutes

- 1 Enq. J'ai pas mal de questions et je vais essayer de pas prendre trop de temps mais en fait c'est un peu pour essayer de comprendre déjà quel est ton parcours professionnel. Et puis ta pratique d'enseignante, j'aimerais bien savoir donc si tu peux peut-être me décrire un peu d'où tu viens, ce que t'as fait comme études, quel est ton parcours professionnel.
- 2 Arielle Oui oui tout à fait, bien sûr bien sûr ! Alors j'ai fait des études de Lettres Classiques mélangé lettres classiques lettres modernes à Lyon III Université. Et au bout j'ai eu ma licence. J'ai tenté d'avoir mon master mais sans grand grand succès (*rires*) donc j'ai décidé de commencer à travailler directement, à me proposer à l'Education Nationale. Et j'ai été prise ! J'ai été prise à plusieurs endroits dans deux établissements à Lyon. Alors à l'époque je crois que c'était La Martinière et le deuxième, je me souviens plus, les Noiraudes, je pense. Et après j'ai déménagé
- 3 Enq. Donc mais de prof de français ?
- 4 Arielle Ouais, français, tout à fait.
- 5 Enq. D'accord.
- 6 Arielle J'avais fait quelques remplacements et après j'avais eu je crois que une une classe ou deux. Il me semble. Plutôt des jeunes, il me semble que j'avais des 5^{ème} et des 4^{ème}. Après j'ai déménagé à Paris et là, j'ai travaillé au Lycée Beaugrenelle Charles Michel. Où je faisais là, par contre, j'étais dans un lycée professionnel donc c'était français histoire-géographie. Donc là j'ai dû travailler un petit peu cette partie. Et en même temps, j'ai commencé à travailler pour des associations. Pour l'Ordre de Malte et pour XXX qui sont des associations pour des primo-arrivants en France.
- 7 Enq. D'accord.
- 8 Arielle Qui ont besoin de soutien pour tout ce qui est papiers et aussi le passage de diplôme pour demander des extensions de pour rester sur le territoire voire la nationalité.
- 9 Enq. D'accord donc plutôt des adultes en fait ?
- 10 Arielle Tout à fait, c'était des adultes. Exactement. Et là, ça m'a vraiment énormément plu. J'ai vu une autre facette de l'enseignement qui m'a beaucoup plu. Et je me suis dit que je voulais changer et aller dans cette direction. Et j'ai eu l'opportunité de partir à New York parce que j'ai suivi

ma compagne qui était chercheur. Elle c'était sûr qu'elle allait à New York, elle m'a dit pas le choix et du coup ça tombait bien, nos projets se sont bien complémentés et j'ai commencé par travailler dans des plateformes, pas vraiment on va dire dans des écoles mais des plateformes de langues. Qui proposent des cours. ABC Languages qui est une assez connue. Et après, est arrivé le COVID ! Donc c'était majoritairement en ligne et j'ai commencé en même temps à l'Alliance Française. Quasiment, oui peu de temps après mon arrivée, en 2019, et après l'Alliance Française je me suis dirigée vers The Ecole, du coup, où je suis-je suis maman et là c'est un public bilingue principalement.

- 11 Enq. Et ça fait combien de temps que tu es à EFNY ?
- 12 Arielle EFNY, ah oui EFNY, ça fait deux ans maintenant ! J'ai commencé les bilingues en effet. Alors à l'Alliance Française c'est un peu partagé : il y a des natifs et non natifs. À la base, je donnais plutôt des cours de FLE véritablement et j'ai eu après des petits bilingues. Et après j'ai commencé à EFNY, où là j'ai eu la catégorie on va dire 12 – 14 ans en bilingues.
- 13 Enq. D'accord, d'accord. Et tu continues à l'Alliance Française aussi ? Et donc tu fais les deux ? et c'est des cours en personne et par Zoom ?
- 14 Arielle Et en ligne ouais et par Zoom. Même si en revenant aux cours en personne... On fait des choses très bien en ligne mais je suis vraiment pro en personne. Ça apporte une dimension de compréhension et de communication qui est vraiment différente.
- 15 Enq. Ouais c'est beaucoup plus facile comme on est dans la communication quand on enseigne une langue.
- 16 Arielle Tout à fait, oui bien sûr. Surtout que certains proposent des cours, c'est pas pour citer The École en particulier, mais ils proposent des cours hybrides, c'est-à-dire des personnes physiques en face et en même temps en ligne et là c'est encore un problème (*rires*). Et encore, on aurait les personnes de même niveau au même endroit...
- 17 Enq. Hum, hum.
- 18 Arielle Ça pourrait encore se faire ; mais c'est plus compliqué.
- 19 Enq. Ouais, ouais, je comprends, je comprends. Et donc finalement dans ton enseignement, quelle grande différence il y a pour toi entre enseigner le FLE à des personnes qui apprennent le français comme langue étrangère et les bilingues qui ont...
- 20 Arielle Je dirais qu'il y a une grande partie dans l'apprentissage qui est culturelle. Une manière de penser de concevoir l'expression qui est beaucoup plus facile chez les bilingues et alors que chez les non bilingues, vraiment FLE, il y a plus de travail derrière en plus de uniquement la langue. Je dirais que c'est la différence principale. Et moi j'ai redécouvert les bilingues, j'apprécie de plus en plus l'enseignement vers les FLAM. Ouais, je trouve qu'ils ont une culture

un peu, je sais pas, plus vaste. Par le bilinguisme, je trouve qu'ils sont plus dans la volonté de la curiosité, dans la volonté d'apprendre

- 21 Enq. Oui et du coup je repense comme tu avais commencé à enseigner le français à des Français en France c'est aussi différent de cet enseignement-là ?
- 22 Arielle Oui oui complètement. Après c'est pas dans le même contexte, les francophones, on faisait beaucoup plus de littérature, même s'il y avait une base quand même de grammaire et de conjugaison. Mais comme j'ai pas beaucoup fait de cycle : jusqu'à la 6^{ème} je faisais plutôt le cycle suivant peu après donc oui, plus de la littérature. La découverte de l'art, plus ce genre de choses, alors que pour le FLE français pour les étrangers, il y a quand même une grosse base de malheureusement un peu moins agréable. On peut le rendre ludique mais d'apprentissage de construction de la phrase, du vocabulaire, oui complètement.
- 23 Enq. Et dans le cas des bilingues, je suppose qu'ils ont quand même des compétences orales plus développées. donc il y a quand même cette partie, pas mal de grammaire, de choses comme ça ?
- 24 Arielle Il y a une partie quand même, disons que le niveau de grammaire qu'on va travailler avec des bilingues, là le niveau est quand même plutôt bon, c'est du français disons de niveau B1. C'est-à-dire vraiment le subjonctif, le système conditionnel, mais oui oui tout à fait c'est pas les mêmes objectifs. Et j'aurais dire après, ça dépend parce il y a certains bilingues qui, de par leur bilinguisme parlent deux langues ils ont tendance à faire énormément de confusions, des anglicismes, et ça peut entraîner des soucis de compréhension aussi parfois. Alors qu'on aurait des FLE qui, parce que ils parlent d'une manière assez logique avec les outils qu'on leur a donnés, et donc du coup ils trouvent ils trouvent plus facilement.
- 25 Enq. Ah oui c'est intéressant, c'est vrai que les bilingues peut-être qu'ils font des calques qui sont de façon...
- 26 Arielle Tout à fait !
- 27 Enq. Qui sont pas consciente.
- 28 Arielle Oui, oui, bien sûr.
- 29 Enq. Et donc comment tu réagis dans ce genre de cas : est-ce que tu pointes par exemple la chose qui va pas et tu donnes le bon vocabulaire ?
- 30 Arielle Ça dépend du type de faute. Par exemple, quand ils confondent les pronoms COD et puis les pronoms COI, là oui. Parce que c'est une connaissance du verbe et il faut qu'ils s'occupent des verbes assez basiques. Donc oui, là, je vais le pointer. Mais par exemple si quand ils s'expriment et qu'ils emploient l'indicatif présent au lieu d'employer le subjonctif qui est quand même assez complexe même pour un adulte là, je répète la phrase en employant le bon verbe conjugué correctement mais je vais pas nécessairement le pointer.

- 31 Enq. Relever la...
- 32 Arielle Non, non, surtout si on est comme la dernière fois sur la réflexion un petit peu petit philo, c'est déjà pour eux difficile de suivre le fil de leur pensée si en plus je les coupe et dis « ah non », là par contre, ça fait trop d'un seul coup.
- 33 Enq. Oui je comprends. Et comment tu réagis face à l'utilisation de l'anglais ? Par exemple, quand j'avais fait le Master 1, j'avais observé d'autres cours, mais c'était vraiment du FLE, pour voir quelle était l'utilisation enfin l'appui qu'on pouvait avoir sur la langue maternelle. Dans ce cas, je pense que l'anglais il est quand même dominant pour ces bilingues mais ils ont quand même un très bon niveau de français. Donc j'ai pas l'impression qu'il y ait besoin de s'appuyer sur l'anglais mais est-ce que tu penses que tu utilises parfois l'anglais dans ce cadre-là ?
- 34 Arielle Ça peut m'arriver. Ça peut m'arriver pour par exemple, là les cours que je donne, j'ai des filles qui viennent à The École et j'en ai certains qui sont en grande difficulté même s'ils sont en bilingue. Ils ont quand même une majorité, enfin c'est l'anglais qui domine clairement. Et ensuite, ils ont des soucis d'écriture, de compréhension française, donc dans ce cas-là quand j'ai des rédactions par exemple, je leur avais dit de rédiger une sorte de petit conte. Je leur avais dit « vous avez le droit de penser d'abord en anglais et de me faire des *bullet points* » en anglais parce que sinon c'est trop compliqué, ça demande trop de faire appel à trop d'outils en même temps. Du coup, on redécompose en plusieurs étapes sous-divisées et ils passent par l'anglais. Oui oui tout à fait.
- 35 Enq. D'accord, super.
- 36 Arielle J'utilise parfois du matériel, honnêtement, ça m'est arrivé je sais que selon les écoles de pensée on va dire « vous n'utilisez pas l'anglais ! attention quand ils parlent anglais ! ». Moi j'ai remarqué que la frustration de leur dire non, tout le temps, et de le pointer à chaque fois, de dire « non n'utilise pas l'anglais », « ça c'est un anglicisme », je pense que c'est une très grande frustration et il vaut mieux leur dire alors d'accord mais peut-être qu'on pourrait trouver une technique pour avoir plus de réflexes pour aller vers le français plutôt que leur dire non à chaque fois. Mais ça m'arrive d'utiliser l'anglais.
- 37 Enq. Mais c'est clair. Comme je suis en train d'étudier la question c'est une technique qui est préconisée dans le *translanguaging*. Je sais pas si tu en as entendu parler ?
- 38 Arielle Ah non.
- 39 Enq. Ouais c'est une des choses, tu vois tu l'appliques naturellement (*rires*). Effectivement, pour pouvoir se concentrer sur le contenu parce que quand tu demandes une rédaction ou le café philo ce que vous faites ce qui est important, c'est le contenu en fait à exprimer en français. Mais plutôt que de

buter sur la langue de passer par la langue maternelle ou la langue dominante en tout cas, ça aide. Donc c'est une bonne technique en tout cas.

- 40 Arielle C'est sûr ! Et en tout cas, ça permet de mettre en avant parfois où on se rend compte ils vont m'employer un mot anglais et il se trouve qu'en français il n'a pas tout à fait la même traduction. Il signifie pas la même chose. Par exemple ils disent « éventuellement », euh non par exemple. Et c'est intéressant parce que du coup, tu leur dis « dans cette circonstance voilà ce que je comprends en français ». Et ah non voilà ! Et du coup, on passe par la compréhension de ce que ça signifie et généralement ils sont plutôt intéressés par tout ce qui est l'origine des mots, les ressemblances. Donc oui, je trouve que ça peut être un bon outil et bon il faut quand même le limiter certaines fois mais ça peut être utile.
- 41 Enq. Oui, oui, donc c'est ça tu utilises quand même les mots apparentés entre l'anglais et le français.
- 42 Arielle Bien sûr.
- 43 Enq. Oui, du coup, ça c'est un des appuis on pourrait dire avec la langue, avec l'anglais en tout cas.
- 44 Arielle Oui bien sûr.
- 45 Enq. Et d'ailleurs, ça me fait penser aux exposés qu'ils sont en train de faire en ce moment. Parce que je me demandais justement quand on parlait de faire comme tu disais : de rédiger d'abord en anglais et après en français, quel genre d'instructions tu leur as données pour faire ces exposés ? Est-ce qu'ils peuvent s'appuyer sur du matériel, bon a priori je pense que si le film est américain... *(rires)*
- 46 Arielle Non bien sûr bien sûr. Oui, je leur ai mis un tableau. J'ai pas voulu faire une énorme méthodologie sur comment on fait un XXX. Je leur ai donné un tableau avec trois colonnes, voilà ce qui est étude d'un film, étude d'un extrait littéraire, étude d'un tableau. À peu près les mêmes choses et j'en ai pas mis trop. En fait, je voulais leur laisser la liberté de s'appuyer sur ce qu'ils voulaient. Je leur avais simplement mis comme consigne s'ils peuvent, quand c'est audio, de plutôt trouver du français. Mais honnêtement, si c'est en anglais mais qu'ils me l'expliquent correctement en français, pour moi ça pose pas trop de problème. Après, les filles, il y a un groupe, je les ai redirigées sur : ce serait intéressant les voix anglaises, les voix françaises, peut-être même la traduction, comment est-ce qu'on a plus d'information. Par exemple, on voit un *trailer* en anglais, une bande annonce en français. Mais oui, je leur ai pas donné des consignes très très strictes. Et d'ailleurs, j'ai changé ça, je pense que pour le prochain exposé, je vais leur distribuer une grille d'auto-évaluation, d'objectifs, tu sais, par exemple ils vont préparer un exposé et je vais leur dire « voilà vous devriez être à telle étape telle étape » et leur donner une petite grille auto-évaluative où voilà, est-ce que j'ai atteint mon objectif de ce cours. Voilà, auto-évaluation d'une part et aussi quand ils vont se juger les uns les autres. Tu as vu que là clairement je leur ai demandé de me donner leur avis, évidemment non, parce qu'en plus il y

avait peu de matériel. Mais voilà quelque chose de plus complet où ils peuvent avoir un retour sur ce qu'ils font.

- 47 Enq. Et donc ce que tu attends d'eux. Parce que, aussi, un autre des aspects que j'aimerais aborder c'est l'hétérogénéité parce qu'ils ont pas... enfin, je sais que vous avez travaillé sur les niveaux mais j'imagine qu'il y a encore pas mal de différences.
- 48 Arielle Oui tout à fait, c'est vrai. Alors, j'ai pas fait de véritables groupes de... vraiment de différenciation. Pour certains exercices, je prévois des **extra** matériels, par exemple, pour celles qui sont le plus avancé. Mais en étant en ligne, c'est quand même assez compliqué je trouve. De pouvoir les séparer parce que évidemment je vais passer plus de temps avec certains, par exemple Ophélie. En fait, c'est très compliqué donc oui, je peux pas avoir un contrôle très très précis. Mais oui, c'est vrai le même niveau est quand même différent. Et on avait fait quelques dictées, quelques cours avant que tu arrives, et là par contre en effet j'avais donné des phrases de niveau. J'avais dit voilà on commence la dictée, telle personne, telle personne ou vous trois, vous pouvez vous arrêter ici après on continue pour les autres. Après, je les ai pas empêchés, je leur ai dit si vous voulez quand même faire la suite, y'a pas de problème mais voilà, vous pouvez vous permettre de vous arrêter là. J'ai essayé de faire un petit peu quand même.
- 49 Enq. Bien, bien ! Et c'est quelque chose que peut-être tu arrives plus à mettre en place dans une classe en présentiel ?
- 50 Arielle Et oui, parce que je vois bien ça me permet aussi de voir quand ils sont en train d'écrire, je vois bien à quel niveau ils sont près du but, il y a quand même plus de marge d'action, vraiment, d'évaluation directement en classe pour voir le niveau de chacun.
- 51 Enq. Oui le fait d'être là dans la classe parce que c'est vrai quand tu les mets là dans des *breakout rooms* en fait tu peux juste aller les voir un par un.
- 52 Arielle C'est ça.
- 53 Enq. Donc c'est pas la même chose et puis tu peux pas les voir en train de travailler finalement.
- 54 Arielle En train de travailler, oui exactement. Et il y en a, je sais que je peux les laisser clairement en autonomie et ils travaillent et qui vont avoir le réflexe s'ils ne comprennent pas de se poser la question, de travailler ensemble. Il y en a, je sais très bien je leur dis partagez vos informations, je sais que ça ne leur parle absolument pas. C'est pour ça que j'essaie de varier un peu les groupes mais je peux pas non plus imposer à un élève de partager ses informations. Mais s'il est en face de moi, il les partagera avec moi alors que là, il y a ses camarades à côté, ils sont forcément en petits groupes. Ça, ça peut interférer malheureusement empêcher une certaine communication entre moi et un élève quand même.

- 55 Enq. Et pour en revenir aux exposés, les groupes comment ont-ils été constitués ? C'est par niveaux ? Par affinités ?
- 56 Arielle Alors, du tout. Je leur ai demandé de tous choisir, d'essayer de tous me trouver un sujet. Et après, il y en avait plusieurs dans la classe qui n'avaient pas trouvé, je leur ai dit « est-ce qu'il y en a qui vous intéressent et que vous voudriez faire en commun ? » J'ai préféré leur dire voir avec un sujet qui est attiré par quoi et dans ce cas-là ça va faciliter la communication parce qu'il y a quand même un intérêt. Plutôt que fixer des groupes. Après oui, si c'était complètement déséquilibré, je les aurais quand même modifiés. Mais ça me paraissait assez juste la distribution qu'ils avaient choisie, le regroupement que ça avait créé, donc j'ai laissé comme ça.
- 57 Enq. D'accord.
- 58 Arielle Uniquement Justin, qui a une certaine forme de timidité, il aime bien travailler seul. Je lui ai dit que pour un premier exposé c'était pas de problème mais qu'il allait être amené à travailler en groupe. Soit en petits soit en grands groupes mais que c'était une compétence qu'on devait développer et qu'il fasse un petit effort dessus.
- 59 Enq. Ah oui, ça c'était une de mes questions aussi, je me demandais pourquoi Justin était tout seul.
- 60 Arielle Après, je pense que c'est quelqu'un, si on lui dit « oh ton sujet m'intéresse vraiment », je pense que oui. Mais ils se connaissent, ils se voient depuis un petit moment mais je pense pas assez pour devenir véritablement très familiers donc oui.
- 61 Enq. Et comment se sont-ils ils se sont préparés en dehors de ce cours ? ils se sont retrouvés à d'autres moment ?
- 62 Arielle Je leur ai proposé, oui, « vous vous retrouvez seuls et puis je peux vous réserver un espace vous mettez vos documents sur Google Classroom y'a pas de problème ». Mais je leur ai laissé du temps comme ça demandait pas beaucoup de temps de préparation, je leur ai laissé plusieurs fois des temps de préparation à la fin. Parce que tu sais, certains ils étaient intéressés par un film et ils l'avaient pas encore regardé. Donc le temps qu'ils demandent aux parents de le regarder les films sont longs donc il a fallu plus d'une semaine le temps que tout le monde se mette en place, plus j'ai laissé combien, quasiment une demi-heure plusieurs fois, je pense que j'ai dû laisser en tout plus d'une heure et demie peut-être euh dans la totalité. Donc je leur ai dit « je pense que maintenant vous devriez être vers la fin de votre préparation. Revenez vers moi si vous avez des questions d'organisation » et je ne sais pas s'ils se sont vraiment vus à l'extérieur mais je pense qu'ils XXX.
- 63 Enq. D'accord. Et du coup ça t'as aussi permis toi de les aider un peu dans leur préparation ? Tu as été voir les groupes et...
- 64 Arielle Tout à fait. J'ai été voir les groupes et après j'en ai eu qui m'ont dit « Madame, on peut faire ça tout seul ! » Par exemple, Justin, il m'avait

envoyé très rapidement quelque chose et je lui ai dit a »h il manque quelques petites informations », donc il a modifié un petit peu et... Mais ouais, ça m'a permis de vérifier quand même un petit peu.

- 65 Enq. Et plusieurs questions : comment tu construis tes cours ? Comme ils disent ici, **from scratch* (rires)* ? C'est toi vraiment qui construis tout ?
- 66 Arielle Oui.
- 67 Enq. Ouais. Et tu pioches des ressources des manuels un peu partout non ?
- 68 Arielle Oui c'est ça. Après, je me balade sur, c'est compliqué j'essaie de me baser quand même sur Eduscol, sur les programmes communs français pour les objectifs et pour le contenu. Mais comme ils ont pas le même âge, ils ont des objectifs si je suivais véritablement le... ça me ferait trop d'objectifs, il faudrait que je sépare pour chacun. Honnêtement, c'est pas... et puis ils sont pas véritablement étudiants de français en France donc voilà j'essaie quand même de garder un fil directeur on va dire.
- 69 Enq. Et donc Eduscol et quel niveau tu regardes ? Un niveau plus bas que...
- 70 Arielle Oui un peu plus bas j'ai pris le niveau XXX
- 71 Enq. 6ème ? Combien ?
- 72 Arielle 3ème pour les filles. Je pense qu'elles ont honnêtement un niveau plus élevé. C'est pour ça que j'ai pris subjonctif et j'ai pris système conditionnel. On va voir ce que ça va donner à la fin du passé simple. mais la majorité des exercices c'est fin de 6^{ème}
- 73 Enq. OK.
- 74 Arielle Pour la majorité.
- 75 Enq. Et après, comment ils sont évalués ? Parce qu'il y a pas de système formel, non ? Vous ne mettez pas de notes ?
- 76 Arielle Non, il n'y pas de système formel. Je sais pas si c'est arrivé qu'on demande à EFNY une sorte d'attestation un petit peu de niveau, je pense pourquoi pas ça doit arriver. Pour moi l'évaluation... par exemple, pour la dictée, on avait refait la dictée comme ça je sais que c'était un certain niveau on avait revu des points de grammaire et après on avait refait la dictée. Ça m'a permis de voir ce qui avait été acquis. Pour la littérature, c'est vrai que je ne fais pas spécialement de contrôles de vérifications. Je leur demande de faire des résumés. Ce qui permet de voir le niveau de compréhension, le relevé de vocabulaire complet. Et puis l'utilisation du projet Voltaire. Que j'ai un petit peu malheureusement mis de côté, c'est un petit peu compliqué. En fait, ils sont sensés l'utiliser fréquemment mais je pense que si je ne vais pas moi-même vérifier comment ils l'ont utilisé, je pense qu'ils abandonnent un petit peu. Il y en a qui s'y prêtent complètement, je peux voir qu'ils l'utilisent toutes les semaines, il y en a certains je vois que c'est très irrégulier. C'est

pour ça que je vais peut-être faire un planning d'utilisation du projet Voltaire. Le mois prochain après les petites vacances.

- 77 Enq. Oui pour le moment c'est un peu sur la base du volontariat, s'ils veulent.
- 78 Arielle C'est ça.
- 79 Enq. Et il y a d'autres choses comme ça qu'ils peuvent faire s'ils veulent aller un peu plus loin, mis à part... je suppose ils peuvent toujours lire.
- 80 Arielle Oui tout à fait, je leur avais suggéré mais le problème c'est que comme on est un **after-school** j'avais des idées mais je peux pas vraiment le<<<< ça risque de ne pas avoir trop de succès. Par exemple, un marathon de lectures. Ou lire un livre de chaque genre. On peut les encourager à faire une fiche de lecture de présenter un livre qu'ils ont lu devant leurs camarades mais je pense qu'ils ont tellement de travail à côté que voilà. je peux suggérer mais...
- 81 Enq. C'est ça, une heure et demie par semaine, c'est très très peu en fait.
- 82 Arielle C'est pas beaucoup ! l'air de rien, exactement.
- 83 Enq. C'est déjà pas mal tout ce que tu fais avec eux dans cette heure et demie !
- 84 Arielle Oui on essaie, on essaie. J'essaie surtout de varier parce qu'on est quand même à un horaire de après l'école, ils ont eu une journée complète. Je vois bien des fois dans leur regard que (*rires*) c'est vraiment la fatigue qui se fait sentir. Le but c'est qu'ils apprennent quand même de manière un peu sympathique. Que mes temps ne leur paraissent pas trop long.
- 85 Enq. Oui et d'ailleurs à ce sujet je me demandais aussi par rapport à leurs motivations parce que tous ne sont peut-être pas motivés de la même façon (*rires*).
- 86 Arielle Non ! (*rires*) Non, non, en effet, il y en a évidemment, il y a la volonté des parents de garder la langue française. Certains dans l'idée de peut-être ils seront amenés à retourner en France et d'autres simplement qu'ils conservent le français. Et je dirais on voit quand même en fonction de l'âge, la motivation elle grandit peut-être un petit peu. Je vois bien que Sophie, par exemple, et Zélie, je pense que c'est un plaisir et elles y voient une utilité en plus. Dans leur manière de participer, de poser des questions par rapport aux devoirs. Et puis des élèves comme... ah Enzo ! qui est plus jeune, du coup, il déroge à ma règle que j'allais avancer. Mais des élèves comme Ophélie ou Elio qui voilà. On sent que c'est parce qu'on leur a dit que c'était mieux, qu'il fallait le faire quoi, qu'il en soit donc, oui la motivation est un peu différente.
- 87 Enq. Et en fait, ta stratégie pour les motiver on va dire, c'est essayer de garder les choses un peu... pas trop leur imposer de choses ?
- 88 Arielle Tout à fait. Essayer de varier. Et avec certains, ça fonctionne et d'autres vraiment, j'essaie de trouver différents matériels (*rires*) mais ça devient un peu compliqué. Il y en a qui sont pas très adaptés au travail en groupes j'ai l'impression. Donc je pense à Elio. Il est déjà très discret. Il fait d'autres choses quand on est en cours, clairement, je le vois. Mais je peux pas lui dire

autre chose. Mais oui, j'ai un petit peu du mal à toucher son attention ! J'avais remarqué que, des fois, quand on faisait du travail d'argumentation suivant le sujet il est quelques-uns des XXX voire même de lui-même, sans que je lui demande, il parlait. Il était volontaire. On avait fait un exercice assez intéressant. Je leur ai fait imaginer qu'il y avait une catastrophe donc ils se retrouvaient sur une île. Et je leur ai fait une liste de personnes avec leur métier leur âge et une qualité et un défaut pour chacun. Et ils devaient me dire les dix personnes sur seize ou dix-sept, lesquels seraient le plus intéressant de garder.

- 89 Enq. (rises)
- 90 Arielle Et là, il avait vraiment montré un enthousiasme incroyable !
- 91 Enq. Ah bon !
- 92 Arielle Donc je me suis dit « ah, tiens ! » donc ouais, quelque chose avec la stratégie un petit peu.
- 93 Enq. Et comme quoi, quand on parlait de la différenciation... Donc en fait il faut essayer de trouver pour chacun quels sont ses propres intérêts, ce qui les motive.
- 94 Arielle C'est ça. Pour chacun. Si je devais faire des groupes, je crois que j'en aurais un, deux, trois, ouais au moins trois qui seraient différents. Si je devais encore les sous-diviser, ça serait compliqué.
- 95 Enq. Oui, j'ai pas compris l'histoire des groupes.
- 96 Arielle Par exemple, si je devais les mettre par... dans mon groupe à moi, si je devais encore faire un groupe de niveau et rediviser en groupes de niveaux, il y aurait trois groupes.
- 97 Enq. D'accord.
- 98 Arielle Honnêtement, les diviser en deux ça m'aurait pas posé de problème mais en trois, ça demande énormément de matériel. Je peux le faire sur certains exercices mais je peux pas tout faire.
- 99 Enq. Et puis comme quoi, parce qu'il y a quand même plusieurs classes de, je sais plus si ça s'appelle toujours *Middle School* ce niveau ?
- 100 Arielle Oui.
- 101 Enq. Ouais mais malgré ça, c'est quand même difficile, il y a quand même beaucoup de disparités.
- 102 Arielle Oui, bien sûr.
- 103 Enq. Et une dernière chose, je crois que j'ai posé toutes mes questions et je vais me dépêcher parce qu'il est 33. Mais est-ce que tu essaies de faire travailler

plutôt les compétences écrites, par exemple, ou est-ce que tu essaies d'avoir les quatre compétences ?

- 104 Arielle J'essaie d'avoir les quatre. J'essaie d'avoir les quatre, on n'a pas fait véritablement beaucoup de compréhension orale quand j'y pense. On a fait production écrite, ils ont par exemple rédigé une... On s'était arrêté à un certain chapitre de *Vendredi ou la vie sauvage* et je leur ai demandé « imaginez la suite ». Par exemple. On a fait du travail de production écrite, on va le faire avec l'argumentation. On va rentrer un peu plus dans le détail de comment on construit un XXX des écrits d'arguments avec des exemples. Et on a fait de la production orale avec les exposés et le débat. Mais c'est vrai qu'en compréhension orale on a... non c'est vrai, je l'ai pas abordée.
- 105 Enq. Mais justement parce que peut-être c'est le niveau je veux dire c'est le domaine où ils ont peut-être le moins besoin.
- 106 Arielle Ils ont le moins besoin. Oui, tout à fait. Mais c'est vrai que ça peut peut-être être intéressant sur certains, en effet.
- 107 Enq. Et tu penses aussi que c'est parce que c'est par Zoom ? Est-ce qu'il y a une différence ? Moi je me disais, il faut se focaliser sur l'écrit parce que l'oral ils l'entendent tout le temps, ils le parlent plutôt bien. Mais c'est vrai qu'après, comme on est devant une caméra, on peut pas faire vraiment que de l'écrit. Enfin peut-être dans une salle de classe aussi après tout.
- 108 Arielle Oui, oui, tout à fait. Mais c'est vrai que je leur ai demandé des choses, des exercices à l'écrit et je mets pas les devoirs nécessairement en devoirs sur Google Classroom. Je les mets dans le site principal mais c'est vrai que pour certaines activités, ça pourrait être intéressant de leur demander de l'écrire sur un Google doc qu'ils pourraient me partager. Parce que du coup, le fait de la mettre en devoir comme ça je vois qui me l'a rendu ou non et d'avoir un plus grand contrôle dessus. Après, mon problème, c'est que si je leur demande de me donner un Google doc y'a le correcteur orthographique donc je me dis bon. Après, je pense pas que d'eux-mêmes ils iraient me faire le Google Translate nécessairement et puis XXX mais je pense que ça fausse un petit peu le travail. Après, ils pourraient le prendre en photo peut-être leur écrit.
- 109 Enq. C'est ça, parce que là quand tu leur demandes d'écrire, tu leur demandes d'écrire sur un cahier en fait ? Enfin manuscrit
- 110 Arielle Oui sur un cahier ou bien je mets sur Google Classroom un pdf quand on fait des études de texte avec des questions.
- 111 Enq. D'accord.
- 112 Arielle Et ils pouvaient l'imprimer s'ils le souhaitent, je leur ai d'ailleurs conseillé de l'imprimer et de répondre directement sur la fiche s'ils le peuvent. Mais je pense qu'ils savent tous se servir de comment écrire sur le pdf.

- 113 Enq. OK d'accord. C'est très intéressant tout ça je pense que j'ai fait à peu près le tour de toutes mes questions.
- 114 Arielle C'est vrai ?
- 115 Enq. Je pense qu'on pourrait parler plus longtemps mais... (*rires*)
- 116 Arielle (*rires*) oui, bien sûr, bien sûr. Mais si jamais tu as d'autres questions à un autre moment il n'y a pas de problème tu me fais signe.
- 117 Enq. Oui d'accord, merci beaucoup. Merci énormément de m'avoir accordé de ton temps aujourd'hui !
- 118 Arielle Mais de rien !

Entretien n° 2 : spontané, durant la classe du 26 janvier

- 1 Arielle Aujourd'hui, j'ai plutôt fait un cours basé sur la conversation et la recherche d'informations. La fois précédente on a fait une partie avec de la dictée et un point de grammaire.
- 2 Enq. D'accord.
- 3 Arielle Quelque chose qui est un petit peu plus lourd, j'essaie de pas le faire à toutes les leçons parce que c'est quand même quelque chose d'assez conséquent. Tu as peut-être pu remarquer les petites fautes grammaticales pour certains pour les pronoms par exemple. Des anglicismes qui sont assez communs.
- 4 Enq. Oui, c'est normal.
- 5 Arielle Non, non c'est un groupe...
- 6 Enq. Oui, oui, c'est un bon groupe, c'est un bon niveau.
- 7 Arielle C'est un très bon niveau.
- 8 Enq. Mais tu me diras après, on pourra peut-être parler un autre jour, pour avoir des détails sur leur... d'où ils viennent enfin s'il y ont...
- 9 Arielle Oui, oui, bien sûr, de leur histoire chacun ?
- 10 Enq. J'ai envie de dire *background* mais (*rires*) mais j'essaie de chercher un mot français.
- 11 Arielle Oui moi aussi je voulais pas le dire mais parfois c'est le bon mot. Oui, oui, tout à fait on pourra en discuter un petit peu plus mais en effet, j'ai des élèves qui ont été en école française en France, qui ont du coup un niveau différent de ceux qui parlent français à la maison mais qui sont en école américaine depuis un moment et qui ont repris une sorte de programme *dual language*. D'autres qui n'ont pas le temps de reprendre ce programme donc voilà, ça

crée des différences mais dans l'ensemble le niveau est assez homogène, je dirais. À part un ou deux élèves. Il y a une toute petite différence de niveau qui est un peu plus grande mais voilà.

- 12 Enq. D'accord.
- 13 Arielle Il y en a qui vont... je pense qu'il y en a un il me semble que c'est Justin, d'ailleurs il faut que je le vois, il va tenter le B1.
- 14 Enq. Le DELF ?
- 15 Arielle Le DELF.
- 16 Enq. Ah super !
- 17 Arielle Donc il aura une petite préparation supplémentaire je vais lui envoyer quelques documents.
- 18 Enq. D'accord.
- 19 Arielle Et normalement, je pense que pas ce cours-là mais la fois prochaine, je vais leur demander une petite rédaction. Là c'était juste des petits *bullet points* de réflexion sur l'amitié. La prochaine fois on fera une sorte de petite rédaction, je leur demande pas plus d'un paragraphe.
- 20 Enq. Un peu plus d'accord.
- 21 Arielle Oui un peu plus...
- 22 Enq. Structurée oui. Et d'ailleurs, ces devoirs qu'ils ont à faire ils doivent te les rendre ou c'est juste pour en discuter en classe ?
- 23 Arielle Alors là, c'était simplement pour en discuter en classe mais parfois quand j'ai des exercices complets, ils sont en devoirs sur le Google Classroom et j'attends qu'ils me les rendent, bien sûr.
- 24 Enq. Oui d'accord donc il y a quand même...
- 25 Arielle Oui un tout petit peu. Un minimum. Après j'essaie de pas non plus les surcharger parce que ils ont voilà énormément de travail là c'est la vraiment la toute dernière partie de leur journée.
- 26 Enq. Hum hum.
- 27 Arielle La fin de semaine, voilà. Le but c'est qu'ils s'enrichissent mais pas que ça devienne un poids.
- 28 Enq. Un fardeau oui d'accord.
- 29 Arielle Après il y a des parents qui ont différentes attentes pour leurs enfants donc si jamais je suis amenée à donner des devoirs supplémentaires, je le fais aussi bien sûr.

- 30 Enq. Oui d'accord comme c'est le cas pour Justin c'est ça ? qui va passer le DEL.
- 31 Arielle Oui c'est ça. Oui exactement, tout à fait. Qui lui il va avoir pas mal de devoirs jusqu'au mois de juin en effet. (*le cours est sur le point de reprendre, les élèves rallument leur caméra*) Oui juste pour information, on est en train de lire *Vendredi ou la vie sauvage*.
- 32 Enq. Oui j'ai entendu ça ! Très bien ! Et quand tu dis que vous le lisez, c'est-à-dire que tu leur donnes des des chapitres à lire ?
- 33 Arielle Ouais, ils ont parfois des chapitres à lire et parfois quand je veux cibler certains chapitres, on les lit ensemble.
- 34 Enq. D'accord.
- 35 Arielle On les lit ensemble, on a aussi une petite partie de lecture, de j'ai envie de dire *fluency*.
- 36 Enq. (*rires*)
- 37 Arielle (*rires*) de fluidité de lecture, voilà, qui me permet aussi de me rendre compte de l'appréciation qu'ils ont du texte, la compréhension aussi en même temps. Donc lecture à la maison et ensemble.

Entretien n° 3 : spontané, durant la classe du 2 février

- 1 Enq. Arielle , c'est quel manuel ? c'est un manuel de FLE ? dont est tiré le
- 2 Arielle Non, non c'est un... je peux te le montrer, je me souviens plus c'est celui-ci ! cahier français cycle 3.
- 3 Enq. D'accord.
- 4 Arielle Alors c'est celui de 6^{ème} parce que j'enseigne aux 6^{ème} mais je trouvais que ça correspondait bien parce que pour l'instant on fait l'imparfait et je pense qu'on va attaquer un peu de passé simple. On le fera pas pendant très longtemps non plus parce que c'est vraiment pour la lecture de romans. Mais comme ils sont quand même assez avancés, je pense que c'est à leur portée. Et puis il est assez bien construit, il est pas vraiment surchargé en détails et les explications sont plutôt claires. C'est un livre que j'aime bien.
- 5 Enq. D'accord ! [...]
- 6 Arielle Moi à la base, j'utilise... on avait commencé à utiliser le projet Voltaire. Mais c'est un outil c'est bien, pour eux, pratiquer au fil de la semaine. Mais nous, pour l'utiliser, déjà qu'on étudie l'œuvre de *Vendredi*, c'est un petit peu compliqué de leur dire « allez connectez-vous sur projet Voltaire ». En fait, en fonction de ce que chacun a travaillé, ça peut faire répétition. J'en parlais avec Valérie mais je le conseillerais plutôt pour des classes du niveau de Mai Lan, où là il y a plus de peut-être plus de grammaire et de conjugaison à revoir. Oui, elle pourrait l'associer à des jeux directement alors que c'est

vrai que nous, littérature plus projet Voltaire, plus faire des points de grammaire, ça fait beaucoup quand même. Mais c'est vraiment intéressant, on voit les statistiques qui augmentent en fonction des exercices c'est un bon outil.

- 7 Enq. Et après, vous essayez de piocher un peu, par vous je veux dire les profs, vous faites votre cours en fonction de ça peut être des matériels FLE ou langue maternelle ?
- 8 Arielle Oui, oui, complètement. J'essaie de prendre vraiment plus du matériel vraiment pour les natifs mais bien sûr, honnêtement ; il y a parfois des documents niveau B1 FLE qui sont tout à fait utilisable dans un contexte. Par exemple, pour ma classe ça serait pas un problème du tout. [...] Ce qui est intéressant c'est que dans nos classes, on peut se permettre ce mélange de matériels, on n'a pas de cadre on va dire qui nous empêche de faire ça.
- 9 Enq. Oui et puis en même temps c'est quand même un public un peu particulier donc il faut quand même s'adapter un peu.
- 10 Arielle Exact, s'adapter à leurs besoins, oui.

Annexe 11

Transcription entretien Mai Lan – 5 janvier 2023

Via Zoom, 5 janvier 2023

Durée enregistrée : 6 minutes (pendant le temps de pause de la classe)

- 1 Enq Je voulais savoir les âges de vos élèves à peu près.
- 2 Mai Lan Alors ils sont entre... alors le plus jeune est en CM2. En fait, j'ai des profils très différents, c'est pour ça qu'on c'est plus une question de niveaux que de classes. À partir de collège on essaie. C'est quelque chose qu'on a tenté cette année, ça avait plus de sens de faire par niveaux que par classe.
- 3 Enq Oui.
- 4 Mai Lan Selon le profil, vous savez bien, pur franco ou pur anglo ou un peu entre, la maîtrise de l'oral, ça va à peu près. Ils arrivent à s'en sortir. Mais la maîtrise de l'écrit, de l'orthographe et de la grammaire est un peu différente. Donc là, moi j'ai le plus jeune, il est en CM2. La maman était très inquiète mais vous voyez, ça passe. Et ça va jusqu'en 5^{ème} je pense dans cette classe, ouais.
- 5 Enq D'accord. Et donc, dans ce cours vous focalisez un peu plus donc sur l'écrit ?
- 6 Mai Lan Alors, on fait un peu les deux. Parce que là, vous allez voir dans la deuxième partie, on va faire de la compréhension orale ! Au début, vous voyez, je les ai accueillis, ils osent pas toujours parler ! Certains sont moins fluides que d'autres, vous les entendez pas nécessairement parce qu'ils osent moins parler (*rires*). Et à l'oral, vous entendrez qu'il y en a qui sont plus plus anglo. Les structures de phrases sont un petit peu plus fragiles, c'est moins fluide dans la diction. Donc voilà, c'est à peu près le profil que j'ai. La différence par rapport à la classe d'Arielle, c'est par exemple je fais pas du tout de littérature. Si je fais des textes, c'est pour de la compréhension écrite. Je vais leur donner un texte et je vais leur donner des questions. Mais je vais pas étudier des textes qu'ils sont pas tout à fait en mesure de trouver les subtilités de... quand il y a des images, etc. Ils sont pas forcément capables de les exprimer. Et puis il y a aussi une question des raisons pour lesquelles ils sont dans ce cours. Quand ils sont moins franco, quand il y a pas l'objectif de retourner en France, il faut qu'on garde... il faut qu'on fasse de façon un petit peu plus ludique. Donc voilà la raison pour laquelle dans ce cours on fait moins de littérature.
- u Enq D'accord. Donc c'est leur cas, en tout cas a priori y'a pas de projets de retour ?
- 8 Mai Lan Il y en a une qui est entre deux, des élèves qui sont entre deux. Pour ne rien vous cacher, pour tous les élèves de *Middle School* que vous allez

voir on a fait, Arielle et moi, une évaluation commune au début de l'année. À la fois écrite et orale. Et en fonction de ce qu'on a vu, on les a dispatchés dans les deux cours. Je vous cache pas que chez moi, il y a deux élèves, on se demandait si ça c'était un bon groupe ou dans le groupe d'Arielle. Et inversement. Arielle en a en a deux c'est pareil. On a tranché. Après ce qui nous a confirmé dans notre décision c'est ce que vous venez de dire, c'est les projets pour plus tard. Et du coup, en fonction de ce qui se passe après on se dit voilà, certains élèves ils ont besoin de parler, d'entretenir le plaisir et la fluidité. Et puis d'autres, c'est un petit peu plus scolaire. Donc la classe d'Arielle, de ce point de vue, a des objectifs plus académiques.

- 9 Enq D'accord.
- 10 Mai Lan L'enjeu en *Middle School* et en *High School*, c'est de les garder en français. Parce qu'ils sont pas obligés d'être là ! (*rires*)
- 11 Enq Oui c'est ça ! Donc il faut quand même trouver la parade pour les motiver, pas les dégoûter en tout cas.
- 12 Mai Lan Exactement. Il faut pas que ce soit trop rébarbatif ! Je pourrais passer, vous l'avez bien vu, j'aurais pu passer une demi-heure de plus sur la grammaire. Je le fais par petites touches on y va doucement.
- 13 Enq C'est ça.
- 14 Mai Lan Je peux pas passer plus de vingt minutes sur de la grammaire ou sur de la conjugaison pure. Ça les barbe. C'est des notions qui sont plus compliquées pour des enfants qui étudient toute la journée en anglais. Donc, on y va plutôt par (*rires*) par touches subliminales (*rires*).
- 15 Enq Hum hum, oui !
- 16 Mai Lan C'est plutôt la XXX et au bout du compte, c'est ce que j'essaie de leur faire valoir. Quand en fait ils écrivent spontanément ils vont envoyer des résumés. Je leur avais demandé de lire un livre en français et de m'envoyer un résumé pendant les vacances. Petit à petit, il y a déjà une différence énorme, même si même si c'est encore perfectible, il y a déjà une différence énorme par rapport à ce qu'ils avaient pu produire au moins de septembre.
- 17 Enq Super !
- 18 Mai Lan Voilà, par imprégnation, on va dire presque par mimétisme. Petit à petit, il y a des formules, il y a des structures qui se mettent plus spontanément en place.
- 19 Enq D'accord.
- 20 Mai Lan Donc voilà. C'est pour ça qu'après les vacances il y a toujours un moment de ah, tiens ! il y a des erreurs qu'on n'entendait pas avant, qu'on entend de nouveau (*rires*).

- 21 Enq Oui, il faut se remettre dans le bain !
- 22 Mai Lan Il faut se remettre, voilà. On est sur des classes un peu sensibles de nos de nos approches chacune pédagogiques évidemment. Moi j'aime bien m'amuser et donc c'est facile pour moi (*rires*).
- 23 Enq (*rires*) d'accord.
- 24 Mai Lan Et puis, Arielle, elle est plus sur les textes, moi je suis moins sur la littérature donc.
- 25 Enq OK OK, merci.
- 26 Mai Lan Je vous en prie, Christiane.

Annexe 12

Transcription entretien Valérie – 10 juin 2022

Via Zoom, 10 juin 2022

Durée enregistrée : 49 minutes

- 1 Enq. Quel a été ton parcours, ta formation et comment tu as abouti vers le FLAM ?
- 2 Valérie Alors on va commencer par le début. Je suis Belge et j'ai une formation qui est l'équivalent d'un Master en Langues et Littérature française en Belgique mais aussi avec ce qu'on appelle en Belgique l'agrégation pour donner des cours en lycée (15-18 ans en Belgique). Ce que je n'ai jamais fait. J'ai travaillé directement dans l'enseignement du Français langue étrangère quand j'ai terminé mes études et travaillé avec des adultes. J'étais à Bruxelles, à la Commission européenne. Et puis j'ai fait d'autres boulot enfin peu importe et puis je suis revenue à la formation pour adultes, l'insertion professionnelle. Et puis on est partis en Pologne avec mon mari et là j'ai donné des cours de français langue étrangère de nouveau, à de jeunes adultes polonais. Voilà.
- 3 Enq. D'accord.
- 4 Valérie Et puis on est arrivés aux États-Unis. Et là, j'ai commencé à travailler avec des adultes mais ça se faisait à chaque fois le soir et le weekend et j'avais deux petites filles – j'ai toujours deux filles mais elles ne sont plus petites (*rires*) – et donc c'était compliqué de travailler le soir et le weekend. Donc j'ai fait ça un an je crois et puis je me suis réorienté vers les enfants. En fait, j'ai postulé à EFNY et tant que prof et la coordinatrice pédagogique de l'époque partait en fait au Mexique. Et moi j'avais été coordinatrice pédagogique pour l'insertion professionnelle en Belgique, avec les adultes. Et donc en discutant, de fil en aiguille, elle me disait « ah, peut-être que tu serais intéressée par ce job de coordination pédagogique » et en effet, moi ça m'intéressait pas mal, j'ai toujours bien aimé la gestion d'équipes, la veille de formation d'autres adultes, ça m'intéressait beaucoup. Et à l'époque EFNY... donc EFNY c'est une association – moi je suis rentrée à EFNY je crois en 2015, 14 quelque chose comme ça – et donc c'est une association qui a à peu près 15 ans maintenant qui avait été créée par des parents francophones dont les enfants étaient à l'école publique. Et qui voulaient que leurs enfants continuent à apprendre le français. Ils ont contacté les écoles avec l'idée, à cette époque-là, je crois qu'au Département d'Education à New York, il y avait la volonté de s'ouvrir à d'autres langues, de créer des programmes où on travaillait les langues déjà plus jeunes. Et donc ces parents se sont adressés au DOE en disant « voilà, on aimerait créer des programmes bilingues dans les écoles publiques » et ils ont commencé en faisant de l'*after school*. Ils ont réussi à motiver pour une école qui est à Brooklyn où sont allées mes filles, ils ont réussi à lancer un programme d'*after school* en français pour les enfants francophones. Et puis ils ont ouvert un *dual language* program,

donc ça veut dire dans la journée, il y a un programme de français, enfin bilingue français anglais, dans l'école parce qu'il y avait une directrice qui était très soutenance par rapport à ce projet-là et voilà, c'est comme ça qu'EFNY a commencé. EFNY gère deux aspects : un aspect **after school** et un aspect **dual language**. Nos deux missions.

- 5 Enq. C'est ça. Et après, quand ces programmes **dual language** sont établis, c'est l'école qui les gère ?
- 6 Valérie Oui après, c'est l'école qui gère. Au départ, EFNY était pas mal impliqué. Je pense que la première prof d'**after school** est devenue la première prof de **dual language**. Et puis après en effet ça a été géré par le DOE et avec un gros soutien du Consulat français qui a repris un peu ce flambeau-là d'aider à l'installation de **dual language programs**. On est toujours, ça fait toujours parti de nos missions mais pour être honnête, on renvoie souvent vers le Consulat quand il y a des parents francophones qui veulent créer un **dual language**, on les renvoie vers le Consulat ; on n'a plus assez de personnes qui sont disponibles pour ce genre de projets-là. Ça fait toujours partie de nos missions de base.
- 7 Enq. Et ton rôle dans l'association, c'est surtout les programmes FLAM, **after school** ?
- 8 Valérie Alors FLAM... **after school**, voilà. En fait, comme on travaille dans des écoles publiques, les écoles publiques nous ont dit « ok, super, vous voulez offrir des cours de français pour vos enfants francophones, génial, mais il faudrait... » dans beaucoup d'écoles ils nous disent « on va pas faire de ségrégation, il faut offrir les cours à tout le monde » et donc on fait aussi des cours de FLE dans les écoles où on est.
- 9 Enq. Ah, ça j'avais pas réalisé !
- 10 Valérie Alors, c'est vrai qu'on est une association FLAM donc notre mission première c'est le français pour les enfants francophones qui sont en école publique américaine. Mais après on offre du FLE aussi parce que les écoles nous accueillent et qu'elles ne veulent pas séparer les petits enfants francophones des autres qui ont droit à une classe de français s'ils le souhaitent. Donc c'est ce qu'on fait, on fait les deux. Mais il y a des écoles où clairement on n'a que du français langue maternelle et des écoles où on a du FLE. Et puis, donc on a commencé avec des enfants de cinq ans là, quand ils commencent l'école ici à New York, donc **Kindergarten** et puis on fait jusqu'au **5th grade** (*CM2*) puis nos enfants ont grandi, il y en a qui sont partis en **Middle School** (*collège*) donc on a commencé à lancer un programme de **Middle School**, il a déjà pas mal d'année, je dirais assez rapidement, après 6 ans d'EFNY ben voilà, ils arrivent en **Middle School**. Dans une école aussi, une école publique, voire même dans une des écoles publiques primaires qui acceptaient ces anciens élèves juste pour l'**after school Middle School**. Et puis, il y a eu le COVID. Et donc là, on est passés en ligne complètement et on a ouvert toutes les classes en ligne. Puis quand on est repassés en présentiel cette année, on a continué les cours en ligne. Ce qu'on ne faisait pas avant.

- 11 Enq. Donc, ça c'est nouveau, les cours en ligne.
- 12 Valérie C'est nouveau depuis le COVID. Toutes les classes primaires, plus *middle school* et *high school* aussi. *High School* c'est nouveau depuis cette année.
- 13 Enq. Ah, c'est nouveau d'accord. Oui, parce que c'est en fonction des premiers enfants qui grandissent, c'est ça ? Et donc du coup, il y a combien de cours FLAM ?
- 14 Valérie Cette année, au total, on a 39 cours en présentiel et 9 cours en virtuel.
- 15 Enq. Ça fait quand même une grosse proportion de cours en ligne.
- 16 Valérie Du pur FLAM, on en a moins, évidemment. On des cours qui sont pur FLAM français et on a aussi des cours de français, enfin d'activités en français, c'est-à-dire on fait de la calligraphie, on a fait de la musique cette année, on a fait de l'art plastique, du théâtre, culture générale sur certains sites qui sont pas des cours de français pur mais qui sont EN français. Et puis tu as les cours FLE. On a trois quarts de FLAM, inclus le théâtre et tout ça, et un quart de FLE.
- 17 Enq. Et les cours par Zoom, il y a des deux FLAM/FLE ou c'est plutôt du FLAM ?
- 18 Valérie Il y a les deux mais c'est principalement du FLAM. Les cours FLE, on n'en a qu'un et les autres c'est du FLAM.
- 19 Enq. Et après, je me demandais comment l'association survit financièrement, j'ai vu qu'il y a beaucoup de bénévoles.
- 20 Valérie Alors on est deux membres qui font partie de l'équipe opérationnelle payée, donc il y a la directrice des opérations et moi qui suis directrice pédagogique. Ça fait quelques années que c'est comme ça, moi j'étais la seule payée pendant très longtemps, puis on a engagé quelqu'un aux opérations. J'étais payée à l'heure au départ et puis depuis cette année, on est passé sur un contrat avec un revenu fixe. Ma collègue est quasiment à temps plein et moi à mi-temps. Enfin, il y a des périodes où c'est plus que du temps plein et plus que du mi-temps, mais voilà. À côté de ça, en effet on a pas mal de bénévoles. Sur chaque site, on a un parent bénévole.
- 21 Enq. Oui, j'ai vu ça.
- 22 Valérie Le lien avec l'école, qui est là pour faire parler de nous à la communauté parce que quand il y a un parent qui est dans l'école et qui parle avec les autres parents, il va faire un peu la publicité d'EFNY quand ils entendent qu'il y a des familles francophones, qui fait le lien avec l'école et qui va aussi plus souvent sur le site que moi je n'y vais. Ça c'est tous les parents bénévoles. Pour la partie virtuelle, il n'y a pas de parent bénévole car là c'est chacun chez soi, il n'y a pas toute une organisation, oui sur les réseaux sociaux ou les choses comme ça mais ça serait plus général. Et puis on a un *board*, avec un président et un secrétaire et un trésorier qui sont tous bénévoles

évidemment. Tous ceux qui sont dans le *board* actuellement sont ou ont été parents d'enfants EFNY. C'est souvent des gens qui ont envie de s'impliquer parce qu'ils ont envie que l'association vive. Financièrement on vit uniquement avec les paiements des parents.

- 23 Enq. Il n'y a pas de subventions donc ?
- 24 Valérie Dans les FLAM, on prend une subvention de l'état français pendant trois ans, les trois premières années, pour lancer un programme, l'état français aide. L'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger intervient. Et puis ponctuellement sur des projets, si on a une demande de projet, on peut soumettre une demande de projet. Nous, on ne l'a pas fait, on ne l'a jamais fait, je crois. FLAM USA s'occupe un peu plus de ça, de faire des demandes pour toutes les FLAM des États-Unis. Par exemple, l'année prochaine on a un projet de collaboration entre différentes FLAM USA et c'est la fédération qui va faire une demande pour que tout le monde participe au projet sans dépenser d'argent : il faut un petit atelier de formation d'abord, des choses comme ça. Alors on a eu nous, à une époque on faisait des demandes aux députés des Français de l'étranger. Qui ont aussi apparemment un fond qu'ils peuvent répartir sur des projets français à l'étranger. Ils sont dans l'éducation, dans la culture, et dans le social sûrement aussi. Et nous on a eu, je ne sais pas combien d'années de suite, mais on a fait ces demandes-là régulièrement, enfin à ma connaissance on a obtenu trois fois, c'est jamais des fortunes mais enfin ça permet de se dire, bon ben voilà je vais acheter du matériel.
- 25 Enq. A ce propos, le matériel, c'est plutôt les écoles publiques qui mettent à disposition le matériel ?
- 26 Valérie Non, pas du tout, du tout. On utilise leurs locaux mais on ne peut rien utiliser d'autre. Après parfois, quand il y a une bonne entente entre l'enseignant de notre classe et l'enseignant dans la classe où on est accueillis, ils s'organisent pour qu'ils puissent utiliser l'écran par exemple. Mais normalement, non. Et encore plus avec le COVID, on n'utilise pas les crayons, les ciseaux, les colles, c'est nous qui fournissons.
- 27 Enq. Et après, j'ai vu qu'il y a la Fédération du Québec qui est partenaire. Ça veut dire quoi ?
- 28 Valérie Alors ça fait deux ans, pareil, ils ont de l'argent qu'ils peuvent distribuer selon les projets qui les intéressent dans l'éducation, je ne sais pas très bien qui ils financent mais en tout cas ça fait deux ans qu'ils nous financent, ils font une donation. Et donc, notamment on essaie... moi je suis pas Française, je suis Belge, donc pour moi la francophonie c'est essentiel, c'est pas juste la France. EFNY avant s'appelait Education Française à New York et moi quand je suis arrivée, j'ai dit « est-ce qu'on peut transformer ça en Education EN Français à New York ? » parce qu'il y a plein d'enfants qui sont francophones mais qui ne sont pas Français d'ailleurs et voilà. Bon, d'accord la majorité de nos élèves sont quand même Français parce que c'est la plus grosse communauté mais il y a aussi les Québécois, il y a aussi des enfants belges, il y a aussi les enfants suisses, il y a un peu d'enfants d'Afrique de l'Ouest, pas beaucoup

malheureusement parce qu'on est encore assez... enfin voilà, je veux pas faire de ségrégation mais ça a quand même un coût.

- 29 Enq. Oui, oui, c'est moins courant.
- 30 Valérie On fait des aides aussi, on fait des *financial aid* pour les familles qui n'ont pas les moyens. On a des bourses pour les élèves, ça arrive régulièrement qu'on ait des familles qui sont très intéressées mais qui n'arriveront pas à financer donc on discute avec eux pour voir comment on peut les aider. Les bénévoles aussi ont la gratuité pour l'enseignement. Pour revenir sur le Québec, on a fait un événement, mercredi, le Québec va faire une présentation à nos élèves sur le Québec, ils ont dansé, ils ont chanté, c'était très sympa. Les élèves bilingues, beaucoup vont étudier dans les universités du Québec.
- 31 Enq. Donc c'est une collaboration. En plus, en étant à New York, c'est la porte à côté.
- 32 Valérie Oui, il y a beaucoup de nos élèves qui ont été en école publique, beaucoup vont continuer à étudier dans les universités à Montréal. Ma fille notamment.
- 33 Enq. Ah super (*rires*). C'est bien ! Et alors, combien il y a d'enseignants ? Toi tu donnes des cours aussi, non ?
- 34 Valérie Non, je donne des cours mais pas EFNY parce qu'EFNY, je vais visiter les classes donc il faut que je sois disponible pour visiter les classes. Cette année on a exactement 25 enseignants et on a des assistants aussi, environ 10 assistants.
- 35 Enq. OK, les assistants, ça veut dire qu'ils sont dans le cours en même temps que l'enseignant ?
- 36 Valérie C'est ça. Quand on des classes, chez les petits, généralement à partir de 8-9 élèves. Chez les plus grands, c'est quand ils sont un peu plus nombreux, on met un assistant.
- 37 Enq. Est-ce que c'est toi les recrutes ?
- 38 Valérie Majoritairement, c'est moi qui les recrute avec souvent un deuxième entretien soit avec les coordinateurs de site soit avec la directrice des opérations. Mais oui, c'est moi qui les recrute.
- 39 Enq. Et après, est-ce qu'ils reçoivent une formation, tu m'avais dit que tu les formais au départ...
- 40 Valérie Alors on a des profils TRÈS différents dans notre équipe. On en a qui sont déjà enseignants, qui ont enseigné en France pendant 10 ans ou quoi. On a des gens qui ont travaillé avec des enfants mais qui sont pas forcément enseignants et on a des gens qui ont fait le DAEFLE et donc qui ont déjà travaillé parfois en *tutoring* ou des choses comme ça mais jamais en groupe. Et donc, oui, mon travail c'est ça, c'est de les former. Il y a tout un travail de formation sur « Qu'est-ce que c'est qu'enseigner en *after school* ? ». C'est pas la même chose évidemment que quand ils sont enseignants à l'école

français par exemple, faut pas s'attendre à faire le même programme. Il y a toute une formation sur travailler avec des groupes, des groupes d'enfants. Il y a aussi une partie sur qu'est-ce que c'est enseigner à des groupes d'enfants en école américaine, la culture de l'enseignement n'est pas la même en école américaine et en école française ou belge ou suisse. Et puis après il y a vraiment un travail sur le curriculum pour la progression, la programmation...

- 41 Enq. Et tu m'as envoyé les programmes pour chaque niveau, mais est-ce qu'ils ont quelque chose de plus détaillé ou ce sont eux qui doivent faire leur programme ?
- 42 Valérie A part chez les petits, en 1st grade, où on travaille avec une méthode de lecture qui s'appelle *Taoki*, et chez les anglos où on travaille avec *Les Loustics*, pour les autres, non, c'est eux qui construisent leur programme. En gros on leur dit « voilà cette année il faudrait qu'ils apprennent le passé composé, qu'ils apprennent à rédiger une lettre, savoir lire des textes un peu plus long », voilà, tout ce que tu as vu dans le curriculum. A partir de là, c'est eux qui construisent leur progression. Et moi je les aide, surtout chez les nouveaux profs, de dire il faut d'abord travailler là-dessus avant d'aller là. Mais c'est eux qui organisent leurs séquences et leurs séances. C'est laissé librement parce que j'ai pas envie d'imposer des textes, de dire il faut vraiment qu'ils aient lu ce livre-là, ces choses-là, je laisse pas mal de liberté en fonction des intérêts des profs. Et pareil, il y en a qui vont aller travailler avec des textes plus... par exemple on a une prof qui adore les sciences, donc elle travaille beaucoup sur les animaux, sur comment les plantes poussent, etc., et d'autres qui sont très intéressés par la poésie et la littérature enfantine et donc ils travaillent plus comme ça. Et là moi j'aide, je cadre, je leur dis « tu pourrais utiliser ces ressources-là », je donne des pistes mais je n'impose rien.
- 43 Enq. Il n'y a pas non plus de manuel. Tu leur en conseilles quand même ?
- 44 Valérie La difficulté que l'on a, c'est que les manuels souvent sont fait souvent pour des enfants qui sont à l'école à temps plein en français. Et donc souvent ne correspondent pas tout à fait à notre public. C'est-à-dire c'est trop poussé... Je dis oui il y a des manuels, vous pouvez vous en INSpirer et je peux donner des exemples, mais je ne veux pas que les profs se braquent sur le manuel parce que ça correspond pas à notre public. Alors ça peut marcher j'dirais en CP, ça marche parce que c'est l'apprentissage de la lecture, en CE1 ça peut encore marcher mais très vite en CE2, CM1, CM2, en fait nos enfants sont pas assez avancés pour aborder le plus-que-parfait les choses comme ça. Et donc oui, je dis vous pouvez le prendre comme trame pour avoir des textes, pour avoir des supports. Mais je veux pas qu'ils se limitent à ça.
- 45 Enq. Et donc ces manuels sur lesquels ils peuvent s'inspirer, c'est plutôt des manuels de FLE ?
- 46 Valérie Ça dépend. On a plusieurs sites. Il y a des écoles où je peux recommander des manuels de FLE niveau on va dire 3, le troisième niveau de FLE chez les enfants, par exemple *Loustics 3*. Très peu d'enseignants ont choisi de faire ça. Dans les écoles où ils font aussi du français dans le cadre du *dual language* et où ils sont beaucoup plus avancés, là les profs préfèrent un peu plus

travailler avec les manuels français. Et puis après je conseille toujours les cahiers *Virgule* qui sont édités par EFBA (*Éducation Française Bay Area*). Parce que là justement c'est faire pour les enfants FLAM. Sauf que *Virgule* travaille deux fois par semaine, nous une seule fois. Mais je trouve que c'est pas mal pour avoir une trame thématique. Et de dire « oh ben je vais d'abord parler de ça, et puis je sais que là-dedans je pourrai intégrer le passé composé, puis après je parlerai de ça, je vais pouvoir intégrer le futur », enfin voilà. Je trouve que c'est pas mal pour les profs débutants, je leur recommande quand même d'aller voir ces outils-là même si moi j'aime pas trop le graphisme. Mais par contre la progression elle est cohérente, elle est logique par rapport à nos élèves à nous. Mais ça ne suffira pas parce qu'il faudra quand même expliquer les règles de grammaire et peut-être qu'il ne faut pas tout utiliser non plus. Par exemple, l'élargissement culturel, on ne va peut-être pas le faire parce qu'on ne travaille qu'une fois par semaine. Mais c'est une bonne trame pour des enseignants débutants, souvent je leur recommande d'aller voir ça. Le manuel leur permet de voir comment organiser une séquence, et je les aide aussi à organiser une séquence et dire « ok, j'ai mon thème, je sais que je veux travailler ce thème-là et ces points de grammaire-là, comment je vais les combiner ? »

- 47 Enq. Est-ce que c'est une aide individuelle, au cas par cas, ou il y a des formations en groupe ?
- 48 Valérie Oui, il y a des formations en groupe, au début de l'année, surtout avec les nouveaux profs où je leur explique un peu le programme et comment à partir de ce programme construire leurs séquences pour leurs séances et leur progression. Ça c'est en groupe, au début de l'année. Il y a des années où on engage cinq profs, il y a des années où on engage un donc ça dépend. Et puis il y a des ateliers que je propose une fois par mois, par exemple j'ai des ateliers sur travailler la pédagogie différenciée, travailler la pédagogie de projet, ça ce sont des ateliers que je refais chaque année. La grosse difficulté que l'on a, c'est qu'à New York, les profs travaillent beaucoup et souvent trouver un moment où tout le monde est disponible, c'est difficile. Cette année, j'ai pu le faire, j'ai fait deux ou trois ateliers où on était trois ou quatre avec les nouveaux profs et à partir de janvier, février, c'était fini, j'arrivais plus à les avoir.
- 49 Enq. Et la fédération FLAM USA aussi propose des formations mensuelles...
- 50 Valérie Oui mais nos profs malheureusement de nouveau je ne suis pas sûre qu'il y en ait beaucoup qui participent.
- 51 Enq. Mais par contre, c'est en ligne. Alors que les vôtres, vous les faites en présentiel ?
- 52 Valérie Alors, moi cette année j'ai voulu refaire en présentiel avec les nouveaux profs, on a réussi à en faire deux en présentiel et on a fait une en virtuel je crois. Et puis nos réunions d'équipe complète, c'est en virtuel maintenant. Avant on le faisait en présentiel mais on s'est rendu compte que c'est beaucoup plus facile d'avoir tout le monde par Zoom. On paie deux réunions par an, les profs sont payés pour ça. On revoit des informations importantes, au niveau

administratif et pédagogique donc c'est le moment où on veut avoir tout le monde en même temps. Et là, à la fin de l'année, on va faire un grand atelier pédagogique de partage de ressources et on le fait une fois que TOUS les cours sont terminés comme ça les gens sont un peu plus disponibles, on fait ça la semaine du 20 juin. Et l'idée c'est que les profs vont présenter une ressource qu'ils ont utilisée, donc vraiment un moment d'échange. Je suis très contente de pouvoir faire ça, mais on le fera sur Zoom. Sinon quand on se fait des réunions, c'est au Pain Quotidien. Ils ont des grandes tables, on peut se retrouver à cinq. En général, je limitais à huit quand je faisais ces ateliers-là. On n'a jamais été huit mais si on est cinq, c'est bien.

- 53 Enq. Oui, vous n'avez pas de locaux. Ça serait possible d'utiliser les locaux d'une école ?
- 54 Valérie D'une école c'est très compliqué. Ce qu'on fait, avant dans notre *board* on avait quelqu'un qui travaillait dans une entreprise où ils avaient une salle de réunion qui n'était pas super utilisée donc je demandais si on pouvait faire nos réunions-là, et ça on y arrivait. On l'a fait aussi dans le *lounge* de quelqu'un dans un immeuble où on pouvait louer l'espace. Mais maintenant avec le virtuel, j'avoue qu'on ne fait plus ça.
- 55 Enq. Oui, du coup, c'est hyper pratique. Et donc, concernant le public, ces enfants... Sophie me disait que pour elle les enfants FLAM, enfin sa définition c'est un enfant qui entend le français quotidiennement au sein de son foyer. Donc c'est un peu ce qu'on entend aussi sur le site, parce que le site d'EFNY n'est qu'en anglais, n'est-ce-pas ?
- 56 Valérie Oui
- 57 Enq. Parce que sur site, l'expression retenue est « native speaker ». Donc on entend ça, des enfants qui le parlent...
- 58 Valérie Dans les classes qui sont moins académique, on appelle « fluent in French », on demande qu'ils soient *fluent in French* pour pouvoir participer à la classe. Parce qu'on a ces élèves de *dual language* qui sont anglophones mais qui comprennent partir de 8-9 ans, ils comprennent beaucoup, s'ils sont allés à la maternelle en français par exemple.
- 59 Enq. Donc pour les cours de FLAM, on va dire, il y en a quand même quelques-uns qui sont anglophones à la base, qui ont des parents anglophones, ou c'est une exception ?
- 60 Valérie Alors les « fluent in French » c'est pour les cours qui ne sont pas des cours DE français, c'est par exemple pour les cours de théâtre. Ou de « l'heure du conte », c'est pour des enfants qui peuvent avoir un très bon niveau de compréhension en français, ils ont un des deux parents francophone par exemple, mais ils ne parlent pas beaucoup français. Et donc ils peuvent participer mais dans les cours académiques on va demander qu'ils soient vraiment *native*.

- 61 Enq. D'accord. Parce qu'il me semble que tu m'avais dit au départ qu'il y avait quand même UNE exception, mais sinon ce sont tous des enfants de francophones alors ?
- 62 Valérie Alors oui. Sauf qu'on a beaucoup d'enfants de familles mixtes. Qui sont considérés comme francophones et on voit que certains sont pas francophones. Donc on les renvoie vers des cours d'anglophones si on les a. Et on a des enfants qui sont, on voit la différence, entre une famille où les deux parents sont Français et à la maison on parle français tout le temps et les familles où il y a un des deux parents qui n'est pas français. Ça fait une différence si c'est selon qui travaille à temps plein ou pas. Je suis dans les stéréotypes mais si la maman est francophone, il y a plus de chance que l'enfant ait un bon niveau de français que si c'est le papa qui est francophone. C'est stéréotypé mais c'est quand même souvent le cas. C'est la maman qui reste plus à aller les chercher, les accompagnent à l'école, donc ils sont plus immergés en français. Si c'est le parent qui travaille beaucoup qui est francophone...
- 63 Enq. D'accord. Donc ceux-là éventuellement sont orientés vers le programme FLE.
- 64 Valérie Les parents ont parfois un peu du mal à comprendre. Car ils disent « mais non, mais je parle français » mais on le voit à la sortie, ils leur parlent en anglais à leur enfant.
- 65 Enq. Oui, et puis ça n'est pas suffisant. Mon fils a 13 ans et mon mari est Espagnol. C'est très compliqué.
- 66 Valérie Oui, quand il y a deux langues à la maison c'est très compliqué.
- 67 Enq. C'est pas juste le parler, ça ne suffit pas.
- 68 Valérie Non. Enfin, ça peut suffire mais il y a quand même plein de moments où on n'est pas en français, on est quand même dans une autre langue.
- 69 Enq. Je vois bien dans les cours que j'observe, avec Nadia, je me rends compte qu'ils ont quand même un très bon niveau.
- 70 Valérie Pourtant dans cette classe il y a des enfants qui ne sont pas 100% francophones à la maison. La maman de Mia m'écrit en anglais. Je suis surprise parce que Mia a un très bon niveau de français à l'oral.
- 71 Enq. Oui, la maman est américaine. Le papa a complété le questionnaire que j'ai communiqué et j'étais étonnée d'ailleurs parce qu'elle a un très bon niveau.
- 72 Valérie Alors elle, elle a fait *dual language* toute son enfance, elle va en France tous les étés...
- 73 Enq. En effet, c'est une bonne base alors.
- 74 Valérie Et dans cette classe il y a une autre élève qui n'est pas francophone.

- 75 Enq. Floriane peut-être ?
- 76 Valérie Alors Floriane, oui je pense qu'elle est aussi mixte. Mais il y a aussi une autre petite fille qui parle super bien français et pourtant les parents ne sont pas francophones je crois.
- 77 Enq. Il y a Lou, Violette...
- 78 Valérie Il faut que je retrouve dans mes listings. Ça va me revenir... Paula, en fait. Ah si, je pense que son papa est francophone, voilà. Roland, il s'appelle. Violette, sa maman doit être francophone mais son papa, pas. Voilà, c'est ça. Mia, sa maman est anglophone. Senia, je pense que ses deux parents ne sont pas francophones alors qu'elle parle bien français quand même.
- 79 Enq. Oui, elle parle bien.
- 80 Valérie Et Benjamin, il a deux parents francophones à 100%. Et là, on le sent vraiment dans l'oral.
- 81 Enq. Oui, oui, on le sent, les deus... Lui et Jimmy, ils ont vraiment, c'est des petits....
- 82 Valérie Oui, Joris, voilà il arrive de France en plus.
- 83 Enq. Voilà, oui, ça se voit que ce sont des petits Français français, quoi ! (*rires*)
- 84 Valérie Oui ça se voit dans la culture.
- 85 Enq. Oui, c'est ça.
- 86 Valérie Benjamin c'est un enfant qui est dans le programme et dans le *dual language* programme depuis qu'il a 5 ans, donc lui il a toujours été dans cet univers et avec des parents très francophones
- 87 Enq. Et donc ça, ça veut dire qu'il y a... parce quand je discutais avec Sophie, elle me disait qu'il a beaucoup de parents qui décident de faire une transition à un moment donné, peut-être parce qu'il n'y a pas le niveau. Et est-ce que eux ne sont PLUS dans le programme bilingue, le *dual language* et ils décident de passer au cours FLAM ?
- 88 Valérie Les élèves de Sophie par exemple ?
- 89 Enq. Non, enfin ceux-là en question, Benjamin par exemple.
- 90 Valérie Ils sont *Middle Schoolers*, il n'y a plus le programme.
- 91 Enq. Ah c'est pour ça. C'est parce qu'il y a plus le programme.
- 92 Valérie Il y en a UN dans le... c'est majoritairement des enfants qui étaient à PS84, dans le West Side à New York. Il y a UNE école mais TRÈS peu d'enfants vont là parce qu'ils estiment qu'il y a de meilleures écoles *Middle School* et donc en effet ils quittent le *dual language* programme à 11 ans. Ils

arrivent en *Middle School* et ils ne font plus de français en dehors de nos cours. Ils veulent quand même continuer le français parce qu'ils ont fait des années de français.

- 93 Enq. Et dans cette heure et demie d'instruction, ils ont aussi des devoirs qui se rajoutent. On considère qu'ils ont 30 minutes à peu près ?
- 94 Valérie Oui, je dirais que c'est à peu près ça, 30 minutes. C'est juste pour revoir ce qu'ils ont fait un peu dans la classe et parfois aussi il y a de la lecture mais ça dépend des groupes. Chaque prof adapte un petit peu. On sait qu'il y a des groupes on va donner des devoirs mais il n'y a pas grand-chose qui est fait. Selon aussi le soutien des familles. On sent vraiment qu'il y a des groupes où les parents sont derrière. En *Middle School*, un peu moins qu'avant. La maman de Benjamin me disait « je sais que ça se passe bien dans sa classe, on en parle un petit peu mais je ne suis plus du tout sa classe. Il est maintenant en *7th grade* (5^{ème}), je regarde plus ce qu'il fait ». Ça dépend vraiment des familles.
- 95 Enq. D'accord. Et tu m'avais dit que vous êtes en train de revoir les niveaux, comment vont être constitués les niveaux, plus tellement en fonction de l'âge mais en fonction des niveaux.
- 96 Valérie Avant on le faisait par classe, *6th grade, 7th grade, 8th grade* (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}). Selon le nombre d'enfants qu'on avait, on faisait une répartition 6-7 et 7-8. On a dans les 7-8, il y a juste Lou qui est *9th grade* (3^{ème}) parce qu'elle n'avait pas le niveau pour aller dans *high school* et dans les *6th grade* (6^{ème}), je pense qu'il y a peut-être un *7th grade* (5^{ème}). Donc on essaie de répartir comme ça et maintenant on voudrait répartir plus par niveau de langue, sur le DELF : A2, etc.
- 97 Enq. Donc ça va peut-être changer aussi les intitulés des classes ?
- 98 Valérie Oui, ça être *intermediate* ou *advanced*...
- 99 Enq. Et vous allez quand même essayer de garder des tranches d'âges, qu'il n'y ait pas des enfants de 6 ans avec...
- 100 Valérie Non, non, non, ça va toujours être des 11-13 ans. Le reste on rester pareil : de K à 5th grade, on va pas changer les intitulés tout ça.
- 101 Enq. Ah d'accord ! Et comment sont-ils positionnés ? Ils ont un test à l'entrée ?
- 102 Valérie Pour les élèves qu'on connaît déjà, on connaît leur niveau, je vais parler avec le prof par exemple. Il y a Benjamin, sa maman demande qu'il fasse déjà l'année prochaine la préparation au DELF. Après, il sera en *high school* donc il aura beaucoup plus de boulot, elle a dit « je préférerais qu'il l'ait fait avant » et j'en ai parlé avec Nadia et voilà, Benjamin ça fait longtemps qu'il est là donc on connaît son niveau. On a estimé que oui, il pourrait aller dans les classes *High School*. Les autres, on verra mais a priori il n'y a pas de demandes dans ce sens-là. Mais s'il y avait une demande, on considèrera avec le prof. Parce que là il y a du travail, préparation aux examens. Et puis les nouveaux arrivants, ben moi je vais les évaluer. Je vais prendre une évaluation

type DELF, je vais pas faire toute l'évaluation mais je faire la partie orale, ça c'est sûr, je vais avoir un échange sur un thème et je veux les entendre parler pour voir si c'est fluide, si c'est vraiment des francophones ou pas déjà. Et c'est pas qu'on les prendra pas s'ils ne sont pas francophones, c'est juste qu'on les mettra dans un niveau plus intermédiaire. Et puis il y aura une évaluation écrite parce que parfois il y en a qui ne sont pas très fluides à l'oral mais à l'écrit ils sont super bons parce qu'ils ont appris toute la grammaire. Parfois des anglophones ont une meilleure grammaire et une meilleure orthographe que des francophones parce qu'il y a des francophones qui ont jamais fait de français écrit. Et des anglophones eux ont déjà fait du français écrit, ont parfois déjà fait tout un parcours de formation déjà avec nous ou ailleurs donc ont un très bon niveau de français écrit. Ils vont faire peut-être des fautes de structure de phrase mais pas des fautes de grammaire. Alors que tu as des francophones qui ne savent pas ce qu'est le passé composé par exemple.

- 103 Enq. Oui, oui. Et ça fait plusieurs fois que tu dis que tu veux voir s'ils sont francophones ou pas. Qu'entends-tu par être francophone, qu'ils puissent avoir une conversation tout en français ?
- 104 Valérie Et que ce soit fluide aussi. Un exemple type, c'est il y a deux jours, je suis examinatrice DELF en fait. Donc je suis allée à l'Alliance Française pour aller faire passer des examens junior, c'est des *Middle School / High School* B1 donc considérés comme *Intermediate* 1 et clairement, il y avait des enfants qui sont venus passer l'examen DELF B1, j'ai pas eu de francophones mais je sais qu'il y en a qui font le passer, mais j'ai surtout des enfants qui ont déjà un cursus *dual language* programme, c'était pas des enfants EFNY, mais qui avait fait la primaire en *dual language*, qui sont anglophones. Et là, j'ai vu la différence entre des enfants qui avaient fait la maternelle en français en immersion et ceux qui l'avaient pas faite.
- 105 Enq. Ah bon ?
- 106 Valérie C'est flagrant parce qu'en fait le fait d'avoir... et c'est des anglophones, enfin, ils parlent pas français à la maison. Ceux qui avaient fait la maternelle en immersion en fait, ils ont acquis des structures de phrases que le gamin qui a son collège, que je connaissais par ailleurs parce qu'il habite mon quartier, je sais dans quelle école il allait, je connais bien l'école, et c'est un Américain qui a fait donc de 5 ans à 11 ans ce *dual language* programme et puis maintenant il en a 13 et il est dans une école aussi bilingue mais privée et c'était pas du tout fluide en fait. Il comprend pas toujours les questions. C'est ça je dirais, la fluidité et la compréhension aussi. Et puis l'accent, il n'y a rien à faire, quand ils sont francophones généralement, la prononciation elle est bonne. Ils vont chercher des mots, ils vont dire un mot en anglais mais la prononciation elle est là parce qu'ils l'ont entendu quand ils étaient tout petit. Ils vont aussi sortir des phrases qui est tellement française qu'un Américain ne dira pas. Le petit garçon qui était Américain 100 % mais qui avait fait la maternelle, il disais « je sais pas ce que je dois faire ». Et ça pour un Américain, formuler comme ça, avec je sais pas CE que je dois faire...et pas je ne sais pas quoi je dois faire...

- 107 Enq. C'est intéressant de voir tous les cas de figures. Une dernière question car je vois que l'heure tourne : les parents en général, quelles sont les attentes des parents, est-ce qu'ils pensent que leur enfant va intégrer un système comme à l'université dont on a parlé francophone ou c'est plus une question de culture, garder la culture, la famille...
- 108 Valérie Ça dépend vraiment de l'âge et ça dépend aussi je dirais... des quartiers aussi presque je dirais. Par exemple à PS84, ils veulent vraiment qu'ils sachent lire et écrire en français, c'est essentiel pour eux parce que le français ils l'ont. Le français oral, ils l'ont. Ils veulent qu'ils sachent lire et écrire en français. On a d'autres écoles où ils veulent juste que leurs enfants entendent plus de français parce que justement à la maison c'est nounou américaine, etc., donc ils veulent juste qu'ils gardent l'oral et un peu de culture française et ces *Middle Schoolers* là, c'est des parents qui gardent l'écrit en français.
- 109 Enq. On dirait qu'il n'y a pas beaucoup de cas de gens qui sont là temporairement. C'est plutôt des gens installés ?
- 110 Valérie Si, si, on en a aussi. Mais c'est vrai qu'en matière de *Middle Schoolers*, ce sont des gens qui sont installés. Mais on a aussi des parents, on a toujours des parents qui disent « mais moi, si je retourne en France, je voudrais qu'il puisse réintégrer l'école française ». Oui. Il y en a aussi des profils comme ça à PS84 notamment, là ils poussent beaucoup sur le français. On leur dit qu'en une heure et demie par semaine, on ne va pas faire le programme de France. On des familles qui disent « oui, on voudrait faire le CNED », on leur dit non, non. Si vous voulez faire le CNED, il faut le faire vous à la maison ou trouver un tuteur qui le fasse. Parce que ça c'est trois fois par semaine minimum, plus les devoirs. On vous garantit pas qu'ils auront le niveau de français de France. Il y a des familles qui arrivent avec cette demande-là. Et il y a aussi des familles qui arrivent au début et pensent que ce seront juste des activités en français, on leur dit que c'est quand même un petit peu académique chez nous.
- 111 Enq. Oui, c'est ça, c'est pas spécialement ludique, c'est assez académique.
- 112 Valérie On essaie de le rendre quand même toujours ludique mais c'est vrai que la première partie de classe, les premières 45 minutes, c'est assez académique. On les fait parler sur un thème, développer le vocabulaire, oui, il y a de l'oral, l'apprentissage de la lecture chez les petits, des sons, des syllabes. Et puis les plus grandes, on va commencer la lecture, compréhension de lecture, un peu de grammaire, d'orthographe. Mais la deuxième partie de la classe, je dirais les 30 dernières minutes, c'est plus lecture pour le plaisir avec compréhension et des jeux de révision de ce qu'ils ont fait. Ça reste révisions seulement sur un thème, de vocabulaire, de grammaire, mais c'est des jeux, d'écriture créative, des choses comme ça. Mais oui, ça reste quand même assez académique, c'est une classe de français. On a un site où on fait du théâtre, on fait de la musique.
- 113 Enq. Oui, c'est sympa ! OK, d'accord, j'ai beaucoup d'informations. Éventuellement, je sais où te trouver...

Annexe 13

Transcription entretien Valérie – 9 décembre 2022

Via Zoom, 9 décembre 2022

Durée enregistrée : 30 minutes

- 1 Enq. Ce que je voulais te demander aussi ce sont les grosses différences entre enseigner un public FLE et un public FLAM ? Est-ce qu'ils mettent plutôt le focus sur l'écrit ? ↑ sur la littérature ?
- 2 Valérie Ouais enfin là je te parle que des collégiens. Et donc la différence entre les FLAM et les FLE... Donc, notre problématique à nous c'est que nos élèves là, les autres, le groupe de *Middle School*, le deuxième groupe, que je dis anglo, c'est pas vraiment du FLE non plus. Donc on les appelle un peu les FLOU (*rires*)
- 3 Enq. Ah ouais ! (*rires*)
- 4 Valérie Ce sont des enfants un peu qui la plupart en fait on fait *dual language* programme en école publique...
- 5 Enq. D'accord.
- 6 Valérie Jusqu'à 11 ans. et après, ils ont plus trop de français et c'est comme ça que les parents veulent vraiment qu'ils continuent le français. Et donc ils font quand même des choses assez avancées, ben oui c'est quand même un peu du FLE mais ils ont assez à l'aise en fait pour s'exprimer. C'est pas des FLE débutants du tout.
- 7 Enq. D'accord, je comprends.
- 8 Valérie Mais la différence c'est que en fait chez les FLAM en tout cas en collège on va vers la littérature. Parce qu'il y a une vraie demande des parents qu'ils soient...
- 9 Enq. Oui c'est ça.
- 10 Valérie Qu'ils soient en contact avec la littérature française aussi. Ils lisent des textes classiques. L'année dernière y'avait un prof qui travaillait sur *Les Trois Mousquetaires*. Cette année elle va aller sur *Vendredi* mais après elle va évoluer sur le texte.
- 11 Enq. Hum hum.
- 12 Valérie Donc c'est vraiment qu'ils lisent aussi des textes de la littérature française ou francophone, si possible, parfois anglophone mais en français. Donc voilà des textes littéraires. Ils font du renforcement en grammaire conjugaison quand même pas mal d'écrit aussi enfin bien que c'est pas évident en ligne,

mais bon ils doivent rendre des travaux ils font des google docs voilà. Chez les anglo, on est plus dans la communication, ça va être plus un travail... En fait moi cette année moi j'ai retravaillé complètement le curriculum de tout ce qui est

13 Enq. D'accord

14 Valérie Pour les collégiens. Et donc on est plus sur la communication, les thématiques. Donc ça va être je sais pas la thématique de la famille, le sport, voilà on l'avait orienté plutôt voilà. Ça reste quand même thématique chez les francophones mais on va introduire plus de littérature. Parce que j'ai vraiment travaillé là-dessus cet été parce que l'année dernière on s'est rendu compte qu'il fallait un petit peu plus définir, on avait des cours trop mélangés. On l'avait par âge plutôt les 6^{ème} ensemble...

15 Enq. Oui tu m'avais parlé de ça.

16 Valérie (*Valérie partage le programme sur l'écran*) Donc on va faire un peu comme ça la proposition c'est ça un niveau A2 entre guillemets, les anglo plutôt. Donc voilà on est plutôt en compétences linguistiques, conjugaison, grammaire, bon il y a quand même des points de conjugaison, grammaire et des thèmes, ici décrire un lieu, une ville, calendrier, nationalité, école et loisirs, alimentation, animaux, voyage et vacances, ça c'est les thèmes. Là c'est les thèmes du B1 mais si tu regardes en dessous il y a des propositions de littérature. Voilà en littérature ici c'est contes et légendes mais ça, les élèves du niveau 1 on va dire, ils sont ici et il n'y a pas de littérature tu vois. J'ai rien mentionné en littérature là. Par contre eux, voilà, c'est contes et légendes c'est les

17 Enq. Mais niveau 1 on parle de, le niveau 1 c'est FLAM quand même ?

18 Valérie Alors on n'a pas voulu dire FLE et FLAM parce que ces enfants-là ils ont quand même un bon niveau de français. On les appelle pas FLE et FLAM, on est plutôt dans le A2-B1 on va dire.

19 Enq. D'accord ceux dont tu m'as parlé alors, les FLOU ↑↑

20 Valérie Oui tout à fait c'est des enfants qui parlent pas français à la maison en général. Qui ont un bon niveau

21 Enq. Oui c'est ça la différence.

22 Valérie Parce qu'ils sont allés à l'école oui voilà. Donc là c'est vraiment dans ce niveau-là vers le B1 c'est vraiment des francophones majoritairement. Il y en a peut-être un ou deux là-dedans qui parlent pas beaucoup français à la maison mais c'est quand même souvent y'a un parent francophone voire les deux.

23 Enq. D'accord.

24 Valérie Donc c'est ça qui fait la vraie différence. Et eux ils ont des thèmes de littérature comme tu vois tu vois, contes et légendes, des récits de voyages et

d'aventures, voilà. Les petits, ils ont pas des thèmes de littérature, c'est vraiment des thèmes de d'actualité de communication. Donc c'est ça je dirais la grande différence. Ils font tous de la grammaire mais là on va être plus dans l'écrit quand même. Là, ils font de l'écrit aussi, mais bon on va pas être aussi exigeants par rapport à l'écrit. Là on va pousser, hein, elle me disait que oui qu'ils connaissent déjà tous les temps donc elle pouvait vraiment travailler sur la concordance des temps, sur l'importance de structurer un texte en utilisant le même temps partout etc. Alors que là, on va être encore sur l'imparfait, le passé composé, ça va être facile, le futur mais on va pas aller sur le subjonctif, peut-être à l'oral mais pas à l'écrit donc voilà c'est ça.

- 25 Enq. D'accord.
- 26 Valérie C'est vraiment là la différence, je dirais. C'est jusqu'où on va. Là, on va avoir plus d'exigences, ils maîtrisent tous les temps. Là, ils maîtriseront pas tous les temps, on va encore faire la révision du passé, du futur, du présent aussi à l'écrit, mais voilà. Mais oralement, ils parlent tous vraiment français, mais là c'est vraiment fluide et là il y a plus du renforcement à faire au niveau du vocabulaire et renforcer vraiment le thème, la fluidité. Et elle base beaucoup plus son cours sur des documents d'actualité. Les thèmes.
- 27 Enq. Oui, oui, parce que d'un côté il y a plus, effectivement, ils ont sûrement plus de vocabulaire, plus de fluidité et on se concentre un peu plus à faire le lien avec la grammaire, qu'ils aient une structure.
- 28 Valérie C'est ça. Et la littérature, on est à un niveau on va dire de style et de vocabulaire un peu plus sophistiqué aussi que le niveau 1. Le niveau A2, ils vont plus être dans le vocabulaire du quotidien encore, pouvoir lire un article sur un thème du quotidien et comprendre, savoir un peu parler de choses de leur vie. On reste un peu sur leur environnement. Là, on élargit à la littérature.
- 29 Enq. Oui, d'accord. Et j'imagine, chaque cas est différent, mais les enjeux aussi, il y en aussi peut-être certains des francophones qui pensent aller étudier en France ou dans un pays francophone ?
- 30 Valérie Oui, c'est ça. Donc le niveau d'après, c'est le niveau *High School* où on prépare au DELF B2 parce qu'il y a des enfants qui veulent pouvoir rentrer dans les universités françaises peut-être. Donc ils veulent pouvoir préparer le DELF B2. Donc, c'est clair que ça fait une différence. Alors, ça veut pas dire qu'ils veulent tous aller en France, ils sont encore un peu jeunes, ils y pensent pas encore, ils ont 12-13 ans, c'est encore un petit peu tôt. Il y en a qui voudront pas rentrer en France mais ça leur donne quand même cette ouverture au cas où. Donc les enfants du niveau A2, c'est des Américains souvent, hein. Ils sont plutôt, le lien avec le français c'est parce qu'il ont suivi un programme bilingue ou ils ont bien quelqu'un de leur famille qui vit là-bas peut-être mais il n'y a pas tellement de liens à la France ou aux Français. Dans le niveau B1, il y a vraiment un vrai lien à un pays francophone par l'un des parents ou par les deux.

- 31 Enq. Oui, il doit y avoir de la famille et puis je pense que quand on a un parent français, je pense que c'est plus concret, que c'est plus facile à aller, enfin, à se dire entre les frais d'universités hyper chers ici alors que mon enfant peut aller étudier en France peut-être...
- 32 Valérie Oui, oui mais à ce stade-là, ils y sont pas encore. Ça c'est vraiment quand on arrive à la préparation d'examens, là oui, les parents ils commencent à réfléchir et les enfants, aussi. Le niveau collégien, pas encore. Enfin, peut-être qu'il y en a qui ont déjà ça en tête, mais pas dans les enfants.
- 33 Enq. Oui, peut-être les parents, mais pas les enfants, effectivement (*rires*).
- 34 Valérie Après, on trouve qu'ils sont pas, *Middle School* alors chez les francophones à ce niveau-là, on a une classe en ligne qui fait *4th-5th grade* (CMI-CM2) et là c'est Louma qui la donne. Et Louma, elle suit vraiment un programme à la française. C'est-à-dire qu'elle se base vraiment sur des méthodes de livres français.

(le reste de l'entretien n'a pas été retranscrit car il concernait des questions d'organisation pour l'observation de cours).

Annexe 14

Transcription entretien Sophie

Via Zoom, 2 juin 2023

Durée enregistrée : 62 minutes

(le début de l'entretien correspond aux formules de politesse, au rappel que ces données seront utilisées dans un cadre strictement personnel et seront anonymisées et une mise en contexte)

- 1 Sophie Déjà, enfin, je me permets, ce qui va être très difficile, du moins où il faudra être bien certain pour l'objet d'étude, c'est d'avoir une définition bien claire de c'est qu'est un élève FLAM. Je dis ça parce qu'en fait même dans l'association, elles vont avoir une acceptance d'enfants qui ne sont pas FLAM. Chose hyper importante parce qu'effectivement, la pédagogie qu'on va avoir avec les enfants FLAM elle va être totalement différente de la pédagogie qu'on a avec les enfants FLE et si vraiment on a des enfants FLAM. Pour ça, je vais prendre la définition qu'on a de l'enfant FLAM. Et souvent les associations à ce que je vois, quand elles ont des problèmes dans leurs classes ou quand elles ont des problèmes, c'est qu'elles mélangent les genres, en fait. Du coup, elles vont mélanger dans des classes des élèves FLAM et des élèves qui ne seront pas FLAM.
- 2 Enq. Du coup, quelle est la définition d'un élève FLAM ?
- 3 Sophie Ça ne va pas être une question de niveau parce qu'on peut avoir des élèves FLE qui vont être bien meilleurs que des élèves FLAM à l'écrit et inversement. Pédagogiquement, la grosse différence qu'il va y avoir entre un FLE et un FLAM, c'est qu'un FLAM, il entend parler français à la maison. Pour moi un élève FLAM, c'est un enfant qui entend parler français à la maison depuis qu'il est tout petit et il répond ou non d'ailleurs en français parce qu'on en a parfois qui vont faire des blocages mais il entend. En fait d'un point de vue pédagogique, ce qui va énormément changer, c'est qu'en fait l'enfant a le français quelque part dans sa tête ; il le comprend parce qu'au moins un de ses parents lui parle français et puis c'est quelque part là derrière. Ce qui fait que si on prend par exemple un élève de huit ans qui aurait entendu parler français par ses deux parents toute sa vie mais les parents auraient lâché et le laisseraient parler anglais, ça n'empêche que le jour où cet enfant-là, on le prend en cours de français, quand il va lire « la grenouille saute sur le nénuphar » s'il n'a jamais entendu parler français, le mot grenouille, il n'arrivera pas à le lire, il n'arrivera pas à le déchiffrer, ça ne fera référence à rien. Alors que l'élève FLAM même s'il parle pas français, comme ça, la différence c'est que l'élève FLE il va déchiffrer peut-être mieux mais il n'aura pas de référence dans sa tête alors que l'élève FLAM, peut-être qu'il lira moins bien mais il pourra s'aider sur ses référents en fait il construira du sens parce que même s'il lit « le camion est rouge et transporte des poubelles », en fait, il saura, une fois qu'il aura lu ça, ça va faire référence à des choses dans sa tête, il va juste oraliser des choses qui sont déjà dans sa

tête, il va faire resurgir ça. Et du coup, pour moi ce qui est important c'est de savoir si l'enfant entend français à la maison ou pas, parce que c'est ça qui va faire la différence, parce que du coup, on ne va pas du tout intervenir de la même façon. On voit bien que « le camion transporte des poubelles », s'il est FLE, il est pas prêt de comprendre la phrase quand il la lit à huit ans, alors que si l'enfant parlait à la maison, il aura « camion », il aura « poubelles », il aura « transporte ».

- 4 Enq. Donc en fait, c'est la même définition des **heritage speakers** ici aux États-Unis ? On parle beaucoup de cette notion, notamment pour les Latinos.

- 5 Sophie Je ne sais pas comment ils la définissent mais parfois quand on parle d'une langue d'héritage, elle est oubliée pendant une génération. Et là, il ne faut pas qu'il y ait cet oubli. Peut-être que je me trompe, peut-être qu'il n'y a pas cette notion d'oubli mais en fait dans le FLAM selon moi, il faut vraiment que cette langue soit vivante, que ce soit pas une langue qui est comparé un peu comme on a vu en France avec le Breton et le Basque pendant des années. En Bretagne et au Pays Basque, ils voulaient pas entendre parler de leur langue, c'était un peu caché, un peu tabou, et ça s'est beaucoup perdu et un jour il y a eu un mouvement pour la faire réapparaître. Mais du coup il y a eu une génération où il a fallu faire réapparaître la langue, la langue avait disparu. Alors que là, la langue elle est pas censé avoir disparu.

- 6 Enq. Oui, mais je crois que la définition de **heritage speakers**, c'est des enfants qui parlent à la maison, en tout cas qui l'entendent et donc qui ont un niveau, il y a beaucoup de niveaux différents mais ça paraît être un peu similaire à ce qu'on entend par FLAM. D'abord, est-ce que je peux te demander comment tu en es venu au FLAM, quelle est ta formation, ton parcours ?

- 7 Sophie Alors, moi en France j'étais enseignante d'abord. J'ai eu d'abord une place pour enfants avec une trisomie 21 ensuite j'ai eu une place avec l'opéra de Lyon. Ensuite, j'ai été directrice d'école maternelle. Quand j'étais directrice d'école maternelle, j'avais travaillé un petit peu avec Alain Métro-Lilas sur la question du langage. Et ensuite, j'ai passé le concours pour être maître formateur, donc du coup j'ai été formateur d'enseignants débutants en France : soit je donnais des cours à la fac pour les aider, soit ils venaient me voir dans ma classe, soit moi j'allais les voir dans leur classe. Et puis, on a déménagé ici aux États-Unis. Au début, j'ai d'abord pris le temps, je m'étais dit que je n'allais pas travailler, parce que j'ai quatre enfants. Donc j'ai passé beaucoup de temps au début à regarder comment se passait l'école ici, à regarder différentes associations françaises et puis le poste de coordinatrice pédagogique pour FLAM USA a été créé, j'ai postulé et j'ai été prise. Et en parallèle de ça, j'ai une école une langue de langue. J'ai des élèves de niveau grande section jusqu'à la quatrième et ils sont tous FLAM selon ma définition, sauf une élève. Ça veut dire que pour tous, il y a au moins un de leurs parents qui parle français à la maison. Sauf une – ça fait une sur cinquante - mais du coup avec elle, on a mis en place un truc avec les parents, pour que, même si c'est pas les parents qui parlent français à la maison, elle ait suffisamment d'imprégnation de français. Et elle, en fait, elle avait été en **pre-school** (*école maternelle*) française jusqu'au **Kindergarten** (*grande section de maternelle*) et après elle a basculé dans l'école publique américaine mais elle

avait quand même, petite, cette imprégnation dans la langue et du coup avec cette unique petite fille dans mon cursus qui n'est pas FLAM, j'essaie de pallier. Je dis aux parents de lui faire écouter la télé, écouter des chansons, écouter des podcasts, pour que justement elle ait, comme les autres, ce côté réactivation de la langue, que quelque part ce soit là.

- 8 Enq. Et je suppose que les parents voulaient garder cet acquis parce qu'elle était allée à l'école française ?
- 9 Sophie C'est ça. Et puis, ce qui est aussi différent, et ça, c'est souvent le cas avec nos élèves FLAM, c'est que, elle avait déjà aussi deux langues et c'est sa troisième langue. Et la troisième langue est, entre guillemets, facile.
- 10 Enq. Et ça c'est un programme FLAM ?
- 11 Sophie C'est un programme FLAM mais c'est pas dans la fédération parce que ce n'est pas une association. Les FLAM dans la fédération, ce sont des associations avec un statut de 501(c)(3) et du coup c'est *tax-exempt*. Quand j'ai créé ma structure au début, il y a cinq ans, quand je suis arrivée, je suis en auto-entrepreneur, je ne suis pas *tax-exempt* mais au moins j'ai pas... Parce que quand tu es 501(c)(3), c'est bien parce que tu ne paies pas de taxes et du coup, tu es obligé tous les ans de refaire des papiers. Alors c'est positif aussi car quand tu es une association, tu peux toucher des subventions. Quand c'est toi tout seul, tu ne touches pas de subvention. Mais du coup là, c'était pour moi, ce sont mes élèves, j'ai pas envie de grossir.
- 12 Enq. Mais ce sont des cours du soir ?
- 13 Sophie Oui, c'est tout en ligne. Je les ai deux fois par semaine. Les CP, le niveau « j'apprends à lire » c'est deux fois 30 minutes parce que j'en prends très peu. Par exemple, au CP, je prends que quatre enfants, en fait je veux être sûre que pendant ces 30 minutes, ils soient super méga actifs parce que c'est tout en ligne. Et après, je vais jusqu'aux collégiens et la classe de collégiens, ils sont 12 et donc là, ce sont des élèves que j'ai depuis quatre ans. Eux, je ne les ai qu'une fois par semaine et c'est une fois une heure et demie et par contre, on donne 30 minutes de devoirs pour qu'on arrive aussi aux deux heures. Et en fait moi dans mon programme, j'adore la littérature de jeunesse, et donc j'ai envie de dire je base tout mon programme sur les programmes de l'école française mais aussi avec la littérature de jeunesse. Chaque cours travail avec des livres et ce sont ces livres qui font nous faire travailler du vocabulaire, la compréhension. Et souvent dans les livres, il y a un gros aspect culturel parce que les livres francophones sont extrêmement différents des livres anglophones, surtout pour les petits enfants, et je m'appuie vraiment là-dessus.
- 14 Enq. Et comment sont-ils sélectionnés ? Y a-t-il une évaluation à l'entrée ?
- 15 Sophie Moi je les évalue tous. De toute façon, à partir du moment où on veut que les enfants parlent une langue à la maison, si tu vas sur mon site, tu verras que tout est en français, il n'y a rien en anglais

- 16 Enq. Déjà ça fait une sélection.
- 17 Sophie Déjà ça limite. Et après de toute façon, j'évalue tous les enfants qui se présentent. Déjà j'évalue pour savoir s'ils parlent français. Parce que tu coup, s'ils parlent pas français du tout, chez les petits ça va, mais si c'est un enfant de 10 ans qui arrive, quand bien même sa maman parle français, si elle ne lui a jamais parlé français et qu'il ne parle pas français, ça ne peut pas marcher. Déjà, je vérifie si l'enfant parle français, s'il comprend le français et puis ensuite en fonction des niveaux, j'ai tout un protocole d'évaluation pour savoir dans quel niveau ils seraient le mieux et ils ne vont pas forcément aller dans le niveau de leur âge. Par exemple, dans ma classe de CE2 de l'année prochaine, j'ai des élèves qui sont de 2013 et des élèves de 2015. Pareil pour les CM1, ça va de 2012 à 2014. A chaque fois, je peux avoir trois ans d'écart pour les élèves parce qu'on teste, c'est pas leur âge, c'est leur niveau. Pour qu'ils soient bien placés, pour que cela corresponde bien à leurs capacités. Leurs capacités par rapport à ce qu'ils savent faire et leurs capacités par rapport à leur vitesse de progression. Par exemple, l'année prochaine, il y a un petit enfant que j'ai pas pris en classe « j'apprends à lire » parce qu'il était déjà trop bon pour cette classe et il était de 2014 et ceux de CP devraient être de 2016 et il aurait avancé trop vite. Donc lui je lui ai dit « t'es dans un entre deux ». Alors après je propose des solutions aux parents : soit avec moi, soit avec des matériels qu'ils peuvent utiliser parce que si on veut que l'enfant progresse vraiment bien, il faut que ce soit adapté, qu'il ait son niveau et sa capacité de progression.
- 18 Enq. Et comment peut-on juger sa capacité de progression ?
- 19 Sophie Ça, c'est parce que j'ai des années d'expérience derrière moi et que j'ai eu des élèves de ... en fait je suis enseignante depuis 2000, donc ça fait longtemps, et je pense que même un enseignant qui serait enseignant depuis 20 ans, s'il ne sait pas regarder ses élèves, il ne le verra pas. Alors pour le petit historique, moi dès 2000, mon premier mémoire, je l'ai fait avec Philippe Meirieu et justement c'était sur l'observation des élèves, sur comment observer leurs erreurs, partir de leurs erreurs pour les faire progresser. Depuis le début de ma carrière, je travaille sur l'observation de l'élève. Pas sur ce que moi je fais mais sur ce que lui fait. Alors comment j'obtiens sa capacité à progression ? Déjà, il y a son âge, c'est-à-dire que l'élève qui va avoir trois ans de plus que sa classe d'âge, logiquement il va quand même aller plus vite. Et ensuite, l'évaluation avec moi va durer une trentaine de minutes et l'évaluation comme mes classes, il y a un côté répétitif, c'est-à-dire qu'il y a un côté rituel qui fait que l'enfant s'habitue. Par exemple, je vais voir si pendant les trente minutes, par exemple, comment il évolue au niveau de sa production orale. Parce que par exemple au début il peut très peu parler et à la fin être un vrai moulin à paroles. Je ne vais pas du tout prendre en considération le fait qu'il n'ait pas parlé au début. Je vais juste prendre le fait que très vite il a été à l'aise. Quand on fait par exemple, dans tous mes cours on fait des petites dictées sur l'ardoise. Et pour la dictée, je leur dis « c'est pas grave si tu fais des fautes, parce que si tu ne faisais pas de fautes, tu ne serais pas là avec moi » donc ils écrivent une première fois, moi pendant ce temps-là je l'écris aussi sur mon ardoise. Tout le monde montre. Moi j'observe ce

qu'ils ont écrit et je prends des indices et ensuite, je leur demande de se corriger par rapport à ce que moi j'ai écrit. Et donc là, typiquement, je vais pouvoir voir leur capacité d'adaptation, entre la première phrase et la troisième phrase. S'ils s'adaptent très très vite, les erreurs qu'il va faire sur la première phrase, ne serait-ce que d'écrire plusieurs fois le même mot, oublier des erreurs, être embêté parce que moi j'écris en cursives et lui écrit en script... ce sont sur ces tous petits détails que je vais observer l'enfant et voir comment, sur ces trente minutes d'évaluation, il va vite s'adapter. Et en fait, pendant ces trente minutes, je sais que j'ai le meilleur de l'enfant. Parce que je sais que le parent derrière lui a dit « tu fais bien comme il faut ! », parfois les enfants me disent « après, je vais avoir une glace », ou aller voir un film, c'est aussi parce que je vois les enfants après donc je sais que pendant l'éval j'ai le meilleur de lui. Si je vois que l'enfant n'évolue pas du tout, reste timide, ne répond que par des phrases minimales, et que j'hésite entre deux niveaux par exemple, je vais dire qu'il faut qu'il reste dans le niveau où il sera bien à l'aise, plutôt que d'essayer de le faire passer de son niveau. Alors, à niveau égal, le même enfant qui aurait montré une progression sur les trente minutes d'éval, quand j'en parle avec les parents, je vais leur dire « à mon avis, il peut aller sur le niveau au-dessus ».

- 20 Enq. Donc, c'est vraiment bien individualisé comme approche. Et après, j'imagine que c'est un peu la même démarche... est-ce qu'il y a un programme par année, par semestre ?
- 21 Sophie C'est par année. Je propose une inscription au semestre pour que les gens puissent payer de manière échelonnée, mais je prends jamais d'élèves en cours d'année. Sauf une fois, parce qu'il me restait deux places et les parents m'ont appelée en catastrophe, ils rentraient en France trois mois après, l'enfant avait le bon niveau. Normalement, je prends pas d'enfant en cours de route parce que ça modifie la...
- 22 Enq. Oui, la dynamique.
- 23 Sophie La dynamique de la classe, l'alchimie.
- 24 Enq. Et ce sont plutôt des enfants dont les parents sont là de façon temporaire ou plutôt installés ?
- 25 Sophie Dans l'ensemble, je dirais qu'ils sont plutôt temporaires. Je vais prendre la liste, comme ça je vais te dire... temporaire... permanent... Alors je vais faire comme ça, je vais prendre la liste et je te dirai si c'est temporaire, c'est temporaire, si je te dis « un », c'est qu'il y a un seul des deux parents qui parle français. En général si je te dis « temporaire » c'est que les deux parents parlent français, parce que c'est plus ça qui va faire qu'ils seront là temporairement. Par exemple, si je dis « un », c'est pas temporaire parce que là le papa il est américain. *(Sophie fait le décompte des 36 premiers élèves sur sa liste ; 17 sont considérés comme temporaires (deux parents français), 19 sont considérés comme permanents (soit un seul parent français, soit deux mais qui n'ont pas l'intention de retourner en France et une exception dont aucun de ses parents ne parlent français))*

- 26 Enq. Et on constate une différence d'évolution dans ces... on va dire deux profils ?
- 27 Sophie Non, là où on va voir une différence c'est si jamais il y a un retour qui est prévu dans peu de temps. Du coup, il y a un regain de motivation de l'enfant et de la famille. C'est-à-dire qu'il y a un mouvement où cet apprentissage-là revêt une importance plus grande, donc là on va voir une augmentation de vitesse de progrès mais sinon... En fait, ce qui est rigolo c'est que ce n'est même pas le nombre de langues qu'il vont avoir qui va faire qu'ils sont plus ou moins compétents. Souvent, pas souvent mais assez fréquemment, les enfants qui vont avoir trois langues vont être très compétents et vont progresser vraiment très vite. Par contre, il ne faut pas les lâcher parce que s'ils arrêtent le cours, ils perdraient tout. Et ce que je vois parmi ceux qui ont trois langues – j'en n'ai pas non plus 50 qui ont trois langues – ils sont extrêmement compétents.
- 28 Enq. On note donc une différence avec ces élèves qui ont une langue en plus.
- 29 Sophie Je ne sais pas si la différence vient du fait qu'ils ont une troisième langue et que ça modifie le cerveau ou alors si la différence vient du fait que en fait les trois langues, enfin la notion de langue est extrêmement importante dans la famille et donc les parents suivent énormément. Il y a quand même le côté, quand les parents ne sont pas engagés dans l'apprentissage, on voit quand même... je dis pas qu'ils participent, mais tu vois l'enfant qui est en retard, l'enfant qui rate des cours, tout ça c'est pas de la faute de l'enfant, c'est de la faute du parent. Et ben souvent, il va progresser moins vite que l'enfant qui va être toujours là. Et c'est pas qu'il est plus intelligent ou moins intelligent, mais du coup, l'enfant il sait aussi très bien à quel point c'est important pour lui, pour le parent, etc. et je pense que la motivation est différente et du coup les progrès vont avec. Parce que plus l'enfant va être motivé, plus il va progresser vite, il comprend pourquoi il le fait, alors que celui qui est autorisé à arriver avec vingt minutes de retard. Donc je ne sais pas si c'est la troisième langue ou si c'est l'importance donnée aux langues.
- 30 Enq. Vis-à-vis, pour en revenir à FLAM USA, comment ça se passe, que fais-tu au quotidien, quels sont les soutiens offerts aux associations et quelle façon ça se manifeste.
- 31 Sophie Donc chaque association a quelqu'un qui va s'occuper de la pédagogie. Qui va être plus ou moins compétent. Et du coup, chaque mois, ou plus fréquemment quand il y a des besoins, j'organise des réunions. Dans ces réunions mensuelles, on ne parlera que pédagogie et on parlera pédagogie sur des sujets d'actualité. Des sujets d'actualité en avance, par exemple là on a une réunion la semaine prochaine (*le 9 juin*) c'est sur la rentrée. Ces réunions-là essaient toujours d'avoir un temps d'avance parce que l'idée c'est toujours de les aider à... Avant, on a eu les aider à accueillir de nouveaux élèves, les aider à évaluer les élèves, les aider à recruter des profs, les aider à... voilà. Donc on va traiter des questions que moi je mets à l'ordre du jour ou eux aussi vont apporter une problématique. Ensuite, ce que je fais, c'est l'accompagnement des structures quand elles ont des questions bien particulières, par exemple demain je dois parler du programme collègue

d'EFNY qu'ils vont développer. Mardi, j'avais la coordinatrice de Boston parce qu'elle doit faire sa commande et elle voulait poser des questions par rapport à des manuels dont j'avais parlé. Donc tu vois, c'est du cas par cas, c'est très spécifique. Ce qui est bien, c'est que ça me permet de mieux connaître les associations parce que chaque association est très différente, que ce soit les élèves qu'elle va accueillir, dans les programmes qu'elle propose. Donc ce temps en individuel me permet de mieux connaître les associations et voir comment elles évoluent. Ensuite on va avoir chaque année un colloque, donc on prépare ce colloque : qu'est-ce qu'on va y faire, comment on organise, etc. J'ai créé un intranet, que pour ceux qui sont dans le réseau. Dedans, c'est plein de ressources de formation, avec des choses comme la pédagogie différenciée, préparer sa classe... Il a fallu que je le crée et je dois continuer à mettre des choses dessus. Ensuite, une toute petite partie du travail, celle-là c'est celle que j'aime pas, c'est tout ce qui est relations et communication. En fait, on a quelqu'un qui s'occupe de la com et je passe un peu de temps avec elle sur des questions comme comment rendre mieux visible FLAM USA. Ensuite, j'ai tout ce qui est les relations avec les partenaires pédagogiques, par exemple on travaille beaucoup avec Savio, avec Story Player, mais j'ai aussi une partie où je vais rencontrer de nouvelles personnes pour voir si ça peut être des choses intéressantes pour les FLAM ou pas. Je vais rencontrer des gens qui créent des nouveaux trucs mais je rencontre aussi, par exemple la semaine prochaine je dois rencontrer les éditions Hatier, donc toute cette partie relations pour trouver de nouveaux outils adaptés le plus possible au FLAM. Il y a une partie de mon travail qui est d'aider les associations à implémenter le DELF. Le DELF c'est un diplôme de français langue étrangère mais ça n'empêche que c'est bien pour nos programmes car ça permet de reconnaître le niveau de nos élèves. De la veille pédagogique pour pouvoir répondre quand on me demande un nouveau manuel de ceci, cela. Si je ne les connais pas, il faut que j'aie les voir, que je me renseigne, etc. Ce qui m'a occupée beaucoup cette année, j'anime des formations pour FLAM USA, donc il faut préparer les formations, organiser les inscriptions, dire aux gens à quelles formations ils vont pouvoir participer et puis ensuite, faire les formations sachant que pour la plupart c'était moi qui les faisais. Et puis enfin, le lien avec FLAM monde : les FLAM dans le monde essaient de se mettre ensemble mais ça avance lentement. Ça me prend du temps, c'est pas très productif mais ça prend du temps. Et le dernier truc qui prend du temps, c'est le lien avec la Présidente de FLAM USA parce que c'est avec elle qu'on réfléchit à ce qu'on pourrait faire d'autre.

- 32 Enq. Ça fait beaucoup de choses alors ! Ça en plus de l'école ! Tu ne chômes pas !
- 33 Sophie Non, je ne chôme pas. Mais c'est bien parce que les différents aspects sont très différents et en même temps, se recoupent énormément.
- 34 Enq. Au niveau des enseignants, il y a des formations, les manuels, il y a des choses un peu plus tournées vers le FLAM en particulier ?
- 35 Sophie Non, il n'y a aucune... il y a une association qui, il y a quelques années, a essayé de faire un manuel FLAM, mais c'est...

- 36 Enq. C'est Virgule, c'est ça ?
- 37 Sophie Oui. En fait, l'idée était bonne, mais c'est ni du FLE ni du FLAM et c'est ni vraiment ludique ni vraiment académique. Par exemple, si je prends l'apprentissage de la lecture dans Virgule, il n'y a pas du tout de répétition. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de systématisation dans la lecture des syllabes. En fait c'est que tu as un peu de travail sur des choses... tu vois un peu le présent, un peu autre chose, tu mets des touches un peu comme un cahier de vacances mais t'as pas vraiment d'approfondissement. Et le problème est surtout au niveau de la lecture : l'acquisition de la lecture si les enfants travaillent avec ce manuel-là, c'est très mauvais parce qu'ils n'apprennent pas à lire, ils apprennent à deviner. Et même si je t'ai dit que l'enfant va aller rechercher dans son cerveau le mot qu'il connaît déjà, il faut quand même qu'il déchiffre un minimum. Par exemple, pour lire le mot perpendiculaire, il faut quand même que... tu vois... il va peut-être nous lire per-pe-di-cu-lar et dire « ah oui, perpendiculaire » mais il faudra qu'il ait déjà lu per-pe-di-cu-lar, même si c'est faux mais qu'il ait déjà... voilà. Et en fait, si tu n'as pas de systématisation, tu n'arrives jamais à ce niveau de lecture-là. Cette méthode-là, ce que je dis aux assos, c'est que ça marche si l'enfant il est bon, mais si l'enfant est en difficulté, s'il a la moindre différence, ça marche plus.
- 38 Enq. Oui, c'est une bonne idée mais pas spécialement à recommander.
- 39 Sophie Après, moi ce que je recommande aux associations, il y a certains manuels qui vont bien s'adapter. Tu vois, par exemple, il y a un manuel qui s'appelle « Réussir son entrée en grammaire ». Ça, par exemple, ça se prête très bien au FLAM parce qu'il y a un petit texte qui n'est pas trop long, mais qui est quand même un texte français, exigeant, et à partir de ce petit texte après on va faire des manipulations et on va découvrir la grammaire à partir de ce texte. Ça par exemple, c'est très adapté au FLAM parce que ça va bien dans l'esprit *after-school*, on part de la lecture, on manipule, tu vois il y a des jeux avec des étiquettes donc ça par exemple ça s'adapte bien. Aux associations, je vais leur conseiller plusieurs manuels différents, sachant qu'il n'y a jamais un manuel qu'on prend comme ça. Un exemple au niveau de la grammaire-conjugaison : nos élèves FLAM, savoir ce que c'est qu'un complément d'objet indirect, ça n'a aucun intérêt. Ça n'a aucun intérêt parce qu'en fait, le COD tu en as besoin pour l'accord du participe passé, le COI tu n'en as absolument jamais besoin. Pareil pour les compléments circonstanciels de temps. Savoir ce qu'est un complément circonstanciel de manière, par exemple, ça n'a pas d'intérêt de savoir le nommer. Ça a un intérêt de savoir faire des phrases plus longues, tu peux leur faire faire des phrases plus longues avec d'autres choses. Et puis il y a des choses qu'ils vont déjà faire dans l'école américaine. Par exemple, ranger des mots dans l'ordre alphabétique. C'est pour ça qu'il n'y a jamais de manuel qui va être totalement adapté parce qu'il va falloir faire des coupes. Ils vont être plus ou moins adaptés en fonction de la démarche ; par exemple il va y avoir des manuels qui ne vont pas du tout être adaptés – moi je déteste, je sais qu'il y a une association qui l'utilise mais c'est pas grave – *La Balle aux Mots*, c'est une vieille méthode de grammaire, conjugaison française. C'est le Bled, quoi. Selon moi, c'est pas adapté à nos élèves. Parce que même si on veut être exigeants, on est quand

même un *after school*, donc il faut quand même que ce soit ludique. Donc tu n'as aucune méthode que tu peux prendre comme ça et appliquer directement, mais pour autant toutes les associations FLAM travaillent avec des méthodes et qu'elles adaptent un petit peu.

- 40 Enq. Donc c'est un peu du cas par cas. Valérie me disait qu'ils n'utilisaient pas de manuels, sauf pour l'apprentissage de la lecture. Ils créent leurs propres ressources. Il y a quand même cette notion de ludique dans le FLAM : c'est en plus de leur cursus scolaire...
- 41 Sophie Alors, c'est en plus de leur cursus, donc ils sont déjà fatigués. Ils ont déjà eu une journée entière de classe avant. Et puis, ils sont à l'école américaine. De toute façon, si on leur fait faire des exercices de grammaire numéro 3 page 52, tu soulignes et tu vas à la marge et tu soulignes en vert et tu entoures en rouge, ça ne marcherait pas. Que ce soit par rapport au moment de la journée, au profil des élèves ou par rapport à l'objectif. Par exemple, si on travaille au début de conjugaison sur trouver le verbe, le verbe, que tu le soulignes, que tu l'entoures, en vert, en rouge, en jaune, en noir ou en bordeaux, l'objectif c'est de trouver le verbe. L'intérêt c'est pas... on s'en moque que ce soit... voilà. Donc que tu entoures le verbe ou que tu sautes sur l'étiquette du verbe, c'est pareil. Sauf que souligner en vert avec une règle ou sauter sur l'étiquette du verbe, c'est exactement la même compétence et c'est pas la même façon de le faire. Du coup, l'enfant va être beaucoup plus à même de le faire. Un autre exemple, c'est quand tu travailles sur le champ lexical des métiers par exemple. Tu peux le faire en version classique, tu leur donnes des listes de métiers et puis ils doivent les relier à la définition. C'est un peu plus rigolo que souligner en vert mais c'est pas non plus génial. L'autre façon de la faire, c'est de le faire sous forme du jeu tabou ; l'élève pioche la carte, par exemple coiffeur, et il doit dire « c'est un métier qui s'occupe plutôt de la tête des gens, il enlève des parties de la tête des gens... » En fait, en le faisant comme ça, ils vont devoir aller chercher le mot coiffeur. Et je repense à la différence FLAM/FLE, la différence c'est que le FLE, il aura pas le mot « coiffeur ». Donc le FLE tu vas devoir lui apprendre le mot « coiffeur » pour ensuite jouer au mot tabou. Alors que le FLAM, il dit « coiffeur », il sait ce que c'est. Quand il dit « ciseaux, couper, machin »... Celui qui a la carte, il sait ce que c'est sans que tu lui apprennes et les autres en face, ils vont peut-être pas le retrouver tout de suite, mais tu en as toujours un qui va le retrouver et donc tu fais cette réactivation. Tu vois, en fait la différence c'est sur le comment tu le fais et pas sur l'objectif. Parce qu'en fait l'objectif va être le même, sauf que tu le fais de manière plus agréable.
- 42 Enq. Du coup, on ne fait peut-être pas du FLAM de la même façon aux États-Unis qu'en Allemagne, ou qu'au Japon, parce qu'on se base un peu sur la culture d'apprentissage aussi.
- 43 Sophie Il y a ça et il y aura aussi comment est la langue dans laquelle ils travaillent. Parce qu'en Allemagne, ils ont la notion de genre, ils ont les verbes qui vont changer à chaque personne, donc ils ont cette culture de conjugaison, il y a aussi toutes ces adaptations-là qui vont se faire par rapport à la langue. Qui va créer des facilités ou des difficultés. Au Japon, ils ont une grosse problématique par rapport à l'alphabet. Effectivement, ça va créer des

différences que ce soit par rapport à la culture scolaire, par rapport à la langue qu'ils apprennent à l'école et comment ils l'apprennent à l'école. Et même au niveau de l'anglais, entre des enfants qui vont être FLAM aux États-Unis et des enfants qui vont être FLAM au Royaume-Uni, ça va pas être complètement pareil parce que justement la culture scolaire ne va pas être la même.

- 44 Enq. Donc c'est intéressant de comparer comment ça se passe ailleurs et en fonction de la langue.
- 45 Sophie Et puis les objectifs vont être aussi très différents en fonction des publics que tu as dans la FLAM. Et ça tu le vois déjà aux États-Unis, mais tu le vois encore plus au niveau de XXX. C'est-à-dire que les FLAM, elles vont accueillir des publics très différents, pas des publics, mais des publics avec des attentes différentes. Par exemple, si tu prends, il y avait une FLAM avant à Sacramento ; c'était plutôt une FLAM autant FLAM, FLE, qui faisait gentiment du FLAM, c'était des parents qui voulaient que leurs enfants parlent un peu français mais qui n'avaient pas des attentes plus que ça. Et elle, par exemple, je pense que typiquement son ratio de retour, elle aurait dit « un parent, un parent, un parent, ou zéro parent » et que c'était pas temporaires, c'était plutôt des gens qui restaient là. Alors que tu prends Philadelphie, c'est une population beaucoup plus mouvante et du coup ce sont des gens qui vont retourner en France donc ils ne vont pas avoir les mêmes attentes. Et t'as un peu ça en Israël, il y a des FLAM. Les attentes ne vont pas être les mêmes parce qu'il n'y a pas de souhait de retour en général. C'est-à-dire qu'ils habitaient en France avant, ils sont partis en Israël, mais ils ne voudront pas revenir en France. C'est une arrivée définitive. Ils ne vont pas avoir les mêmes attentes parce que l'objectif des parents ne va pas être le même. Est-ce qu'il y a un retour possible en pays francophone ou pas. Et ça, ça va changer d'un pays à l'autre. L'exemple d'Israël est assez caractéristique, alors que je suis sûre que si on prend Singapour, c'est l'exact opposé.
- 46 Enq. Comment forme-t-on ses enseignants, y a-t-il des pistes ?
- 47 Sophie Depuis cette année, on a organisé tout un programme de formation au niveau de FLAM USA pour accompagner les profs dans leur classe. Je prends le programme... On avait « Analyse de la pratique », « Comment utiliser sa bio », « La pédagogie de projet », « Comment utiliser Google Slides dans sa classe ? », « Comment créer un environnement propice à l'apprentissage », « S'adapter à la personnalité et au style de chaque élève », « Le DELF », « L'écriture créative en classe », « La littérature de jeunesse », « Faire évoluer sa pratique de l'évaluation », « La pédagogie différenciée ». Ça c'était le programme des formations qu'on leur proposait cette année. Les deux tiers, c'est moi qui les faisais et un tiers, c'était les coordinatrices pédagogiques des associations. Elles pouvaient en faire une par rapport à un thème qu'elles aimaient bien et elles se sentaient à l'aise.
- 48 Enq. Ce sont des réunions sur Zoom.
- 49 Sophie Oui, en début d'année, on leur dit les formations et on se réunit par Zoom.

- 50 Enq. Parmi le public, pourquoi choisissent-ils le FLAM par rapport à une école bilingue ou une école française ?
- 51 Sophie Déjà c'est est-ce qu'il y a une école ou est-ce qu'il n'y en a pas. Moi, dans la Baie de San Francisco, il y a beaucoup d'écoles bilingues mais la baie de San Francisco, c'est très grand et il y a beaucoup d'embouteillages, donc tu peux facilement être à une heure de route. Il y a déjà ce premier critère qui est l'absence d'établissements bilingues à proximité. Ensuite il y a le prix, car c'est souvent 40 000 dollars l'année quand tu ajoutes tous les frais. Ça c'est un gros problème pour les familles car si tu as trois enfants et qu'il n'y a qu'un parent qui travaille, ça marche pas. Et puis ensuite, tu as beaucoup de familles qui font le choix de ne pas les mettre en école bilingue ou française parce qu'ils veulent vivre leur expatriation en entier et pour que l'enfant soit réellement bilingue en anglais, il faut qu'il aille à l'école américaine. Si ton enfant il vient de France et tu le mets au lycée français, oui, il parlera un peu anglais. Mais il ne sera pas réellement bilingue anglais. Il va faire de l'anglais + + + mais ses copains seront français, ses parents sont français, les parents de ses amis sont français. Il aura un meilleur niveau d'anglais évidemment que s'il était resté en France mais il n'aura pas ce côté bilingue et puis surtout il aura pas cette imprégnation de culture américaine. Et par exemple, moi j'ai deux enfants qui sont au lycée, clairement au niveau du lycée, la **high school** américaine, c'est quelque chose. C'est vraiment une expérience. Moi, par exemple, mes enfants sont en école publique américaine parce que j'ai fait le choix de me dire « je vais rester aux États-Unis », enfin, on ne sait pas pour combien de temps mais on a fait le choix de rester aux États-Unis. Il y a beaucoup de familles, s'ils ont fait le choix de les inscrire en école américaine, c'est pour qu'ils profitent au maximum de leur expatriation, même s'il va y avoir un retour.
- 52 Enq. Et ceux qui sont installés parce qu'un seul de leurs parents est Français par exemple, y aura-t-il la préférence, s'ils pouvaient, d'inscrire leurs enfants à l'école bilingue ?
- 53 Sophie Souvent, eux ils font commencer par l'établissement français. Et ils vont basculer ensuite. Parce que si tu fais le lycée français, que tu passes ton bac et que tu retournes en France, tu n'as pas de problème. Le problème, c'est que beaucoup d'établissements bilingues s'arrêtent en 4^{ème} et la question est « qu'est-ce que tu fais après la 4^{ème} ? ». Et souvent, ils ne vont pas avoir un très bon niveau de maths, car ils vont faire moitié maths français, moitié maths américains, mais c'est pas du tout la même façon de faire et on sait à quel point les établissements sont élitistes par rapport aux maths et donc souvent les parents vont les mettre au début en école bilingue et ensuite ils vont les transférer. C'est souvent à partir du CE1 qu'on va voir un changement. [...] *(Sophie me décrit le parcours de ses élèves - ceux qui sont passés d'un établissement francophone à l'école américaine)*. Il y en a la moitié. Mais je ne sais pas si c'est représentatif.
- 54 Enq. L'école française ou bilingue, tant pour les gens qui sont là de façon temporaire ou plus permanente, pose une autre problématique.

- 55 Sophie Je pense que l'école bilingue – mais là il faudra demander aux parents de l'école bilingue – je pense que tous ceux qui restent en école bilingue vont être ceux qui sont multi-expatriés. C'est-à-dire, je pense qu'il y a très peu d'élèves qui restent dans l'établissement bilingue pour toute leur scolarité. Dans les FLAM, c'est-à-dire pour les enfants qui parlent français à la maison. Après, je suis certaine que tu as des familles américaines qui veulent l'excellence et du coup, quand le cursus peut aller jusqu'au bac, ils vont faire ça. Mais sur des familles qui parlent français à la maison, je pense qu'il n'y en a pas beaucoup, surtout c'est que des familles qui sont multi-expatriées, c'est-à-dire trois ans à Singapour, trois ans en Allemagne, trois ans etc. C'est la seule manière de garder un cursus cohérent pour l'enfant. Ça ce n'est que mon avis, il faudrait vérifier.
- 56 Enq. Oui, oui, bien sûr. Je vois l'heure, on a un peu débordé donc merci beaucoup pour toute cette discussion, c'était très intéressant, ça me fait réfléchir à plein de choses.
- 57 Sophie Hésite pas après si tu as un peu avancé, si tu veux qu'on re-fixe un rendez-vous.
- 58 Enq. D'accord, éventuellement, si j'ai des questions, merci beaucoup parce qu'en plus je savais pas que tu avais en plus cette école et donc c'est intéressant d'avoir un peu plus de détails là-dessus.
- 59 Sophie Et hésite pas après, tu vois, je sais pas comment ça se passe au niveau de ton Master 2, souvent ils veulent avoir de chiffres précis sur les mémoires, après si tu fais une enquête, si tu veux qu'on la fasse passer auprès des FLAM et tout ça...
- 60 Enq. Ah oui, d'accord ! Là ce que j'ai fait, c'est que j'ai fait passer, mais juste dans la classe que j'observe, donc c'est huit élèves, j'ai fait passer des questionnaires. Donc je vais voir si ça a du sens. Parce que déjà il faut qu'ils veuillent bien répondre, donc je vais voir combien je vais en recueillir.
- 61 Sophie Oui, éventuellement moi je pensais plus pour savoir sur les profils. Tu vois en fait qu'il y a plein de questions qui se posent. C'est pas seulement de savoir s'ils parlent français à la maison. Mais combien de personnes parlent français, combien de langues ils ont, tu vois c'est vrai que le profil c'est... tu vois on parlait de la définition des élèves FLAM, c'est pas seulement est-ce qu'ils parlent français à la maison, tu vas noter toutes ces différences-là, voilà.
- 62 Enq. OK, merci beaucoup pour tout ton temps et toutes ces informations !
- 63 Sophie Et ben, de rien !

Annexe 15

Conventions de transcription – Observations de cours

PHÉNOMÈNES	CONVENTIONS
Enseignante	Ens.
Élèves anonymisés : Benjamin, Floriane, Jimmy, Lou, Mia, Senia, Violette / Anna, Elio, Jimmy, Justin, Kurtis, Mackenzi, Paula, Ophélie, Sophie, Zélie	Utilisation de leur initiale pour les TP, excepté Elio = El. et Jimmy = Jim.
Partie d'énoncé non transcrit	[...]
Langues autres que le français	*shadows*
Emprunts	une des écoles à laquelle j'ai appliqué
Chevauchements	<u>Soulignement</u>
Micro-pause ; pause moyenne ; pause longue	+ ; ++ ; +++
Intonation montante interrogative	↑↑
Intonation montante	↑
Intonation descendante	↓
Segment accentué	CALEPIN
Contextualisation ou phénomènes non-verbaux	<i>(rires) (prononcé /deziñ/) (Lou doit partir cinq minutes avant la fin du cours)</i>
Allongements vocaliques : court ; moyen ; long	: ; :: ; :::
Contraction de mots	j'veais
Auto interruption	+ >
Hésitations, répétitions, corrections	com- comment
Segments épelés	G-U-T-S
Segment incompréhensible	XXX
Transcription phonétique	/sœkbor/

Annexe 16

Observation de cours – Nadia – 1^{er} juin 2022

Séquence 1

(l'enseignante commence la session par un résumé de la classe précédente)

- 1 Ens. est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce de quoi on a parlé exactement la semaine dernière Lou ↑↑ est-ce que t'as une idée de ce : pour résumer
- 2 L euh c'est des euh écrivains euh très vieux
- 3 Ens. des quoi ↑↑
- 4 L euh (*rires*) j'sais pas comment on le dit en français ↓
- 5 Ens. écriv + > des écrivains ↑↑
- 6 L ouais j'l'ai dit en espagnol désolée
- 7 Ens. ah c'est bien ça reste du latin quand même (*rires*) OK c'est des écrivains comment tu as dit ↑↑

Séquence 2

(l'enseignante introduit le thème qu'elle développera dans les prochains cours, sur le théâtre et Molière en particulier)

- 1 Ens. si vous devez me comparer le théâtre avec le cinéma ↓ enfin je sais que c'est difficile de les comparer mais comment pourriez-vous les comparer ↑↑ qu'est-ce que vous choisirez ↑↑ vas-y Senia
- 2 S ben les films et les choses comme ça ils peuvent avoir plus de *special effects* et c'est un peu plus croyable un peu avec des
- 3 Ens. des effets spéciaux
- 4 S ouais
- 5 Ens. tu te rappelles des mots qu'on avait utilisés que j'essaie en fait de pratiquer avec vous pour contraster tandis que ↓ alors que ↓ est-ce que tu peux m'utiliser une phrase où tu peux utiliser ce petit connecteur ↑↑
- 6 S hum avec ce que j'ai dit avant ↑↑ ou
- 7 Ens. oui oui

- 8 S donc les films peuvent avoir des effets spéciaux plus avancés tandis que le théâtre hum parce que c'est tout en personne qu'ils ont moins
- 9 Ens. OK donc c'est moins d'effets
- 10 S ouais

Séquence 3

(les élèves ont complété des phrases à l'écrit pour décrire ce qu'est le théâtre et leurs productions sont partagées à l'écran)

- 1 Ens. je vais demander à quelqu'un de lire ↓ je sais qu'il y a un petit peu d'anglais ici mais bon c'est pas grave [...]
- 2 L *(Lou lit la phrase d'une de ses camarades)* un lieu où l'on voit des acteurs et des chanteurs +++ c'est quoi ↑↑ qu'est-ce que ça veut dire ↑↑
- 3 Ens. où l'on voit des acteurs et des chanteurs **performer**
- 4 L **ah performer**
- 5 Ens. *to perform* en anglais
- 6 L [...] *(Lou lit les phrases suivantes)*
- 7 Ens: d'accord, il y a juste + les définitions elles sont très très belles et il y a seulement j'ai un problème avec un seul mot c'est *perform* OK ↑ parce que ça c'est de l'anglais qu'est-ce qu'on peut faire à la place de où l'on voit des acteurs et des danseurs qu'est-ce qu'on peut mettre au lieu de performer ↑↑ le reste c'est pas grave c'est des petites erreurs c'est mineur mais ça ça se traduit un petit peu mal ↓ ++ oui Jimmy vas-y
- 8 Jim. il faut déplacer le e le e du milieu devant le p
- 9 Ens. oui mais seulement c'est pas le bon mot pour français on dit pas ils font de la performance enfin quand il s'agit des acteurs ++ performance en français c'est la prestation d'accord ↑↑ + c'est une prestation ↓ donc on peut dire il y a une prestation des acteurs ou des chanteurs mais ici on peut dire où l'on voit des acteurs et des chanteurs jouer c'est tout ↓ on n'a pas besoin de + > c'est en fait *to perform* c'est plus un mot anglais ne se traduit pas en fait ↓ en anglais ça peut être une mise en scène ↑ ça peut être jouer ↑ ça peut être faire du théâtre ↑ ça peut être beaucoup de choses mais en français on dit en fait la performance d'un athlète mais la prestation d'un acteur ou bien d'un comédien d'accord ↑↑ donc vous vous rappelez de ça donc c'est une prestation je vais l'écrire après quand j'envoie la copie du cours ↓ et on peut dire aussi juste le jeu des acteurs en anglais c'est *the performance of actors* en français on peut dire le jeu des acteurs ou bien la prestation des acteurs ↓ d'accord c'est bien ↓

Séquence 4

(après avoir proposé une définition du théâtre, l'enseignante les invite à parler des émotions que cela provoque)

- 1 Ens. alors euh euh Benjamin est-ce que ces émotions a +> quel genre d'émotions on éprouve en général quand on va au théâtre ↑↑
- 2 B euh on est content
- 3 Ens. oui euh oui mais est-ce que c'est à chaque fois +> non mais quand on regarde on est en train de voir le la : pas la une scène ou bien on est en train de voir une pièce théâtrale souvent qu'est-ce que ça nous fait ↑↑
- 4 B euh :: son :: on est content ou excité de voir le film ↑↑
- 5 Ens. oui d'accord euh est-ce que un théâtre c'est aussi des films quel est quel genre ↑↑
- 6 B enfin euh XXX
- 7 Ens. pardon ↑↑ pardon Benjamin ↑↑ ++
- 8 B ah non j'disais qu'on peut être content de voir euh :la pièce
- 9 Ens. d'accord ↑ euh quelqu'un d'autre euh peut me dire euh qu'est-ce qu'on ressent ↑↑ Jimmy ↑
- 10 Jim. euh:: ben moi je ressens : de : enfin je sais pas tu : je suis : enfin je sais pas si euh si je peux dire je ressens + ça ↓ parce que c'est genre je m'ennuie parce que j'aime pas trop aller voir le théâtre ↓
- 11 Ens. OK oui t'as raison enfin si tu t'ennuies tu t'ennuies ↓ donc (rires) oui Mia
- 12 M euh parfois euh la la plupart du temps le théâtre + y'a une sorte de tristesse dans le XXX alors peut-être
- 13 Ens. OK oui dans cette tristesse c'est quoi exactement ↑↑ c'est soit la tristesse soit le ↑↑ +++ le contraire de la tristesse c'est quoi en fait ↑↑ +++ tu as dit la tristesse ↓ pourquoi on on parle de tristesse souvent dans le théâtre ↑↑ qu'est-ce que le théâtre qu'est-ce qui est mis en jeu dans le théâtre ↑↑
- 14 M parce qu'il y a beaucoup de théâtres avec l'amour tout ça
- 15 Ens. hum hum oui oui Senia tu voulais dire quelque chose ↑↑
- 16 S euh non c'est juste rien rien
- 17 Ens. rien rien OK d'accord ↓ oui parce qu'il y a de l'amour ↑ oui l'amour c'est triste ↑↑ oui ↓ d'accord alors parfois il y a des pièces théâtrales en fait qui sont tristes mais aussi il y a celles + qui nous font + rire ↓ donc il y en a deux ↓ est-ce que +> j'sais pas si vous avez vu le théâtre souvent il y a deux masques ↓ quelqu'un

peut me décrire ces deux masques qu'on voit souvent dans un théâtre enfin sur un théâtre en général ↑↑ oui Senia

18 S j'pense que c'est la drame et la comédie

19 Ens. OK voilà ↑ c'est *drama* et la comédie ↓ c'est exactement ça ↓ donc *drama* c'est souvent on voit une tête qui est triste comme ça ↓ enfin c'était comme dirait Lou le vieux emoticon de triste et euh et euh l'autre la comédie c'est avec une tête en fait un masque avec un sourire large qui veut dire en fait le rire ↓ donc il y a deux types c'est la tristesse ou bien le drame et la comédie ↓ alors ↑ est-ce que vous avez eu le temps un p'tit peu de lire ce texte que j'ai envoyé sur Molière ↑↑ oui ou non ↑↑ y'a Senia qui dit oui ↑ OK ↑ tu l'as lu Senia ↑↑

20 S oui

21 Ens. OK ↑ vas-y c'est très bien ↑ j'suis contente que tu l'as lu ↓ alors est-ce que tu peux nous dire quelque chose enfin pas tout mais est-ce que tu te rappelles une information qui t'a intriguée ↑ quelque chose que tu as trouvé intéressant ↑ quelque chose que + tu savait pas ↑↑ vas-y

Séquence 5

1 S et puis parce qu'il n'avait pas vraiment assez d'argent il pouvait pas payer des choses ↓ et puis après un certain point il était + je sais pas comment dire c'est le terme *exiled* un peu de Paris

2 Ens. il était exilé de Paris ↑

3 S ouais il devait partir

4 Ens. très bien ↑ [...] donc Molière en fait il avait trois casquettes ↓ OK ↑↑ ça veut dire quoi ↑ quand on dit il avait trois casquettes qu'est-ce que ça veut dire exactement ↑↑ +++ *it's like* c'est comme en anglais une expression en anglais ↓ est-ce que vous connaissez l'expression en anglais ↑↑ +++ non ↑↑ ++ personne ↑↑ quand on dit *wearing many hats* qu'est-ce que ça veut dire ↑↑

5 S avoir différentes personnalités ↑↑

6 Ens. euh différentes responsabilités ↓ ok différentes responsabilités ou bien différents rôles quand tu veux enfin il faut dire c'est avoir différents rôles ↓ ok par exemple je peux dire par exemple en tant que mère j'ai la casquette de maman la casquette si je travaille dans une entreprise et que je suis un directeur ou une directrice j'ai la casquette de directrice et puis après je donne des cours le soir j'ai la casquette d'enseignante donc c'est avoir plusieurs rôles et plusieurs responsabilités ↓ alors les trois casquettes de Molière ça veut dire quels étaient les trois principaux rôles dans sa vie enfin on va dire les trois principaux + emplois ce qu'il faisait en fait il faisait pas seulement une chose ↓ parfois les artistes font beaucoup plus qu'une chose

Séquence 6

(après avoir visionné l'acte III, scène X, du *Malade Imaginaire*, les élèves doivent répondre à l'oral à des questions de compréhension)

- 1 Ens. quel est le stratagème de Toinette ↑↑
- 2 L euh:: bon moi j'suis pas sûre en fait
- 3 Ens. vas-y ↑
- 4 L ben non moi je je sais pas
- 5 Ens. non ↑↑ tu sais
- 6 F c'était pour pour euh + que elle ait le + le docteur pour couper le XX
- 7 Ens. oui elle est le docteur ↓ mais comment on dit quand elle se change en docteur quel est ce mot-là ↑↑ qu'on dit quand on met d'autres d'autres habits ↓ qui sont pas les nôtres ↓
- 8 F euh
- 9 Ens. pour Halloween qu'est-ce que tu fais ↑↑
- 10 F déguisement
- 11 Ens. oui ↑ donc elle est déguisée en ↑↑
- 12 F en docteur
- 13 Ens. Myriam – d'accord elle est déguisé en docteur ↓ est-ce que c'est ça son stratagème ↑↑
- 14 F hum : + oui ↑↑
- 15 Ens. d'accord c'est très bien ↑ c'est ça en fait c'est ça son stratagème elle est déguisée en docteur ↓

Séquence 7

(Floriane lit d'autres questions de compréhension, dont l'un d'elle : « Comment Toinette discrédite-t-elle les autres médecins d'Argan ? »)

- 1 Ens. Lou qu'est-ce que ça veut dire discréditer ↑↑
- 2 L hum + ben j'sais pas vraiment comment l'expliquer
- 3 Ens. vas-y est-ce que tu sais le mot en anglais ↑↑ tu peux le dire en anglais si tu sais
- 4 L. ben comme *discredit*

- 5 Ens. voilà c'est ça ↑ en fait dire que les autres ne disent pas la vérité ou bien ne sont pas dans le bon raisonnement ou bien qu'ils ont tort ↓ très bien ↓ continue
Floriane bravo

Séquence 8

(après le visionnage de la deuxième partie de l'extrait du Malade Imaginaire, les élèves répondent à d'autres questions de compréhension)

- 1 Ens. OK Senia et Lou on va discuter un peu les rép +> les questions et essayer donc + est-ce qu'il y a une question à laquelle vous pouvez répondre ↑↑
- 2 L euh : pour les re- recommandations j'ai entendu qu'il faut boire du vin pur et manger du bœuf
- 3 Ens. hum hum est-ce que tu penses que cela va contribuer à au au au rétablissement du malade ↑↑
- 4 L euh non ↓
- 5 Ens. hum hum d'accord ↓ et qu'est-ce qu'elle fait pour la pour +> Senia qu'est-ce qu'elle fait pour euh euh comment euh : pour la deuxième question comment comment qu'est-ce qu'elle a dit en fait ↑↑ qu'est-ce qu'il a dit ↓
- 6 S je me souviens pas
- 7 Ens. tu t'appelles pas ↓ Lou est-ce que tu te rappelles ↑↑
- 8 L euh pour la première + questions ↑↑
- 9 Ens. la deuxième ↓
- 10 L on était pas sûres nous deux mais on pense parce qu'elle avait sorti un livre
- 11 Ens. voilà ↑ exactement ↓ elle avait sorti un CALepin une p'tite sorte de carnet et elle regardait le nom + pourquoi elle a sorti après quoi elle a sorti qu'est-ce qu'il avait dit pour qu'elle sorte ce petit carnet ↑↑ ++ il avait mentionné quelque chose
- 12 L j'pense qu'elle lui demandait qui était son docteur
- 13 Ens. EXACtement ↑ et tu te rappelles ce qu'elle avait dit à la fin quand elle a cherché dans son carnet
- 14 L euh
- 15 Ens. pas vraiment ↑↑
- 16 L j'crois qu'elle avait dit qu'elle arrivait pas à le trouver dans : où y'avait les bons docteurs

17 Ens. c'est exactement ce qu'elle a dit ↑ excellente réponse ↓

Séquence 9

(un autre binôme répond à d'autres questions de compréhension)

- 1 Ens. ta réponse Benjamin pour la question numéro deux ↑↑ +++ il est pas là il est parti Benjamin non ↑↑
- 2 Jim. euh : s'il répond pas j'peux répondre on a fait les mêmes réponses
- 3 Ens. OK vas-y Jimmy
- 4 Jim. euh du coup : il a dit que les autres médecins étaient un peu nuls + enfin on a dit
- 5 Ens. OK mais c'est le mot qu'elle a utilisé nuls ↑↑
- 6 Jim. ben nan mais c'est juste on n'avait pas beaucoup de temps du coup c'est ça qu'on a dit
- 7 Ens. d'accord d'accord donc on va continuer ça la semaine prochaine

Annexe 17

Observation de cours – Nadia – 8 juin 2022

Séquence 1

- 1 Ens. d'accord donc la première information c'est que on a un malade mais il est pas vraiment malade OK ↑ il s'imagine qu'il est malade OK ↑ comment on appelle ça il y a un autre mot pour appeler ça comment on appelle quelqu'un qui s'imagine qu'il est malade ↑↑ Lou est-ce que tu as une idée ↑↑
- 2 L euh ::
- 3 Ens. non ↑↑
- 4 L non ↓
- 5 Ens. OK quelqu'un a une idée ↑↑ en fait c'est quelqu'un qui pense qu'il a : et c'est un mot qu'on trouve en anglais parce que ça a été repris en fait quelqu'un a une idée ↑↑ ça commence par hypo : +++ non ↑↑ OK ↓ ++ Benjamin ↑↑ non ↑↑ Inès non ↑↑ ++ OK hypocondriaque OK vous allez voir ce mot après je vais le mettre ↓ hypocondriaque c'est quelqu'un qui pense qu'il est malade ↓ par exemple si je vais chez quelqu'un et cette personne elle a je sais pas peut-être le COVID tout de suite je vais commencer à penser à me sentir chaude je pense que j'ai de la fièvre donc j'imagine des choses + une personne hypocondriaque c'est une personne en fait qui pense tout le temps qu'elle a attrapé des maladies qu'elle souffre de maladies mais c'est souvent dans sa tête en fait il y a rien qui se passe dans son corps mais c'est tout c'est dans sa tête ↓ c'est pour ça qu'on appelle ce patient le malade imaginaire ↓

Séquence 2

- 1 Ens. qu'est-ce que ça veut dire les entrailles ↑↑ question pour tout le monde ↓ c'est quoi les entrailles ↑↑ +++ Mia ↑ Floriane ↑ Benjamin ↑ Jimmy ↑ c'est quoi les entrailles ↑↑ Jimmy
- 2 Jim. euh c'est:: c'est genre le c'est des intestins parce que
- 3 Ens. OK
- 4 Jim. les entrailles c'est genre des trucs dans les *shadows* j'crois qui sont XXX
- 5 Ens. d'accord c'est des intestins ↓ c'est quoi l'équivalent en anglais des entrailles ↑↑+ quelqu'un ↑↑ + Jimmy ↑↑ ++ c'est *guts* ↓ + oui c'est quoi Jimmy vas-y + tu as levé la main Jimmy ↑↑
- 6 Jim. non j'ai juste oublié de l'enlever

- 7 Ens. quelqu'un a je pense + Violette oui ↑
- 8 V *intestines*
- 9 Ens. *yes* oui ou bien on dit *guts* + *guts* G-U-T-S (*épilé en anglais*) OK *my guts* ce qu'il y a à l'intérieur ça peut être les intestins tout ce qu'il y a à l'intérieur OK ↑ donc c'est bien ↓

Séquence 3

- 1 Ens. j'ai en j'ai envoyé la le : le dialogue en fait l'acte ↓ en fait qu'on a fait la dernière fois OK en pdf ↓ vous allez pas c'est seulement pour vous pour que vous vous rappeliez du dialogue OK entre Argan et Toinette qui faisait le médecin ↓ et là vous le voyez sur l'écran parce que je je partage ↓ j'ai envoyer + OK à tout le monde ↑ et là c'est c'est fait ↓ et là ce que j'aim on n'a pas le temps de faire de faire le jeu de rôle j'avais je je voulais que en fait vous jouez vous lisez vous jouez le le texte ↓ mais ce que j'aimerais faire ↑ c'est ensemble je vais vous mettre tous les deux ↓ enfin en binômes encore ↑ et vous allez jouer enfin préparer une petite scène ↓ une saynète ok chez le docteur ↓ où où il y a le patient qui est hypocondriaque donc c'est quelqu'un qui s'imagine qu'il est malade ↓ et le médecin qui va essayer de le convaincre du contraire ↓ donc si vous + j'aimerais bien qu'ce soit drôle OK ↑↑ pas vraiment + pas : pas pas d'une manière c'est pas le médecin qui se moque du patient + mais c'est un médecin qui essaie d'être drôle ↓ enfin si c'est possible ↓ si c'est possible d'avoir un dialogue drôle ↓ mais pas mais pas dans la moquerie ↓ faut pas tomber dans la moquerie mais il essaie en fait de raisonner le patient d'une façon drôle ↓ voilà est-ce que vous avez compris ↑ vous allez donc écrire un petit dialogue + entre un médecin + et son patient ↓ le patient s'imagine qu'il est malade ↓ donc il peut dire non mais j'ai mal ici euh j'ai mal à la tête ↑ et lui dire qu'est-ce que + vous avez mal qu'est-ce que vous voulez dire par mal ↑↑ quand est-ce que ça vous arrive ↑↑ le matin après quand ↑↑ il essaie en fait de lui convaincre euh de le faire convaincre qu'il n'a rien ↓ donc vous pouvez vous inspirer un p'tit peu du dialogue entre Toinette et et Argan même si c'est pas vraiment la même chose ↓ mais ça va être des euh : une réponse une réponse à à aux : essayez de répondre au au au à un patient qui se plaint de tout ↓ et de rien ↓ d'accord ↑↑ +euh : vous avez compris la consigne Benjamin c'est bon ↑↑ [...] +++ Benjamin ↑↑ +++ t'as compris ↑↑
- 2 B oui
- 3 Ens. [...] (*L'enseignante fait confirmer à plusieurs élèves qu'ils ont compris la consigne*) vous allez l'écrire ↓ ok vous allez l'écrire et me l'envoyer ↓ ok ↑↑euh : donc pour ça je vous donne il est cinq heures quinze + j'vais vous donner jusqu'à cinq heures vingt et j'vais passer pour voir qu'est-ce que vous avez fait ↓ d'accord ↑↑ et je sais que c'est cinq minutes mais je vais + je vais essayer de faire cinq heures vingt-cinq ↑ le temps de donner le temps à Lou (*Lou doit partir cinq minutes avant la fin du cours*) de l'écrire et comme ça elle me l'envoie comme ça on voit qu'est-ce que vous avez fait ↓ ++ ok pour la grammaire euh : + n'y pensez pas trop pour le moment ↓ parce que je sais

que vous avez pas le temps mais j'aimerais bien voir euh ce que vous pouvez faire en dix minutes ok ↑↑ + donc euh je vais euh vous mettre + en : *breakout room* ok ++° en fait je crois que je vais vous mettre avec la même personne ↓ mais j'espère que cette fois-ci qu'il y aura de l'interaction ok ↓ pas une seule personne qui travaille ok ↓ les deux personnes ↓

Annexe 18

Observation de cours – Nadia – 15 juin 2022

Séquence 1

- 1 Ens. là ce que je vois c'est qu'il y a un souci d'écologie chez tout le monde ↓
presque tout le monde a parlé à de de de enfin de l'air pur la nature les animaux
↑ est-ce que c'est quelque chose qui euh qui euh qui vous inquiète ↑↑
- 2 B un petit peu oui
- 3 Ens. un petit peu mais tu peux m'en dire plus ↑↑ + Benjamin ↑↑
- 4 B avec le climat qui s'échauffe tout ça euh j'trouve que: il faut que: enfin je sais
que c'est en Europe qu'ils ont fait passer une loi j'crois que c'est en 2030
toutes les voitures devront être électriques ↓ les nouvelles voitures ↓ donc ça
c'est pas mal + mais j'trouve que les États-Unis ils devraient faire un petit peu
plus
- 5 Ens. d'accord ↓ et Senia euh est-ce que toi aussi ça t'inquiète la pollution et le:: OK
↑
- 6 S euh oui ça m'inquiète parc'que + parc'qu'y arrive maintenant comme l'a dit
Benjamin la planète qui se chauffe et aussi juste avec toutes les forêts qui sont
détruites et + j'sais pas le plastiqu dans l'océan et toutes ces choses c'est pas
bon
- 7 Ens. hum hum Mia ↑↑
- 8 M euh: oui euh on parle du truc de Benjamin c'est ça ↑↑
- 9 Ens. oui enfin parce que tout le monde a a enfin toi tu as surtout tu as aussi parlé de
parlé de la santé ↓ tu as mentionné la santé et aussi l'université gratuite pour
tout le monde
- 10 M hum hum je trouve que l'idée euh: d'être sur la planète Mars est intéressante
aussi
- 11 Ens. mais c'est sur Mars c'est plus la Terre là ↓ ça veut dire après avoir pollué la
Terre et et on a complètement détruit la Terre on va sur Mars ↑↑ c'est ça
Benjamin ↑↑
- 12 B attends pardon est-ce que tu peux ↑↑
- 13 Ens. je dis après avoir pollué la Terre et détruit + on a détruit la Terre on va sur
Mars ↑↑
- 14 B ben enfin XXX solution

- 15 Ens. (*rires*) oui OK Lou qu'est-ce que tu en penses de la pollution ↑↑ est-ce que ça te fait peur ↑↑
- 16 L euh enfin j'trouve que là euh en ce moment on est en train de faire quand même pas mal pour essay- enfin enfin pour essayer de le combattre ↓ donc j'crois que si on continue de faire euh d'essayer de réduire la pollution ça me fait pas trop peur mais si ça s'en ça s'empire oui ça va être problématique
- 17 Ens. OK donc je vais demander une question à tout le monde ↓ si vous n'a euh si la pollution ça vous fait peur est-ce que vous ne pensez pas que la technologique contribue à beaucoup à cette pollution ↓ c'est que plus on a une technologie moderne plus il y a de pollution ↓ + est-ce que vous serez prêts à laisser tomber vos *smart phones* parce que ce qu'il y a dedans c'est très très toxique euh les voitures et tout ça pour vivre plus en harmonie avec la nature Benjamin ↑↑ ++ parce que euh parce que plus il y a de technologie plus il y a de pollution ↓ même les voitures électriques en fait l'énergie euh pour cette voiture elle est pas 100 % euh comme dire euh dégradable elle est pas 100 % propre ++ parce que re- re- par exemple si tu regardes ben dans ma chambre si tu regardes autour de toi il y a trop de PLASStique notre micro ↑ les portables ↑ les tout ce qu'on utilise les sylos les les ce plastique est tu sais très très toxique ↓ est-ce que vous serez prêts à renoncer à la technologie oui Senia ↓
- 18 S je pense que pour faire tout ça faut vraiment recommencer je pense qu'à ce point c'est plus vraiment possible parce que la façon qu'on a un peu changé le monde et aussi la façon qu'on a commencé à habiter je pense que c'est pas possible de juste tout à coup: + changer notre façon de vivre ↓ tout l'monde je pense que ça marcherait pas ↓
- 19 Ens. hum hum d'accord ça marcherait pas ↓ Benjamin ↑
- 20 B euh moi je sais pas si je serais prêt à renoncer à tout ce qui est fait de plastique mais peut-être y'a des gens qui fait comme du plastique qui se décompose en + tout seul ↓ et donc euh enfin ils ont fait des bactéries qui mangent le plastique pour après p't-être on pourrait continuer à utiliser du plastique mais on devrait les mettre dans des endroits où t'as des bactéries qui décomposent ↑
- 21 Ens. mais avant on a dit dans: + je sais pas moi avant il y avait pas de plastique et on était bien ↓++ enfin avant dans les années enfin
- 22 B oui mais mais pas toutes vont être d'accord de + enfin de retourner comme c'était il y longtemps je pense
- 23 Ens. oui Mia ↑
- 24 M euh: ouais euh il faut essayer qu'on arrête d'utiliser le plastique mais en même temps euh ben faut une autre société maintenant je trouve que c'est plutôt important comme matériel alors au moins il faut qu'on trouve une façon dont euh on pourrait recycler le plastique un p'tit peu plus que maintenant et ça comme ça ça fait moin mal à la planète ↓
- 25 Ens. hum hum Lou ↑

- L euh moi j'crois que + honnêtement j'trouve que les: la technologie comme le téléphone et les ordinateurs ça va ↓ parce que c'est vrai que ça aide quand même à combattre parce qu'en fait c'est comme ça que y'a beaucoup de:: beaucoup de gens ils réalisent qu'ils font euh qu'ils faudrait prendre des pas vers utiliser moins de + de électricité et tout ça ↑
- Ens. hum hum
- L et donc j'trouve que les téléphones et les ordinateurs ça va mais après j'trouve que les voitures si + il devrait avoir un moyen de quoi de comme + p't-être réduire le numéro de voitures ou: un truc comme ça
- Ens. oui de réduire le nombre de voitures ça c'est important parce exemple ici aux États-Unis dans des maisons parfois il y a quatre voitures ou trois je trouve que c'est beaucoup + alors voilà on va commencer on va faire le jeu des anecdotes

Annexe 19

Observation de cours – Arielle – 26 janvier 2023

Séquence 1

- 1 Ens. alors ↑ dites-moi ↓ un p'tit peu ↓ on commence par la *news* ↑ une nouvelle ↓ une nouvelle que vous avez lue ↑ entendue ↑ quelque chose que vous avez regardé ↑ ou quelque chose de votre vie hein ↑ tout simplement ↓ quelque chose de nouveau ↑↑ oui Anna je t'écoute ↑ dis-moi
- 2 A dimanche euh à l'école enfin c'est un *after-school* on avait une compétition qui s'appelle Future City où il faut construire une ville dans le future pour combattre des problèmes climatiques et mon équipe on en a fait partie et on a gagné le premier prix et
- 3 Ens. oh ↑
- 4 A on va partir à Washington DC en février pour euh recommencer la compétition avec des autres équipes (*rires*)
- 5 Ens. et avec un projet différent donc ↓
- 6 A non le même projet ↓
- 7 Ens. le même projet toujours ↓ hum d'accord super ↑ et alors est-ce qu'il y a une sorte de maquette ↑↑ est-ce que c'est sur une affiche qu'est-ce que c'est ↑↑ + c'est une présentation ↑↑
- 8 A euh ouais en fait il faut construire un modèle de la ville avec des XXX en carton ou j'sais pas quoi ↓
- 9 Ens. d'accord
- 10 A et il faut aussi il faut faire des autres +> il faut écrire euh une rédaction ↓ XXX après tout comme ça ouais
- 11 Ens. super ↑ OK très bien ↓ félicitations Anna pour cette première étape ↑ alors après c'est Washington et après qu'est-ce que c'est ↑↑
- 12 A juste comme ça
- 13 Ens. juste comme ça ↓ très bien super ↑ Sophie oui je t'écoute ↓ on t'écoute ↓

Séquence 2

- 1 Ens. d'accord Zélie oui

- 2 Z j'crois qu'ce dimanche c'était le XXX (*célébration religieuse ou communautaire inaudible*)
- 3 Ens. tout à fait ↓
- 4 Z on fait une leçon à l'école c'était super cool on a mangé un peu de nourriture qu'ils ont
- 5 Ens. hum hum OK très bien ↓ tu as appris un p'tit peu l'histoire ↑↑ tout ça oui hein ↑ ça a l'air d'une période où on mangeait de très très bonnes nourritures aussi ↓ très bien oui Paula ↑
- 6 P euh moi : j'ai : deux choses ↓ aujourd'hui j'ai eu *sports day* à l'école ↓ et : on a gagné le *tug of war* ↓
- 7 Ens. d'accord
- 8 P et : le deuxième chose c'est que + jeudi prochain +
- 9 Ens. hum hum
- 10 P je serai pas là parce que j'ai besoin d'aller à Brookhaven National Laboratory pour un *Science Welcome competition* (*prononciation anglaise*) avec mon école
- 11 Ens. très bien ↑ meilleure raison pour ne pas être en français ↑ très bien ↑ non je plaisante ↓ et alors c'est avec une équipe ou toi : toi toute seule ↑↑
- 12 P euh on est cinq sur une équipe et y'a deux équipes qui y vont
- 13 Ens. d'accord ↓ mais c'est la période de tout ce qui est *science fair* enfin de tout ce qui est de la science en ce moment hein ↑ donc tout ce qui est environnement ↓

Séquence 3

- 1 Ens. comment l'amitié ça nous rend heureux ↑↑ en général ↓ chacun peut me dire une phrase peut-être qu'il a trouvé ↑ une idée ↓ Elio ↑ je t'ai pas entendu mon grand dis-moi comment l'amitié peut te rendre heureux ↑↑
- 2 El ben : ++ c'est quelqu'un que tu peux faire des trucs + > des choses avec
- 3 Ens. quelqu'un avec qui tu peux faire des choses d'accord ↓ donc partager des activités ↓ mais tu partages des activités à l'école avec des autres avec d'autres personnes qui sont pas spécialement tes amis ↑
- 4 El euh + ben : mais c'est des activités que euh + je me XXX un peu quand même
- 5 Ens. ah ↑ quelqu'un avec qui tu as des points communs ↓ avec qui tu aimes faire des choses ↓ et donc ça vous rend heureux ↓ OK très bien ↓ qui d'autre ↑↑ oui Zélie ↑

- 6 Z moi j'aime mes amis ils me supportent parce que quand j'suis triste ils veulent s'occuper de moi alors ils sont + j'sais pas ils me font rire tu vois ↑↑
- 7 Ens. hum hum exactement ↓ très bien un ami c'est quelqu'un d'utile ↑ on fait des activités avec lui il nous réconforte très bien ↓ quoi d'autre ↑↑ Sophie ↑
- 8 S c'est quelqu'un avec qui tu peux parler même si tu es XXX
- 9 Ens. hum hum très bien ↑ c'est quelqu'un en qui tu peux avoir + conFIANCE [...]
- 10 M mes amis me comprennent
- 11 Ens. ils te comprennent ↑↑ oui très bien ↑ et qui je n'ai pas entendu ↑↑ Justin je t'écoute
- 12 J l'amitié nous rend heureux parce que on peut partager des souvenirs avec eux
- 13 Ens. en partageant des souvenirs ↓ très bien pareil c'est relié avec les activités exactement ↓ oui je t'écoute ↑
- 14 A il y a aussi si t'es passionné avec quelque chose et que y'a pas forcément tout le monde qui aime ça ben tu peux en parler avec tes amis qui aiment ça aussi
- 15 Ens. oui tout à fait ↑ d'accord l'amitié nous rend heureux parce qu'on découvre des personnes avec qui on a des points communs exact c'est ce qu'on avait dit ↑ on se sent appartenir à un groupe ↓ aussi hein puisque vous m'avez dit que c'est des personnes avec qui vous faites certaines activités oui Paula
- 16 P euh l'amitié ça nous rend heureux parce que ça nous donne des gens qui peuvent nous aider nous soutenir quand on a besoin d'eux
- 17 Ens. oui exact vous m'avez dit à peu près les mêmes choses très très bien ↓ et ↑ autre chose aussi ↑ euh vous êtes amis avec des gens qui vous ressemblent ↑↑ ou des gens très différents ↑↑ dites-moi oui Kurtis
- 18 K moi j'dirais un peu des deux ↓ j'dirais ↓ des gens qui ressemblent des gens qui ressemblent pas
- 19 Ens. ouais un peu des deux ouais Mackenzi
- 20 M moi aussi les deux
- 21 Ens. les deux d'accord ↓ et donc d'après vous qu'est-ce que ça nous apprend si + on est amis avec des gens + pas uniquement des gens qui nous ressemblent ou qui aiment les mêmes choses ou qui sont toujours d'accord avec nous ↓ qu'est-ce que ça permet cette amitié dans ce cas-là ↑↑ oui Sophie
- 22 S en fait moi je danse et en fait comme je fais du ballet XXX donc j'essaie de pas parler trop mais je sais qu'on partage pas les mêmes choses parce que XXX donc j'essaie de pas trop parler de ça

- 23 Ens. hum hum donc toi tu dirais elles sont vraiment très différentes de toi mais tu les aimes comme des amies très bien parfait et donc si ces personnes sont si différentes de vous mais vous êtes quand même des amis ↑ qu'est-ce que ça nous apporte cette amitié ↑↑ + imaginez vous vous commencez l'année et il y a une personne ah mais pas trop vous savez pas pourquoi vous avez l'impression que vous allez pas vous entendre et finalement + bon en discutant d'accord vous finissez par devenir amis ↓ l'amitié qu'est-ce que ça qu'est-ce que ça a permis dans cette situation ↑↑ quel est qu'est-ce que ça fait quel bienfait ça a quelle chose bénéfique ↑↑ personne ↑↑ + l'ouverture d'esprit ↑ vous êtes plus *open-minded* ↑ ça veut dire que vous êtes plus tournés aussi vers les autres d'accord ↑↑ très bien waouh de très très bonnes idées en cas tout très bien parfait ↓ et une dernière chose importante pour notre amitié est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un sans qu'il soit ami avec nous ↑↑ ah bon ↑↑ oui dites-moi oui Sophie
- 24 S (*segment inaudible*)
- 25 Ens. ah ↑ oui ↑ alors c'est toujours une amitié mais à un degré différent alors d'accord OK oui Kurtis
- 26 K euh moi j'dirais pas du tout parce que si la personne elle te déteste c'est pas très pratique quoi
- 27 Ens. (*rires*) c'est vrai alors (*rires*) là vous m'avez pris les deux extrêmes évidemment l'amitié par exemple quel est d'après vous qu'est-ce que vous diriez la différence entre un ami et + un copain + ou un ou un pote comme on dirait de manière familière ↓ est-ce que vous faites la différence ↑↑ entre des : entre différents degrés peut-être de proximité ↑↑ oui Zélie
- 28 Z moi j'pense que des fois si tu + moi j'ai des amis et je parle pas trop avec elles + comme + sinon moi j'parle avec mes amis quand il y a un grand groupe mais quand j'suis toute seule avec elles j'les connais pas trop alors XXX ça dépend qui t'es avec en fait
- 29 Ens. ah ↑ de qui est autour aussi ↑↑ hum hum OK d'accord et vous vous avez pas vous dites pas vous avez pas un groupe d'amis et vous dites ça c'est mes MEILLEurs meilleurs amis d'accord quel est la différence entre ses meilleurs amis et des personnes à qui vous parlez fréquemment ↑↑ oui Paula
- 30 P euh par contre mes meilleurs amis j'les vois comme tout l'temps et même à l'ex enfin même quand j'vais pas à l'école ↓ euh et aussi enfin j'leur parle même à travers l'ordi tout ça alors
- 31 Ens. grâce à l'ordinateur d'accord donc tu es plus en communication avec oui Sophie
- 32 S ben mes amies elles savent tout ce que j'aime et mes meilleures amies elles font tout ce que j'aime avec moi
- 33 Ens. d'accord OK donc dans
- 34 S c'est comme

- 35 Ens. ouais le partage ↓ très très bien oui tu allais me dire c'est comme quoi ↑↑
- 36 S ben c'est comme tu vois tous mes en fait XXX donc j'crois que vraiment mes vraies amies elles sont là-bas ↓ XXX mes copines là-bas elles savaient ↓ et elles me connaissaient mieux j'crois parce que tu vois elles me connaissaient depuis longtemps
- 37 Ens. d'accord donc c'est aussi une question de TEMPS ↓ d'accord parfois ça prend du temps de devenir amis ça prend du temps et parfois à l'inverse on a même des coups de foudre amicaux ↑ on trouve quelqu'un et hop on devient amis ↓ Justin ↑ tu levais la main je t'écoute mon grand
- 38 J euh c'est quoi la question ↑↑
- 39 Ens. est-ce que tu ferais une différence entre différents amis par exemple ↑↑ est-ce qu'il y en a de qui tu es plus proche ↑↑ est-ce que là tu dirais j'ai des meilleurs amis et puis après j'ai des copains ↑↑
- 40 J mon meilleur ami oui j'suis plus proche parce que on partage des secrets ↑ et : on joue tous toujours ensemble ↓ mais mes amis euh on se voit pas moins ↑ mais on : on partage pas vraiment des secrets
- 41 Ens. d'accord donc partage des instants mais avec les amis c'est quelque chose de plus important ↓ en tout cas pour notre cœur et pour notre esprit ↓

Séquence 4

- 1 Ens. alors ↑ vos amitiés célèbres ↑↑ dites-moi Zélie une amitié célèbre entre qui ↑↑
- 2 Z moi et Sophie on a trouvé Selena Gomez et Taylor Swift
- 3 Ens. d'accord
- 4 Z elles se sont rencontrées en 2008 ↓ parce qu'elles étaient tous les deux en train de sortir avec les Jonas Brothers
- 5 Ens. (*rires*) hum hum d'accord très bien et quel est leur métier ?
- 6 Z elles sont des chanteuses
- 7 Ens. ce sont des chanteuses ↑ très bien et est-ce que tu as appris des petites choses croustillantes intéressantes sur leur amitié ↑↑ elles sont amies depuis combien de temps alors ↑↑
- 8 Z euh j'sais pas trop attends (*rires*) +++ ouais j'sais pas trop (*rires*)
- 9 Ens. combien tu as dit Sophie ↑↑
- 10 S douze ans

- 11 Ens. hum hum c'est une longue amitié donc ↓ très bien pas d'anecdote particulière
↑↑ bon deux chanteuses et qui se sont rencontrées par des amis
- 12 S *(inaudible, son étouffé)*
- 13 Ens. d'accord donc elles partagent des choses des récompenses ↓ très bien très très
bien ensuite Mackenzi ↑
- 14 M je ne me rappelle plus leur nom ils sont deux auteurs un qui écrit le *plot* des
livres et l'autre qui vraiment écrit avec détails
- 15 Ens. d'accord ouais comment tu connais plus leur nom ↑↑ qu'est-ce qu'ils ont écrit
alors ↑↑
- 16 M j'crois que c'était Bon Voyage à +> Paula les a XXX à l'école
- 17 Ens. alors
- 18 P c'est
- 19 Ens. dis-moi
- 20 P c'est Jeff Baldry et Vicki Holmes ils ont écrit la série Warriors ↑ Survivors ↑
Braveland et plein d'autres ↓
- 21 Ens. hum hum
- 22 P et euh il y a six autri +> enfin auteurs mais elles c'étaient les deux originales
euh : et puis Vicki Holmes elle trouve le *plot* et elle écrit quelques livres et
puis c'est Jeff Baldry qui écrit plus le livre
- 23 Ens. d'accord ↑ donc elles se complètent ↑↑
- 24 P oui
- 25 Ens. d'accord alors vous voyez là c'est une amitié qu'elles partagent même dans le
travail ↓ alors je sais pas si elles ont été unies grâce à ça ou si quand elles se sont
rencontrées elles ont décidé d'écrire ↑ tu peux nous dire ↑↑ ouais ↑↑
- 26 P euh elles se sont réunies grâce à ça et en fait euh elles se sont jamais vues en
personne
- 27 Ens. c'est vrai ↑↑ incroyable ↑ d'accord même au jour de : aujourd'hui elles se sont
jamais euh vues ↑↑ c'est intéressant ↑ d'accord virtuellement alors peut-être très
bien OK d'ailleurs l'amitié on pense que c'est uniquement rencontrer une
personne physiquement mais on a vu avec notamment la pandémie hein que en
effet on peut découvrir des amitiés même à distance ↓ euh qui d'autre ↑↑ il y
avait d'autres groupes dites-moi Kurtis
- 28 K moi j'étais dans le groupe de Paula

- 29 Ens. ah dans le groupe de Paula, d'accord ↓ vous m'avez cité des amitiés réelles ↓ vous n'avez pas des amitiés fictives ↑↑ dans un roman peut-être ↑ personne célèbre ou oui Mackenzi
- 30 M on avait aussi Astérix et Obélix
- 31 Ens. oui Astérix et Obélix très bien d'accord ↑ à quelle période vivent-ils dis-moi ↑↑ et qu'est-ce qu'ils font ↑ qu'est-ce qu'ils font d'ailleurs Astérix et Obélix ↑↑
- 32 M euh ils défendent leur village
- 33 Ens. oui ↓ et quel est le métier d'Obélix ↑↑
- 34 M euh : j'me souviens plus maintenant (*rires*)
- 35 Ens. personne ↑↑ le métier d'Obélix ↑↑ il est tailleur de ↑↑ + menhirs ↑ d'accord il taille des pierres (*rires*) très bien Astérix et Obélix ↑ bon moi je vais vous faire deviner on a encore deux ou trois minutes avant la pause ↓ si je vous dis que c'est un détective ↑ l'un est un détective célèbre ++ oui Sophie
- 36 S Sherlock Holmes et son ami je me rappelle plus comment il s'appelle c'est le docteur quelque chose
- 37 Ens. oui docteur quoi ↑↑ docteur qui ↑↑ ++ docteur Watson ↑ euh excuse-moi Paula j'avais pas vu que tu levais la main ↓ oui très bien très très bien ↓ qu'est-ce qu'on a vous connaissez pas d'autres amitiés fictives comme ça ↑↑ ah Ophélie (*Ophélie se connecte au cours*) Kurtis tu as levé la main
- 38 K je connais un qui peuv- qui est dans la vie entre deux sportifs très connus c'est Michael Jordan et Scottie Pippen ↓ dans NBA ↓
- 39 Ens. d'accord et alors comment est-ce qu'ils sont devenus amis ↑↑
- 40 K ben ils jouaient ensemble euh sur la même équipe et ils ils ils c'est des joueurs qui euh ils sont devenus très amis parce qu'ils parce que leur jeu ils étaient comme hyper euh *similar* ils arrivaient à très très bien jouer ensemble ↓
- 41 Ens. hum hum ils avaient un jeu similaire d'accord ↓ ils ont joué dans quelle équipe ↑↑ est-ce que tu te souviens ↑↑
- 42 K euh les Chicago Bulls de mille
- 43 Ens. Chicago Bulls ↑
- 44 K 1996
- 45 Ens. très bien ↑ bonjour Ophélie ↑ alors juste pour te résumer rapidement on est en train de parler de l'amitié ↓ tu sais on avait un exercice à réaliser ↓ pourquoi l'amitié nous rend heureux et là on était en train de de de se souvenir de discuter un p'tit peu d'amitié célèbres ↓ d'accord d'amitiés entre personnes connues ↓ Sophie tu en avais tu avais une autre amitié ↑↑ oui

- 46 S il y a Harry Potter Hermione et Ron
- 47 Ens. ah oui ↑ très bien d'accord ↓ et là vous voyez que c'est une amitié d'accord avec + trois personnages OK ↑ et + un personnage féminin et deux personnages masculins ↓ c'est qui est plutôt euh c'est qui est plutôt assez rare on va dire en tout cas ↓ et si je vous dis maintenant que c'est un personnage de BD c'est un enfant ↓ et : euh un de ses meilleurs amis c'est un chien ↓ oui Mackenzi
- 48 M oui on a aussi parlé de ça Boule et Bill ↑
- 49 Ens. oui ↑ Boule et Bill ↑ très bien très très bien bon il y a la tortue aussi mais c'est surtout l'amitié entre Boule et Bill ↓ très très bien ↓ et + un dernier si je vous parle d'un d'une souris ↑ très très connue ↓ vous connaissez forcément cette souris ↓ Kurtis
- 50 K tu m'dis si j'veux dire quelque chose mais XXX
- 51 Ens. ah il peut y avoir plusieurs solutions mais pour l'instant c'est vrai que j'ai pas euh détaillé une souris... oui Anna
- 52 A Mickey Mouse
- 53 Ens. Mickey Mouse ↓ alors ça c'est une première souris c'est vrai et euh qui serait d'après toi un ou une des meilleurs amis de Mickey Mouse ↑↑ ++ oui Anna oui j't'écoute
- 54 A Minnie Mouse ↑↑
- 55 Ens. (rires) Minnie Mouse ↑ oui ↓ vous voyez pas quelqu'un d'un peu plus proche quand même ↑↑ Sophie
- 56 S ben moi j'ai pensé à Tom and Jerry
- 57 Ens. ah ↑ très bien ↑ ah aussi alors il y en a encore d'autre Tom et Jerry hein alors c'est une amitié un peu spéciale hein ↓ est-ce que c'est euh c'est euh comment on pourrait qualifier cette amitié ↑↑ ++ j'ai pas entendu Sophie
- 58 S je crois pas qu'il pense qu'il aurait une amitié
- 59 Ens. c'est vrai ↑ oh est-ce que tu penses qu'il aurait pas pu manger cette pauvre souris depuis le temps ↑↑ il l'aime quand même bien hein ↓ c'est une amitié un p'tit peu vache comme on dirait ↓ oui alors oui alors comme meilleur ami de Mickey je pensais à Donald ↓ Donald Duck ↓ d'accord et + il y a un dernier film où il y a une souris qui est amie mais avec un humain ↑ +++ avec un humain et ils ont une activité très sympa ensemble ↑ oui Paula
- 60 P c'est le truc Stuart Little ou pas ↑↑
- 61 Ens. alors non mais ça pourrait aussi décidément les souris amies avec des humains + alors ↑↑ oui Sophie

- 62 S le film Ratatouille ↑↑
- 63 Ens. et oui ↑ le film Ratatouille ↑ d'accord la souris amie avec le chef d'accord ils cuisinent ensemble si vous vous souvenez bien ↓ ils partagent une passion ↑ la cuisine ↓ allez on a bien travaillé on va prendre une pause de 10 minutes

Séquence 5

- 1 Ens. alors dites-moi tout ↑ avez-vous trouvé de bonnes idées ↑↑ oui Mackenzi dis-moi
- 2 M avant euh dans les tous les chapitres ils avaient comme des relations maître et son esclave donc ils n'étaient pas trop amis ↓ maintenant ils sont égaux et ils XXX donc j'crois qu'il seraient des amis
- 1 Ens. tu as dit quelque chose d'intéressant oui ils étaient maître/esclave d'accord ↓ et alors vous savez que Robinson euh Vendredi pardon s'est agenouillé donc c'est ce qui a marqué le fait que Robinson le possédait quelque part ↓ ensuite quel est ton deuxième la deuxième évolution la deuxième étape dans leur relation ↑↑ Kurtis ↑↑
- 2 K après ils commencent à s'entendre un peu plus et ils sont un peu plus comme pas amis non plus mais comme un peu entre les deux un peu comme quelqu'un qui travaille pour quelqu'un d'autre et
- 3 Ens. ah oui exactement ↑ comment on appelle cette relation une personne qui travaille pour une d'autre ↑↑ on l'avait trouvé pour certains oui Ophélie
- 4 O employé employé
- 5 Ens. ouais ↑ employé c'est celui qui travaille pour l'employeur exactement ↓ donc au début il le paye puis après ils font des espèces d'échanges d'accord très bien et enfin ↑↑ est-ce qu'on peut dire qu'ils arrivent jusqu'à une relation amicale ↑↑ oui Anna je t'écoute
- 6 A euh : oui après l'explosion ils doivent s'aider pour vivre alors et ils jouent des jeux
- 7 Ens. ils jouent à des jeux ↑ ils jouent à des jeux très bien exact ↓ quelles autres activités ou quels autre comportements ils ont qui montrent qu'ils ont cette relation d'amitié ↑↑ Sophie ou Zélie ↑↑ Zélie oui j't'écoute
- 8 Z euh ben quand la caverne explose ben y'a Vendredi qui s'occupe de Robinson et après ça ils font comme du théâtre y'a Vendredi qui crée la XXX plus comme des mais
- 9 Ens. oui et vous vous souvenez pourquoi alors la caverne explose tout à fait pourquoi ils créent ce jeu ↑↑ c'est Vendredi hein qui a cette idée est-ce que vous vous

souvenez quel est le but de ces deux jeux un p'tit peu de théâtre comme ça ↑↑
+++ Paula euh Mackenzi oui

10 M on a dit c'est pour qu'ils se comprennent et il se met à la place des autres

11 Ens. oui ils se mettent à la place très bien l'un de l'autre d'accord ↑ c'est plutôt un comportement amical ça ↑ d'accepter un ::: Robinson aurait pu dire j'ai pas envie de jouer à ce jeu mais il a vu que ça faisait du bien à Vendredi donc il accepte de jouer à le rôle que Vendredi lui a donné ↓ très bien vous voyez que en arrivant à ce chapitre 24 + on a maître-esclave on est passé à amis d'accord et vous allez voir que leur amitié va se développer encore ↑ dans les chapitre à venir ↓ comme devoirs je vous donne les devoirs maintenant avant que vous parliez des exposés ↓ j'aimerais que vous lisiez s'il vous plaît les chapitres 25 et 26

Annexe 20

Observation de cours – Arielle – 2 février 2023

Séquence 1

- 1 Ens. alors résumé du chapitre 25 ↑ dites-moi ↓ oui Anna oui je t'écoute ↓
- 2 A euh ils ont trouvé de la de la poudre ↓ je crois ↑ ils ont fait un feu avec enfin ils ont mis de la poudre dans un feu et ils ont mis des arbres morts je sais pas trop (*rires*)
- 3 Ens. alors oui hein c'était un p'tit peu : un peu d'la physique ↑ dans cette histoire ↓ d'abord ils se promènent oui tu as raison euh : Robinson se souvient qu'il avait enterré + deux tonneaux vous vous souvenez ↑ pour défendre le camp ↓ d'accord ↑ et comment s'en sert Vendredi ↑↑ au tout début du chapitre 25 ↓ qu'est-ce qu'il fait ↑↑ + oui Sophie
- 4 S il regarde pour voir si ça va exploser
- 5 Ens. il regarde si ça va exploser oui mais comment ↑↑ qu'est-ce qu'il fait ↑↑ oui Zélie
- 6 Z j'crois qu'il jette la poudre dans un feu
- 7 Ens. oui ↑ et qu'est-ce qu'il se passe dans il jette la poudre dans le feu ↑↑
- 8 Z j'pense qu'il était une flamme verte ou quelque chose
- 9 Ens. oui exactement ↓ ça fait des flammes tout à fait ↓ et il trouve ça ↑↑ euh beau tout simplement hein il trouve ça beau euh : et dangereux certainement aussi un p'tit peu très bien et avec cette poudre donc pour le faire à plus grande échelle d'accord ↑↑ pour le reproduire de manière plus développée ↓ qu'est-ce qu'il fait ↑↑ qu'est-ce qu'ils font ↑↑ tous les deux ↑↑ est-ce que vous avez compris ↑↑ Elie qu'est-ce qu'ils font Robinson et Vendredi ↑↑ une fois qu'ils découvrent que cette poudre fait une belle flamme verte ↑↑
- 10 El. ils jouent avec
- 11 Ens. oui mais comment ↑↑
- 12 E euh + les pyrotechniques
- 13 Ens. ouais c'est une sorte de pyrotechnie ↑ mais comment ils font pour le faire à plus grande échelle pour le produire à plus grande échelle plutôt que de jeter juste la poudre comme ça ↑↑ Zélie
- 14 El. ils
- 15 Ens. ah ↑ Elie oui dis-moi

- 16 El. ils XXX
- 17 Ens. qu'est-ce qu'ils utilisent ↑↑
- 18 El. j'sais pas du tout
- 19 Ens. Zélie ↑↑
- 20 Z un arbre mort j'pense
- 21 Ens. ils prennent des arbres morts oui mais ils vont créer une sorte de pâte avec la résine des arbres ↓ d'accord ↑ vous savez la résine produite par euh par les arbres OK ↑ ils mélangent ils font une sorte de mixture ↓ et comme ça ils peuvent étaler la poudre comme ça sur les arbres morts et en effet ils en font une sorte de spectacle ↓ très bien ↑ chapitre 26 qu'est-ce qu'il se passe dans le chapitre 26 ↑↑ Mackenzi j't'ai pas entendue
- 22 M euh Robinson apprend encore à Ven-dredi à à parler ↑ et + euh : Vendredi commence à faire des devinettes
- 23 Ens. hum très bien ↓ donc il commence avec une marguerite d'accord ↑ et à un moment donné il regarde une tâche blanche et il se rend compte que c'est en fait un pa-pi-llon ↓ et ça va donner lieu tu as tout à fait raison à des devinettes ↓ d'accord ↑↑ en fait ils font des jeux de mots littéraires exactement ↓ et + ils font des jeux littéraires avec quels mots ↑↑ dites-moi un peu ↓ oui Sophie
- 24 S quand ils continuent et puis à la fin y'a euh y'a Vendredi qui + qui est revenu XXX quelque chose qui ressemble XXX et comme ils ont XXX pour l'instant XXX il a pas de détails XXX
- 25 Ens. exact ↓ tout à fait donc d'abord il fait deviner la mer ↑ donc là ils font ça amusant ↓ puis Vendredi un peu maladroitement il fait deviner + Théo ↓ d'accord hein vous savez que c'était le meilleur ami de Robinson hein avant l'arrivée de Vendredi ↓ donc + il est triste ↓ et Vendredi se sent un p'tit peu coupable ↓ très bien ↑ OK parfait ↑ parfait pour les résumés ↓ est-ce qu'il y avait des questions de vocabulaire ↑↑ est-ce que vous avez eu des difficultés à comprendre ↑↑ non ça va ↑↑ même la partie où comment il utilise la la poudre comment il mélange avec la résine ↑↑ ça a été ↑↑ ça va ↑↑ OK super ↓ alors ↑ dans nos chapitres par exemple si je vous lis une phrase ++ laquelle je peux vous lire ↑↑ hum :: + page 20 au chapitre 26 par exemple + si vous prenez tous le chapitre 26 page 118 ↑ +++ dites-moi quels sont les TEMPS employés dans ce début de chapitre ↑↑ +++ enfin donnez-moi en un déjà oui Sophie [...] (*interruption due à un problème technique avec le micro de Sophie que l'on n'entend pas parler*) allez autre proposition ↑ du coup j'ai même pas pu lire sur ses lèvres (*rires*) malheureusement oui Zélie
- 26 Z j'pense qu'elle disait la passé
- 27 Ens. le passé ↑ hum hum est-ce que + il faut quelque chose de plus précis ↑ ce sont des TEMPS du passé mais quel ↑↑ soyez plus précis que temps du passé ↓ Justin ↑

- 28 J le passé composé ↑↑
- 29 Ens. alors cite-moi cite-moi le passage où tu vois le passé composé ↓ attention p. 118 hein ↑
- 30 J euh moi j'ai un différent livre que toi
- 31 Ens. ah ↑ exa-alors + euh : + du coup tu as pu retrouver les chapitres à lire ↑↑ d'accord ↓ et : tu peux quand même c'est le même texte normalement tu dois pouvoir me le citer ↑ +++ j'te laisse regarder rapidement ↓ qui d'autre ↑↑ oui Anna oui j't'écoute
- 32 A l'imparfait
- 33 Ens. l'imparfait oui bravo ↓ merci Anna ↑ cite-moi quelques verbes qui sont à l'imparfait s'il te plaît ↑
- 34 A euh : avait
- 35 Ens. avait tout simpl oui d'accord
- 36 A euh corrigeait peut-être ↑↑
- 37 Ens. corrigeait parfait ↓ très bien ↓ ensuite ↑ généralement que l'on utilise un peu + en concordance un p'tit peu avec l'imparfait ↓ quel euh quel autre temps vous voyez ↑↑ Elio ↑ quel autre temps tu vois mon grand sur cette page ↑↑
- 38 E euh ++ présent
- 39 Ens. dites-moi un verbe qui est au présent
- 40 E euh +++
- 41 Ens. Elio ↑ tu es p. 118 mon grand ↑↑
- 42 E ouais
- 43 Ens. oui ↑↑ où tu vois le présent alors dis-moi ↑↑ bonjour Kurtis (*Kurtis vient de se connecter*)
- 44 E lentement ↑↑
- 45 Ens. hum ↑↑
- 46 E lentement ↓ lentement
- 47 Ens. lentement non ce n'est pas un verbe c'est un adverbe ↓ attention verbe que l'on peut conjuguer à différentes personnes ↑ + Kurtis pour t'expliquer rapidement on est au chapitre 26 mon grand on a fait les résumés des chapitres 25 et 26 et je suis en train de demander à tes camarades et à toi-même du coup quels sont les TEMPS les différents temps qui sont employés p. 118 ↓ on a dit l'imparfait ↓ d'accord ↓ + exemple si je vous dis par exemple ++ euh :: lorsque la catastrophe

s'était produite encore au cours des années qui avaient précédé quel est ce temps
↑↑

- 48 K euh c'est euh : c'est au passé
- 49 Ens. le passé ↓ attention je parle de temps vraiment de conjugaison ↓ le passé il faut quelque chose de plus précis on a plusieurs temps du passé ↑
- 50 K euh c'est euh attends + passé : simple ↑
- 51 Ens. ah ↑ non ↑
- 52 K j'ai oublié attends + c-c'est pas l'imparfait ↑↑
- 53 Ens. alors c'est basé sur l'imparfait ↑ quel est le temps composé qui est qui a pour base l'im-par-fait oui Sophie
- 54 S le passé composé ↑↑
- 55 Ens. hum hum hum alors ↓ d'abord ↓ c'qu'on va faire ↓ on va + faire des exercices sur l'imparfait ↓ et après je vais vous montrer un tableau des temps de l'indicatif et vous allez vois ça va vous aider à comprendre les temps simples d'accord ↑ comme le présent l'imparfait ↓ et grâce à eux on peut former des temps qu'on appelle composés comme par exemple le plus-que-parfait d'accord ↑ je vous montrerai et le passé composé ↓ je vous montrerai comment ça fonctionne d'accord on fera une révision ↓ bonjour Ophélie (*Ophélie vient de se connecter*) donc vous pouvez aller sur Google Classroom ↓ on commence par l'imparfait

Annexe 21

Observation de cours – Arielle – 9 février 2023

Séquence 1

- 1 Ens. en attendant on commence par + les news de + la semaine ↓ des petites nouvelles ↑ donnez-moi de vos nouvelles ↑ qu'est-ce qu'il s'est passé cette semaine ↑↑ Paula m'a déjà donné un p'tit mot ↓ est-ce qu'il y a quelque chose de particulier cette semaine ou + la semaine à venir ↑ ce weekend ↑ ++ rien de particulier pour personne ↑↑ oui Paula
- 2 P euh j'ai les résultats d'un + euh d'une des écoles à laquelle j'ai **appliqué** qui va sortir avant le 14
- 3 Ens. hum d'accord ↑ où est-ce que tu as **appliqué** Paula ↑↑ quels résultats de quelle école tu attends ↑↑
- 4 P euh j'ai **appliqué** à cinq ou six écoles privées et puis à Stuyvesant
- 5 Ens. Stuyvesant ↑
- 6 P euh et celui qui est arrivé c'est Basman
- 7 Ens. d'accord ↑ très bien très bien et + les autres rien du tout ↑↑ vous n'avez pas rien fait de votre semaine voyons ↑ rien du weekend rien de la semaine ↑↑ oh la la vous avez quoi vous avez dormi ↑↑ vous avez bien dormi (*rires*) c'est ça surtout ↑ euh Justin c'est un peu dommage parce que j'aurais bien aimé que tout le monde soit là pour que tu puisses pour que vous puissiez présenter devant tout votre euh devant tout votre public ↑

Séquence 2

(Présentation de Mackenzi et Sophie. Sophie a des problèmes de microphone qui rendent inaudible sa présentation – l'enseignante semble s'en accommoder. Les deux apprenantes lisent les diapositives qu'elles ont préparées en amont.)

- 1 M (*diapositive 1*) on a choisi Pirate des Caraïbes La Malédiction du Black Pearl le réalisateur c'est Gore Verbinski la date que c'est sorti c'est juin 28 2003 et ça dure 2 heures et 23 minutes
- 2 S (*diapositive 2*) (*inaudible, problème de micro*)
- 3 M (*diapositive 3*) quand + l'origine du nom quand le film était toujours en cours il était prévu d'être appelé Pirate des Caraïbes plus tard ↓ en fait avant il s'appelait Sea Dogs II ↓

- 4 S (diapositive 4) je vais faire celle-là et puis ++ euh c'est l'histoire c'est d'un pirate nommé Jack Sparrow et Will Turner un *blacksmith* ↓ ils vont chercher Elizabeth Swann la fille du gouverneur ↓ elle a été capturée par des pirates ↓ et des marchands du bateau les méchants du bateau le Black Pearl ↓ les pirates l'a pris parce qu'ils voulaient l'utiliser pour défaire une malédiction qui était sur eux ↓ ils pensaient qu'elle avait le sang d'un Turner ↓ c'était la seule chose qui pouvait défaire leur malédiction ↓ le film raconte comment Jack et Will sauvent Elizabeth +++ XXX
- 5 M j'espère ah j'espère qu'j'ai partagé le son vous entendez ↑↑ (Mackenzi partage une bande annonce du film en français) +++ vous entendiez ↑↑
- 6 Ens. non la vidéo est en train de charger on n'entend pas de son pour l'instant ↓ est-ce que vous voulez repartager en sélectionnant sur le côté ↑↑ [...]
- 7 M (visionnage de la bande annonce en français) voilà ↑ +++ je crois c'est terminé ↑
- 8 Ens. merci excuse-moi je vais poser une question j'ai trouvé ça intéressant je ne savais pas que le titre c'était Sea Dogs II à la base ↓ est-ce que vous savez pourquoi ils l'ont changé ou bien pourquoi ils avaient choisi ce titre à la base ↑↑ est-ce que vous avez trouvé des informations là-dessus ↑↑ oui Sophie
- 9 S ben en fait au début c'était juste Pirates des Caraïbes (inaudible)
- 10 Ens. OK très bien ↑ et dernière question pour moi en quoi Pirates des Caraïbes c'est bien un film d'aventures ↑↑ ++ pourquoi on pourrait le comparer à un récit d'aventures ↑↑ ++ qu'est-ce qu'on retrouve que l'on retrouverait par exemple chez Robinson sur son île par exemple ↑↑ quels sont les points communs ↑↑ oui Mackenzi
- 11 M y'a beaucoup d'action euh y'a des choses qui passent
- 12 Ens. oui y'a beaucoup d'action tout à fait exactement ↓ en fait on a un héros aussi des personnes est-ce que vous vous rappelez comment on appelle des personnages qui aident le héros ou des personnages principaux ↑↑ est-ce que vous vous rappelez ↑↑ ++ ad- + ju + adjuvant ↑↑ non ↑↑ on a des adjuvants et on a des opposants ↓ d'accord ↑ et + est-ce que + alors peut-être je ne sais pas si tout le monde a vu Pirate des Caraïbes quelle euh quelle fin pour Pirates des Caraïbes 1 ↑↑ est-ce que vous pouvez me dire au moins si ça finit bien ↑ mal ↑ est-ce qu'on ne sais pas trop ↑↑ oui Sophie
- 13 S ben à la fin euh les pirates sont euh (inaudible)
- 14 Ens. d'accord dont est-ce qu'on peut dire que la malédiction est levée ↑↑ +++ très bien est-ce que vous avez des questions vous avez des remarques ↑↑ dites-nous les spectateurs les auditeurs ++ pas de commentaires rien ↑↑ vous avez trouvé ça bien ↑↑ oui ↑↑ non ↑↑ oui oui ah merci Paula qui lève le pouce quand même ↑ les filles une seule chose + comment on dit un *blacksmith* en français ↑↑ quel est le métier oui j't'écoute Mackenzi

- 15 M j'crois qu'c'est un forgeron
- 16 Ens. et oui très bien ↑ super exactement tout à fait ↓ et oui en plus il le dit dans le : dans la bande annonce ↓ très bien merci beaucoup les filles ↑ c'était clair et + la bande annonce était en français ↑ très très bien ↑ euh : Justin est-ce que tu es prêt pour présenter aujourd'hui ↑↑ ouais ↑↑ allez c'est parti on t'écoute j'te laisse mettre en place ta présentation tu peux partager ton écran et le son ↓ [...]
- 17 J (*diapositive 1*) euh le titre que j'ai choisi c'est Seul au monde ↑ (*diapositive 2*) euh le réalisateur c'est Robert Zemeckis et la date c'est le présent et euh la longueur c'est deux heures et vingt-trois minutes euh le genre c'est l'aventure on va pour le voir on va sur Amazon euh donc + y'a un truc intéressant c'est qu'il travaille pour Fedex ↓ ça c'est la bande annonce (*visionnage de la bande annonce en langue originale, anglais*)
- 18 J (*diapositive 3*) euh le résumé + c'est euh (*Justin lit la diapositive*) après que Chuck Nolan ait été arraché d'à sa vie par un accident d'avion il se retrouve seul sur les rives d'une île tropicale ↓ d'abord la frustration le gagne puis il réalise à quel point il il a /py/ (*Justin a bien écrit "peu" sur la diapositive*) de chances de revenir un jour à la civilisation ↓ à la fin il retourne chez lui pour s'apercevoir que sa femme est remariée ↓ il accepte cette situation et continue sa vie comme une personne normale ↓ (*diapositive 4*) euh : de quel roman cette œuvre s'inspire-t-elle ↑↑ euh ça s'inspire de Vendredi ou la vie sauvage euh : un exemple il se trouve sur une île déserte sans personne euh il essaie d'échapper plusieurs fois il tr- il trouve un ami un ballon qu'il a nommé Wilson qui est la marque du ballon ↓
- 19 Ens. hum hum très bien ↑
- 20 J et c'est tout
- 21 Ens. c'est très bien mon grand ↑ alors oui en effet tu as raison et aussi inspiré est-ce que vous savez de quoi est inspiré Vendredi ou la vie sauvage ↑↑ parce que Vendredi ou la vie sauvage s'inspire lui-même d'autre chose ++ oui Mackenzi
- 22 M c'est Robinson Crusoé non ↑↑
- 23 Ens. alors + c'est plus ancien et encore avant ↑ est-ce que vous avez tous votre livre ↑↑ avec vous ↑↑ ouais ↑↑ alors cette édition-là ↑↑ et pour ceux qui ne l'auraient pas quelqu'un pourra va nous dire ↓ euh Ophélie est-ce que tu as là s'il-te-plaît pardon je je vois pas mets bien ton visage devant la caméra s'il-te-plaît ↑ ++ merci beaucoup ma grande super ↑ alors on peut prendre la page 173 ↓ +++ p. 173 vous allez voir le titre Et si c'était vrai ↑↑ +++ et je vais euh + vous laisser lire ↑ qui euh qui serait d'accord pour lire cette euh partie un p'tit peu ↑↑ + les premiers les premières quatre lignes ↑ oui Anna allez je t'écoute pour les quatre premières lignes on écoute ↓
- 24 A (*Anna lit les premières lignes*) euh Alexander Selkirk le vrai Robinson ↓ c'est un fait divers survenu au début du ++ dix-huitième ↓ siècle ↓ que le roman de Michel Tournier doit son origine l'aventure hors du commun vécue par un marin /ekoze/ Alexander Selkirk ↓

- 25 Ens. hum hum qui euh qui d'autre a la même euh a la même édition ↑↑ pour lire la suite ↓ euh Zélie est-ce que tu as la même tu as celle-ci ↑↑ ouais ↑↑ allez j'te laisse lire un + un p'tit peu plus tu lis une petite dizaine de dizaine de lignes tu vas lire jusqu'à contre le capitaine ↑
- 26 Z (*Zélie lit la suite*) sur le XXX de pierre ce septième enfant issu d'une famille d'artisans XXX très jeune par sa mauvaise conduite et son refus d'être XXX ↓ à quinze ans il est contraint de s'engager sur un navire marchant pour s'échapper à sa famille et en poursuite de la justice ↓ devenu en quel-quelques années un navigateur expérimenté Selkirk embarque + en + 1703 à bord du /sœkbor/ (*Cinque Ports*) commandé par le lieutenant Thomas Stradling ↓ mais très vite la rébellion gronde contre le capitaine ↓ au cours d'une escalad-d'une escale sur l'île Masatira à six cents kilomètres des côtes du Chili quelqu'un réclame que le /sœkbor/ en piteux + état + après des mois de navigation soit réparé avant de reprendre la mer ↓ Stradling refuse obstinément ↓ XXX le matelot XXX exige sur le champ qu'on le laisse sur l'île ↓ il est aussitôt débarqué avec pour tout bagage un fusil quelques effets personnels et un bible ↓ et une bible ↓ tandis que le /sœkbor/ vogue vers son destin un naufrage et XXX pour les malheureux rescapés ↓ commence pour le marin rebelle la plus extraordinaire des aventures humaines ↓ survivre seul sur une île sauvage ↓
- 27 Ens. très bien ↑ OK XXX voyez donc la véritable toute première histoire c'est celle-ci ↓ et vous voyez que + il est resté volontairement sur l'île à la base ↓ d'accord ↑ hein il n'a pas eu euh malheureusement de naufrage ou de crash d'avion comme le personnage dans Seul au monde ↓ très bien merci beaucoup euh Justin personne a de questions ↑↑ pas de commentaires ↑↑

Séquence 3

- 1 Ens. je suis curieuse de savoir votre avis de connaître votre avis pardon sur Paula a évoqué l'intelligence artificielle ↓ euh l'intelligence artificielle pour ou contre ↑ est-ce que + vous avez un avis ↑↑ vous pouvez me dire je suis pour dans telle situation et contre dans telle situation est-ce que vous avez des exemples ↑ de bien de pas bien ↑ oui Mackenzi
- 2 M euh j'suis pour et contre ↓ pour pour ma mère m'a dit y'avait une fille euh elle prenait des + j'sais pas comment tu dis en français un *diary* ↑↑ quand elle était petite et puis elle
- 3 Ens. un journal intime
- 4 M ouais un jour oui maintenant je + un journal intime quand elle était petite qu'elle a mis dans un euh XXX et elle a pu parler avec + elle-même quand elle était petite ↓ elle a XXX mais aussi euh si tu es il faut qu'tu fais un œuvre ou quelque chose + pour l'école et t'utilises euh l'intelligence artificielle pour le faire ce n'est pas : très bien
- 5 Ens. hum hum et oui ↑ et oui et oui ↑ et + donc ton premier point c'était elle a réussi à mettre son journal intime euh : qui a recueilli en fait toutes les informations

et elle a pu ça a pu lui retranscrire comme une sorte de conversation avec elle-même c'est ça ↑↑ de elle-même dans le passé ↑↑

- 6 M ouais
- 7 Ens. wahou d'accord ↑ et donc ça lui a appris des choses sur elle-même ↑ hum je savais pas ↑ Sophie ton avis ↑↑
- 8 S ben moi j'suis pour parce que et contre un p'tit peu des deux ↓ parc'que ça aide vraiment beaucoup avec comme des recherches et des des trucs comme si tu veux savoir plus ça aide plus à des gens tu vois si tu peux pas acheter plein de livres ou plein de choses différentes tu peux acheter une chose comme un + un téléphone et avec tu peux faire plein de choses ↓ et c'est comme ça aide comme ça et ça aide à trouver l'information plus vite ↑ et à faire tout ça mais il y a aussi y'a des gens qui deviennent *addict* ↓ et puis après ils peuvent plus faire aut' chose ↓ et il y a des choses que les gens ils ils XXX et comme après + après tu vois qu'il y a très longtemps que l'on faisait que maintenant on fait plus
- 9 Ens. hum hum alors petit détail ↓ l'intelligence artificielle attention ce n'est pas forcément les nouvelles technologie d'accord ↑ l'intelligence artificielle c'est + un ensemble + euh comment vous dire ↑↑ de + mécaniques ↑ technologiques qui reproduit le cerveau humain ↑ mais + en plus développé ↓ d'accord ↑ donc oui tu nous dis que ça peut nous aider ↓ oui ↑ très bien ↓ c'est vrai ↑ c'est vrai c'est vrai est-ce qu'on peut aller contre un p'tit peu ↑↑ oui Paula
- 10 P donc + 'fin pour aller contre ce que j'disais plus tôt ↑ parce que moi c'était pour euh : la le problème avec les technologies artificielles qui fabriquent de l'art c'est qu'ils prennent l'art des artistes et qu'ils le : donne pas l-de : crédit ↓ ils disent que c'est eux qu'ils l'ont fait et après ça peut poser des problèmes pour les artistes et ça + ça : ça l'am-mène + c'est même pas plus de valeur que des peintures et tout ça euh : c'qui va prob-crée plein de problème dans l'industrie et tout ça
- 11 Ens. hum hum exactement ↑ y'a le problème de remplacement des humains alors là c'est plutôt de la propriété intellectuelle d'accord exact hein ouais tout à fait ouais c'est un des soucis Kurtis ↑ qu'est-ce que tu penses ↑↑ en plus peut-être que vous connaissez des des films qui ont parlé de l'intelligence artificielle ↑↑
- 12 K moi j'trouve que l'intelligence artificielle c'est fait pour aider pour plein de choses ou si ça commence à être quelque chose qu'on utilise beaucoup les gens vont vont vont commencer à dépendre sur ça et si y'a un problème avec c'est des on peut avoir des gros problèmes quoi
- 13 Ens. hum hum exactement ↑ très bien ↑ oui hein c'est c'que disait Sophie quand elle disait *addict* oui on devient dépendant et il nous manque un peu la réflexion sur ce qu'on a fait c'est vrai ↑ tout à fait oui Zélie ↑ + qu'est-ce que tu en penses ↑↑
- 14 Z ouais j'pense j'sais pas + j'suis un peu au milieu parce que c'est BIEN parce que comme les personnes sont malades ça peut être des maladies comme le cancer ou le COVID + et aussi ça peut être utilisé un peu comme + ça peut être

dangereux ↓ parce que + ouais comme vous avez dit si on l'utilise trop ben on va être **addictés** on va : oublier comment faire des choses + j'sais pas des choses des choses normales ça peut devenir dangereux comme des guerres et des choses comme ça ↓

- 15 Ens. hum hum oui ↑ exactement ↑ souvenez-vous que + c'est créé euh l'intelligence artificielle est créée par l'homme qui peut la manipuler comme elle veut d'accord ↑ ça peut être utilisé à des mauvaises fins ↓ donc c'est à prendre avec beaucoup de précautions tout à fait alors c'est mon avis hein ↑ mais vous vous serez certainement encore plus amenés à l'utiliser que : que : (*rires*) que les personnes qui sont plus âgées mais en effet il y a de bons points et de mauvais points aussi d'accord ↑ très bien ↑ merci pour ceux qui nous ont donné euh : leur avis je pense que c'est une question euh que vous allez débattre régulièrement dans les années à venir

Annexe 22
Observation de cours – Arielle – 16 février 2023

Séquence 1

- 1 Ens. alors je vous écoute ↑ qu'est-ce que vous changeriez ↑↑ dites-moi ↓ si vous aviez la possibilité ↓ Kurtis
- 2 K moi je changerais que les armes devraient pas être mortels
- 3 Ens. (inaudible)
- 4 K oui ↓ et et que et que ils devraient pas avoir autant d'accès aux armes si facilement
- 5 Ens. ah ↑ alors meilleure réglementation d'accord ↑ d'accès aux armes tout à fait et + en même temps tu rajouterais aussi celle euh où ils soient pas mortels ↓ d'accord très bien c'est une très belle proposition ↓ est-ce que quelqu'un avait sur ce thème ↓ de la violence et plus particulièrement des armes ↑↑ + est-ce que quelqu'un a fait une proposition dans ce sens-là ↑↑ Sophie c'est relatif ce que tu as dit peut-être ↑↑
- 6 S euh j'ai dit de ne plus chasser les animaux en danger
- 7 Ens. alors oui alors c'est l'utilisation des armes dans un autre contexte tout à fait ↓ euh donc tu disais ↑↑ excuse-moi Sophie pardon est-ce que tu peux me répéter avec précisions ↑↑
- 8 S de ne plus utiliser les armes enfin de ne plus chasser les animaux en danger
- 9 Ens. de ne plus chasser les :: les animaux ↓ d'accord ↓ tout court ↑↑
- 10 S non que que ceux qui sont en danger
- 11 Ens. que ceux qui sont ah pardon j'avais pas entendu d'accord ↓ les espèces en danger ↓ d'accord ↓ OK très bien oui et pourquoi Sophie tout simplement ↑↑ si on en donne la raison ↑↑
- 12 S euh parce que sinon y'en aura plus XXX
- 13 Ens. oui d'accord ↓ il n'y en aura plus pour la planète et on sait que + les animaux d'accord ↑ ont une utilité d'être vivants surtout hein ↑ on a vu très bien ↑ personne d'autre avait fait une proposition sur les armes ↑↑ non ↑↑ c'était uniquement votr-oui Zélie ↑
- 14 Z euh nous on avait dit euh les lois pour les armes

- 15 Ens. hum hum oui tout à fait et + pourquoi + est-ce que XXX pourquoi aux États-Unis c'est compliqué ↑↑ de créer des lois comme ça sur les armes ↓ oui Kurtis
- 16 K euh parce que y'a un ann- y'a un amendement dans la constitution des États-Unis qui dit que les les les Américains ils ont droit d'avoir des armes euh à la maison pour leur défense ↓
- 17 Ens. alors oui tout à fait et constituer un groupe pour se défendre en fait oui c'est le deuxième amendement de la constitution américaine donc si on devait changer quelque chose d'accord ↑ c'est carrément la constitution américaine ↓ donc c'est pour ça que c'est aussi complexe ↑ euh en effet et en France c'est bien différent ↓ d'accord je n'dis que c'est beaucoup mieux mais ↑ c'est différent ↓ très bien donc thème de la violence utilisation des armes OK ↓ quoi d'autre ↑↑ Sophie vous avez abordé le thème de l'environnement ↓ est-ce que quelqu'un d'autre avait une proposition un groupe avait une proposition aussi sur l'environnement ↑↑ +++ ouais ça paraît minime hein ↑↑ c'est tout ↑↑ oui Paula
- 18 P euh nous on avait une proposition sur euh XXX la pollution
- 19 Ens. alors ouais ça c'est en lien avec euh avec l'environnement ↓ entièrement ↓ euh quelle était votre proposition exact ↑↑ pour être plus précis +++ parce que la pollution c'est pas une grande suggestion ↑ vous pouvez être un peu plus concrets
- 20 P euh arrêter la pollution et euh faire plus d'espaces verts de nature et tout ça
- 21 Ens. alors du coup c'est dans l'autre sens que ça fonctionne ↑ plus d'espaces verts ↓ oui ↑ en effet d'accord ↑ euh : et + il y a d'autres manières hein de réduire la pollution ↓ quelles sont les autres manières ↑↑ comment on peut réduire la + pollution ↑↑ alors augmenter les espaces verts ↓ oui mais ça suffit pas ↑
- 22 P euh arrêter 'fin toute la production de la des habits euh qui coûtent pas chers dans les autres pays et tout
- 23 Ens. OK la production de textile ↑ exactement ↓ d'accord demande beaucoup d'énergie d'accord ↑↑ il y a encore beaucoup de choses qui demandent euh beaucoup d'eau ↑ par exemple ↓ comme manger de la viande ↓ très bien ↑ réduire la pollution ↓ quelles étaient les autres propositions est-ce qu'il y en a d'autres ↑↑ + oui Mackenzi
- 24 M on a aussi dit euh de l'éducation + égaux pour tout le monde parce que tout l'monde ne va pas à l'école ↓
- 25 Ens. l'accès à l'éducation pour tous hum hum de manière égale ↓ oui c'est très vrai exactement ce n'est pas la même chose dans tous les pays ↓ nous ne sommes pas égaux dans ce cas tout à fait très bonne proposition Mackenzi bonne idée ↑ Kurtis ↑↑
- 26 K avec Justin on avait dit d'arrêter les les la vente des drogues illégales sans prescription ↑ parce que c'est vraiment dangereux pour les gens qui veulent en prendre et ça pourrait et ça pourrait donner des XXX à à euh à ça quoi

- 27 Ens. hum hum c'est un très grand sujet en effet aussi ↓ ouais ↑ le la un meilleur contrôle tout à fait la réglementation euh dans la vente de drogues alors ça hein c'est un un grand projet aussi on le cite dans tous les dans tous les pays ↓ très vrai ↑ OK ↑ vous avez de grandes causes ↑ très bien ↑ c'est tout pour les idées ↑↑ +++ très bien ↓ en tout cas de beaux projets ↓ j'espère que vous aiderez à réaliser ces ces beaux projets pour l'environnement l'éducation et évidemment le problème de violence et de drogues ↓ deuxième exercice ↓ euh alors ↓ le sujet est vous allez voir un peu quelque chose de spécial je vais vous copier de suite ↓ euh cette fois-ci on va créer deux groupes ↓ d'accord ↑↑ deux équipes ↓ et vous êtes à l'âge de l'adolescence donc + je pense que le sujet est approprié ↓ ++ je vais constituer deux groupes ↓ alors vous allez me dire oui : mais si nous on est on est tous contre ↑↑ l'exercice justement c'est d'apprendre à défendre un point de vue + qui n'est pas le nôtre ↓ d'accord ↑↑ ne vous inquiétez pas on changera d'accord évidemment + une prochaine fois d'accord je vous mettrai dans le côté euh contre si jamais pour que ce soit équitable ↓ la chirurgie esthétique devrait-elle être interdite ↑↑ pour les adolescents ↓ + d'accord ↑↑ des personnes qui sont d'accord et des personnes que ne sont pas d'accord [...]

Séquence 2

- 1 P alors si on est d'accord il faudrait probablement qu'on fasse le point que la société a trop de *emphasis* sur le ba- sur euh l'image euh du corps et tout ça
- 2 Z ouais ↑
- 3 P euh : par contre j'crois qu'le point le meilleur point pour le pour l'autre côté ça va être + que : les enf- les enfants qui sont comme + euh qui sont comme qui ont été comme dans les accidents de voiture ou + qui sont nés avec des problèmes euh comme qui peuvent leur emp +> qui peuvent les empêcher de respirer ou un truc comme ça + ça peut les aider avec les avec des problèmes de santé et tout alors là il va falloir leur trouver des moyens de + euh : + euh XXX
- 4 S (inaudible)
- 5 Z ouais et j'crois aussi + ça peut être dangereux parce que p't-être qu'ils sont XXX changer leur visage + euh ben ça va être super + bizarre (*rires*) et c'est + c'est pas bien ↓ je pense que c'est ça + il faut faire ça correctement ↓ + on peut mettre ça aussi ↓ ++ comme on doit trouver un moyen + pour dire que + euh pour le truc des accidents de voiture
- 6 P euh ++ ben + on peut faire que c'est interdit pour les adolescents sauf si t'as une note + d'un médecin + euh qui : dit : spécifiquement euh 'fin que c'est : c'est pour améliorer la santé et pas pour euh + donc tu peux pas être opéré comme ça quoi il faut + spécifiquement un truc que + qui va te aider à mieux respirer ou un truc comme ça + et : tu peux seulement l'avoir avec une note d'un médecin et que : + une raison spécifique quoi ↓

- 7 Z ouais et j'ai recherché toutes euh + pour les problèmes avec la chirurgie esthétique euh il y des risques d'infection euh + elle peut pas + faire les résultats +> les résultats souhaités elle peut être douloureuse ↓ + hein on peut mettre ça aussi ↑ ouais mais c'est pas super pro hein le truc des médecins ↓ mais j pense que Paula c'est bien on peut dire comme c'est interdit pour pour les adolescents mais seulement si + ils + veulent faire la chirurgie juste pour la beauté ↓ et s'ils sont s'ils sont malades ou quelque chose ça va ↓
- 8 Ens. (*l'enseignante vient de rejoindre la salle de discussion*) j'apprécie ce que j'entends ↑ en effet ↑ c'est vrai que la question euh vous avez raison hein elle est elle aura peu être un p'tit peu plus précise euh : + on a une différence entre ce qu'on appelle la chirurgie esthétique de confort et la chirurgie esthétique reconstructrice en effet celle-là est utilisée dans un cas différent ↓ esthétique veut simplement dire physique ↓ en effet la chirurgie reconstructrice fait partie de la chirurgie euh esthétique et c'est très bien de l'aborder ↓ d'accord ↑↑ euh alors mais vous vous avez mis un oui mais à votre euh à votre proposition on est d'accord que vous êtes d'accord avec ce que la personne dit oui ça doit être permis euh : essayez de me trouver peut-être deux arguments ↑↑ d'accord ↑↑ et + avec un exemple ↓ comme ce que tu viens de : de faire : allez encore trois minutes et je vous fais revenir dans la salle principale ↓ à tout de suite ↓
- 9 S (*inaudible, problème de son*)
- 10 P t'es un peu *glitchy* j'sais pas comment dire
- 11 S. (*inaudible*)
- 12 P euh j't'ai toujours pas entendue t'es : + le son ça a été + p't-être tu veux mettre
- 13 Z ça coupe ++ et tu voulais dire quoi ↑↑
- 14 P euh on peut aussi mettre que : ça coûte beaucoup d'argent la chirurgie esthétique et 'fin soit ils vont aller dans des endroits euh moins bien ↓ euh c'qui peut causer encore plus de problèmes de santé +> 'fin c'qui peut leur causer des problèmes de santé et tout ça ↓ ou + euh ils vont ut +> ils vont faire quelq chose de ils vont : dépenser d'l'argent qui ont pas besoin de dépenser et surtout s'ils ont déjà pas beaucoup d'argent pour XXX et ils veulent faire ça à cause du *body image* et tout ça ↑ euh ça peut leur causer beaucoup de problèmes ben 'fin si jamais ils vont au collège et ils utilisent l'argent pour leur collège ça peut causer beaucoup trop de problèmes ↓
- 15 Z euh : ouais ++ c'est parfait ↑ (*rires*) ouais j crois qu'on a fini [...]
- 16 Ens. (*retour dans la salle principale*) ah vous êtes revenues ↑ ça tombe bien j'allais vous faire revenir +++ alors voyons voir les arguments de chacun +++ alors on est partis sur + la chirurgie esthétique ↓ d'accord ça devrait être interdit pour les ados ↓ les adolescents ↓ + le groupe qui est d'accord avec cette interdiction ↓ quels étaient vos arguments ↑↑ ++ j crois que c'était Mackenzi ↑ alors qu'est-ce que vous avez dit oui euh Sophie non vous vous étiez + contre ↓ qui était dans le groupe

- 17 P non nous on est les + nous on est d'accord avec l'interdiction et les autres ils sont contre ↓
- 18 Ens. ah oui pardon non excusez-moi je vous ai inversés oui ↓ donc les personnes qui sont d'accord avec l'interdiction excusez-moi Sophie oui quel est euh quel était votre argument ↑↑
- 19 S XXX de faire la : l'opération ↓ ça cause plein d'autres problèmes parce que quand XXX besoin de dépenser euh ça peut quand même impacter ↓ et puis on disait aussi que on était d'accord que c'était interdit si tu changeais juste pour ton apparence mais qu'on était pas d'accord et euh les gens qui voulaient changer qui voulaient faire l'opération parce que c'était une question de vie ou de mort ou enfin c'est pas comme ça XXX un truc de santé ils devraient avoir le droit ↓
- 20 Ens. d'accord ↑ OK ↑ donc l'argument financier vous êtes d'accord ↑↑ que ce soit interdit pour un argument d'argent ↓ d'accord ↓ OK et + est-ce que il n'y aurait pas aussi un argument de + maturité ↑↑ ++ d'accord ↑ je pense que c'était un des arguments aussi hein on est peut-être plus influençables quand on est plus jeunes ↑↑ c'est pour ça aussi que la loi est peut-être plus dure pourrait être plus dure dans c'cas là ↓ d'accord ↓ l'autre groupe ↑↑ ++ pas d'accord ↑ on devrait : les ados pourraient faire de la chirurgie quand ils veulent ↓ quel est votre argument ↑↑ ++ oui Mackenzi
- 21 M ben c'est à la personne de choisir si elle veut le faire c'est eux qui choisissent dans leur cas ↓
- 22 Ens. hum hum ouais Paula ↑ je t'écoute
- 23 P. euh : même si ils devraient 'fin même si tout le monde a leurs propres choix quand t'es un mineur c'est tes parents qui doivent qui ont les choix pour toi alors + logiquement ton argument n'a pas assez de sens parce que c'est les parents s : si t'as la permission de tes parents alors peut-être ça changerait quelque chose ↓ mais ça c'est pas 100 % toi jusqu'à c'que t'as 18 ans ↓
- 24 Ens. hum hum Kurtis ↑↑
- 25 K euh j'suis d'accord avec que c'est pas 100 % toi mais si si tu tu fais l'argent toi-même et tes parents sont d'accord avec parce que + il faut quand même qu'il y ait l'avis d'autres gens si tu veux changer ton apparence parce que tu peux pas juste faire ça faire ça toi-même et tout le monde va détester ↑ donc il faut vraiment avoir l'avis de tout le monde ↓ et après oui je j'trouve que c'est bien ↓
- 26 Ens. hum hum d'accord ↑ OK des arguments qui euh qui XXX oui c'est vrai Mackenzi nous avance que ton corps t'appartient d'autres avancent que ah on est responsable on est : euh en tout cas dépendant d'un adulte jusqu'à notre majorité tout à fait + et + pour nous rassurer à ce sujet-là oui il faut consulter des personnes tels que des médecins les parents et + un + psychologue ↑ aussi ↑ oui Paula je t'écoute dis-moi

- 27 P euh ça coûte énormément enfin comment est-ce qu'un adolescent euh en considérant qu'ils ont besoin de faire des études et 'fin qu'ils ont plein de trucs à faire euh dans leur temps comment est-ce que tu crois qu'ils font avoir le temps d'apprendre un métier et pouvoir faire la euh avoir autant d'argent pour euh faire de la chirurgie esthétique tout seul ↑↑
- 28 Ens. hum hum alors Kurtis oui
- 29 K ben c'est comme si tu euh tu veux t'acheter quelque chose d'autre faut + faut juste pouvoir euh + comme + travailler et euh et attendre jusqu'à ce que tu peux avoir assez d'argent + si si tes parents ils sont d'accord peut-être ils ils te donneront un peu d'argent aussi mais il faut vraiment juste comme + travailler et avoir l'argent
- 30 Ens. hum hum très bien alors vous savez que ça dépend des pays hein le droit des enfants oui Paula
- 31 P mais c'est du temps qui pourrait être utilisé faire des pour euh + pour faire des trucs meilleurs + c'est qui est pas nécessairement changer ton apparence euh parce que si tu veux changer ton apparence ben pour pour commencer la société met trop de *emph-emphasis* sur euh l'apparence des gens et ce serait mieux que les gens ils travaillent sur euh aider le monde ou un truc comme ça que : que : essayer d'avoir assez d'argent pour changer leur apparence
- 32 Ens. hum hum oui ↑ c'est sûr alors ne serait-ce que oui la chirurgie hein ça c'est quelque chose d'irréversible souvent euh ou alors en tout cas ça : après on risque d'avoir des soucis euh oui il y a d'autres solutions bien sûr qui sont proposées aux personnes c'est pour ça qu'on évoquiez le la visite avec un psychologue ↑ pour être sûr d'accord ↑ euh que la personne et encore plus quand c'est un adolescent a bien conscience d'accord de sa demande euh : et voir si le problème il peut pas être traité d'une autre façon d'abord ↓ oui très bien ↑ c'est un sujet qui fait débat et c'était difficile hein d'être euh d'accord pour dire que ça pourrait être utilisé n'importe quand et vous avez évoqué les deux types de chirurgie qui sont euh bien évidemment très importantes ↓ très bien ↑ bon exercice vous avez bien en plus communiqué dans vos groupes c'est parfait ↑

Annexe 23
Diapositive pour la présentation d'une œuvre (*Pirates des Caraïbes*)
par Mackenzi et Sophie – Cours d'Arielle du 9 février 2023

l'histoire:

Un pirate nommé Jack Sparrow et Will Turner, un blacksmith, vont chercher Elizabeth Swann, la fille du gouverneur. Elle a été capturée par des pirates méchants du bateau "black pearl". Les pirates la prit parce qu' ils voulaient l'utiliser pour défaire une malédiction sur eux. Ils pensaient qu'elle avait le sang d'un Turner; c'était la seule chose qui pouvait défaire leur malédiction. Le film raconte comment Jack et Will sauvent Elizabeth.

Annexe 24
Texte de compréhension écrite
Cours de Nadia – 8 juin 2022

Molière n'a jamais été tendre avec la société de son époque. Les pièces composées tout au long de sa carrière se moquent sans retenue des comportements parfois ridicules et risibles des hommes du XVII^e siècle. Bien sûr Molière exagère mais il se base sur ce qu'était la médecine à son époque. C'est un fait, la médecine du Roi Soleil tue davantage qu'elle ne guérit.

Au XVII^e siècle, la saignée est l'une des rares thérapies que l'on connaisse. Les maîtres de l'université, enfermés dans les convictions héritées des savants du Moyen- Age, demeurent persuadés que le sang transporte à l'occasion les « mauvaises humeurs » responsables de la maladie. Pour combattre le mal, il n'est pas d'autre moyen possible que celui d'évacuer les microbes nocifs par d'abondants saignements que le chirurgien provoque d'un coup de lancette.

On saigne à peu près pour n'importe quel motif. Du nourrisson au vieillard, chacun subit la douloureuse épreuve sans protester : qui oserait contester le savoir d'un prestigieux docteur ? Le marquis de Sourches raconte le plus sérieusement du monde qu'un courtisan de Versailles accourt au passage du roi. Il est tant ému qu'en s'inclinant pour la révérence, il heurte violemment le coude de son voisin. Un flot de sang volumineux s'échappe du nez blessé. Le médecin que l'on appelle aussitôt prescrit pour soigner le traumatisme...une saignée !!!

Quand on ne saigne pas, on purge. Quoique différent, le remède est tout aussi désagréable à endurer. Il s'agit d'introduire à l'aide d'une énorme seringue une grande quantité d'eau aromatisée dans le corps du patient par le postérieur. Le liquide injecté doit, pense-t-on, nettoyer les entrailles et permettre l'évacuation rapide des « mauvaises humeurs » responsables d'une douleur à l'estomac, d'un désordre intestinal, d'une digestion difficile. Le roi lui-même ne peut échapper aux purges quotidiennes (jusqu'à dix huit en une seule journée !!!) que lui administre son médecin personnel Fagon.

Annexe 25
Exposé sur le thème de *L'Utopie*
par Senia – Cours de Nadia du 15 juin 2022

Location et climat

Mon utopie serait située sur une île, dans l'océan. Ça ne serait pas trop loin de la côte, et le climat serait similaire à celui de NY, mais il ferait moins froid pendant l'hiver. Il n'y aurait pas de désastres naturels, et le climat n'est jamais trop extrême (trop chaud ou trop froid). Il y aurait une vaste variété dans la nature; des forêts tropicales, des plages, des lacs, des savannahs, et des montagnes, pour que plein de différents types d'animaux et plantes peuvent prospérer.

Problème + Solution

Le problème que je résoudrai serait les sans domicile fixe. Tout le monde sur mon île d'utopie recevraient une maison gratuite. Ces maisons auront toutes les nécessités basiques; de l'eau potable, de l'électricité, du chauffage, et la clime. La taille de la maison dependrait sur le nombre de personnes qui habiteront dedans. Par exemple, une famille avec quatre enfants et deux parents auront une maison avec cinq chambres, trois salles de bains, un salon, et une cuisine.

Gouvernement + Éducation

Toutes les lois dans mon utopie seraient décidées par le publique. Il y aurait une commitée qui propose des lois, et le publique voteraient dessus.

Tous les enfants devraient aller à l'école jusqu'ils ont 18 ans (quand ils finissent le lycée). Toutes les écoles publiques seront très bien financées, et l'université serait gratuite aussi.

Annexe 26

Exemple de matériels de cours créés par Arielle

PORTRAITS D'AVENTURIÈRES ET AVENTURIERS

Doc. 1 Un héros légendaire



Crédits : Lucasfilm/DR/TCD

Indiana Jones et le temple maudit, film de Steven Spielberg, avec Harrison Ford, 1984.

Doc. 2 L'aventurier d'Indochine

Bob Morane est un héros de romans puis de bandes dessinées inventé par Henri Vernes.

Et soudain surgit face au vent
Le vrai héros de tous les temps
Bob Morane contre tout chacal
L'aventurier contre tout guerrier
Bob Morane contre tout chacal
L'aventurier contre tout guerrier

Dérivant à bord du Sampang
L'aventure au parfum d'Ylang
Son surnom, Samouraï du Soleil
En démantelant le gang de l'Archipel
L'otage des guerriers du Doc Xhatan
Il s'en sortira toujours à temps
Tel l'aventurier solitaire
Bob Morane est le roi de la terre

L'Aventurier, Nicola Sirkis et Dominique Nicolas, 1982.

Doc. 3 Contre vents et marées



Crédits : Ellipse animation/DR/TCD

Corto Maltese, film d'animation de Pascal Morelli, d'après la bande dessinée d'Hugo Pratt, 2002.

Doc. 4 Un redoutable ami



Crédits : DreamWorks Animation/DR/TCD

Le Chat Potté, film d'animation de Chris Miller, 2011.

Doc. 5 Une jeune aventurière



Crédits : Lucasfilm - Bad Robot - Walt Disney
Pictures/DR/TCD

Star Wars, épisode VII : Le réveil de la force, film de J.J. Abrams, avec Daisy Ridley (Rey), 2015.

Doc. 6 À la conquête de l'espace



Crédits : Warner Bros - Esperanto Filmoj - Heyday
Films/DR/TCD
Gravity, film de Alfonso Cuarón, avec Sandra Bullock, 2013.

Questions

1. Doc. 1, Doc. 3, Doc. 4 et Doc. 5. Décrivez ces aventuriers en insistant sur leurs points communs. Observez notamment les accessoires.

2. Doc. 2.

- a. Quel est le nom de l'aventurier évoqué dans la chanson ?
- b. D'après la chanson, quelles sont ses qualités ?
- c. Quels termes de la chanson stimulent votre imaginaire ?
- d. Si vous le pouvez, écoutez la chanson et dites en quoi la musique s'accorde avec le contenu de la chanson.

<https://www.youtube.com/watch?v=M7X6oYg6iro>

3. Doc. 1, Doc. 2, Doc. 3, Doc. 4, Doc. 5 et Doc. 6.

- a. Quels sont les différents types de lieux évoqués ? Répondez en vous appuyant sur le décor de chaque document.
- b. Pourquoi ces lieux sont-ils propices à l'aventure ?

4. Doc. 1, Doc. 2, Doc. 3, Doc. 4 et Doc. 5. Dans quelle attitude l'aventurier est-il montré ? Qu'est-ce que cette position dit de ses qualités ?

5. Doc. 6.

- a. Pourquoi cette astronaute est-elle une aventurière ? Contre quoi lutte-t-elle ?
- b. Quelles différences remarquez-vous entre elle et les autres aventuriers de la page ? Appuyez-vous notamment sur ses attributs.

6. Doc. 4, Doc. 5 et Doc. 6. Comparez la représentation de la femme dans le doc. 4 (derrière le Chat Potté) et dans les doc. 5 et 6 : à votre avis, l'aventurière est-elle un aventurier comme les autres ?

7. Pour aller plus loin. Quel est votre aventurier préféré ? Justifiez votre réponse en expliquant ce qui vous plaît chez lui et pourquoi vous aimeriez lui ressembler.

Annexe 27
Exemple d'exposé sur la description d'une œuvre
Seul au monde (*Castaway*), par Justin – Cours d'Arielle – 9 février 2023

Titre:

Seul Au Monde



Réalisateur:
Robert Zemeckis.



Date:
Le présent.



Quelle est sa longueur:
2 heures 23 minutes.



Appartient-il à un genre:
Aventure.



Comment le voit-on:
Sur une télévision (Amazon prime).



Y-a-t-il un fait intéressant/insolite à son sujet:
Il travaille pour Fedex.



Montrer la bande annonce (trailer) du film:
<https://youtu.be/qGuOZPwLayY>.



Faire un résumé:

Après que Chuck Noland de Fedex ait été arraché à sa vie par un accident d'avion, il se retrouve seul sur les rives d'une île tropicale. D'abord, la frustration le gagne, puis il réalise à quel point il a peu de chances de revenir un jour à la civilisation. A la fin il retourne chez lui Pour s'apercevoir que sa femme est remariée. Il accepte cette situation et continue sa vie comme une personne normale.



De quel roman d'aventure cette œuvre s'inspire-t-elle:
De Vendredi Ou La Vie Sauvage.



Donner des exemples:

- Il se trouve sur une île déserte sans personne.
- Il essaye de s'échapper plusieurs fois.
- Il trouve un ami, un ballon qu' il nomme Wilson (la marque du ballon).



LA FIN

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE : UN CAS PARTICULIER DE BILINGUISME, LES LANGUES D'HERITAGE	9
Chapitre 1. Comment devient-on bilingue ?.....	10
1. Qu'est-ce que le bilinguisme ?	10
1.1. Asymétrie du répertoire langagier.....	11
1.2. Langue dominante de l'individu bilingue.....	12
1.3. Fluctuation de la dominance	13
2. Le développement du bilinguisme.....	14
2.1. Bilinguisme simultané et consécutif.....	15
2.2. Le facteur de l'âge.....	16
2.3. Compétences partielles et attrition	17
3. Manifestations discursives du bilinguisme.....	19
3.1. Les marques transcodiques du parler bilingue	19
3.2. Les variantes de contact	21
3.3. L'aspect phonologique	22
Chapitre 2. Les langues d'héritage aux États-Unis.....	24
1. Les États-Unis, un melting-pot visant l'assimilation.....	24
1.1. Bref historique du multilinguisme aux États-Unis	24
1.2. Les programmes de langues à destination des élèves allophones.....	25
1.3. L'enseignement des langues d'héritage.....	26
2. Pourquoi enseigner la langue d'héritage ?.....	27
2.1. Aux plans sociétal et identitaire	27
2.1. Au niveau éducatif.....	28
2.2. Les enjeux de l'éducation en langue d'héritage	29
Chapitre 3. Quelle didactique pour enseigner une langue d'héritage ?	31
1. Prise en compte des caractéristiques des locuteurs de langue d'héritage	31
1.1. Les locuteurs de LH comparés aux apprenants de L2	31
1.2. Le contexte sociolinguistique des locuteurs de LH	32
2. Le développement des compétences linguistiques des apprenants de LH.....	34
2.1. La différenciation pédagogique	34
2.2. L'enseignement de la grammaire	34
2.3. Les places de l'écrit et de l'oral.....	36
3. Quelles normes enseigner ?	37
3.1. Les variations de langues	37
3.2. Le translanguaging.....	39
PARTIE 2 - UNE DEMARCHE EMPIRIQUE A VISEE COMPREHENSIVE	41
Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche	42
1. L'enseignement du français aux États-Unis	42
2. Éducation en Français à New York (EFNY)	45
2.1. Présentation d'EFNY	45
2.2. Le contexte organisationnel	45
2.3. Le contexte économique	46
2.4. Le contexte pédagogique.....	47
Chapitre 5. Les données authentiques : l'observation de cours.....	48
1. Les cours observés.....	48
1.1. Les groupes-classes.....	48

1.2. Les observations de classe.....	49
1.2. Les élèves.....	50
2. Les enseignantes.....	50
2.1. Nadia et le français langue d'héritage	51
2.2. Arielle et la littérature française	52
2.2. Mai Lan et l'enseignement ludique	52
Chapitre 6. Les données provoquées : questionnaires et entretiens	53
1. Les questionnaires	53
1.1. Le questionnaire à destination des élèves.....	53
1.2. Le questionnaire à destination des parents	54
2. Les entretiens avec les enseignantes et les coordinatrices pédagogiques	55
2.1. Les entretiens semi-dirigés avec les enseignantes.....	56
2.2. Les entretiens semi-dirigés avec les coordinatrices pédagogiques	57
2.3. Les autres types d'entretiens	59
3. Récapitulatif des données recueillies.....	59
PARTIE 3 - ANALYSE : L'ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PUBLIC FLAM.....	61
Chapitre 7. Qui sont les élèves observés ? Présentation de leurs profils.....	62
1. Le profil des élèves de FLAM à EFNY.....	62
1.1. Portrait des élèves	62
1.2. La scolarité en langue française	63
1.3. Les attaches avec la France (ou le pays francophone).....	64
2. Les langues parlées à la maison.....	65
2.1. La langue des parents.....	65
2.2. La langue parlée avec les parents.....	65
2.3. La langue parlée avec les frères et sœurs	66
2.4. Récapitulatif sur les langues parlées en famille.....	67
3. Les motivations des élèves.....	67
3.1. Les raisons d'apprentissage du français	68
3.2. Les attentes des parents.....	69
Chapitre 8. Comment gérer des compétences déséquilibrées ?	71
1. Formation de groupes et différenciation pédagogique	71
1.1. La constitution des groupes-classes	71
1.2. La différenciation pédagogique	72
2. Au niveau du répertoire individuel.....	75
2.1. Les pratiques déclarées	76
2.2. Les reprises ou reformulations pour enseigner la norme.....	77
2.3. L'utilisation de stratégies contrastives ou comparatives	79
3. Déséquilibre écrit/oral.....	80
3.1. Place des quatre compétences dans les cours	81
3.2. Place de la norme dans l'écrit	82
3.3. Utilisation de stratégies de compréhension et de production.....	83
Chapitre 9. Comment insuffler une plus grande motivation ?	85
1. Prise en compte de la culture mixte.....	85
1.1. L'alternance codique comme reconnaissance identitaire	85
1.2. Les thèmes de société.....	86
1.3. Les références culturelles mixtes	87
2. Prise en compte des centres d'intérêt des adolescents.....	87
2.1. Les matériels de cours utilisés.....	87
2.2. La différenciation pédagogique pour cultiver l'intérêt des élèves.....	89
3. La place du translangaging.....	89

3.1. Choix de langue pour la recherche d'information	90
3.2. Production en anglais	91
3.3. Utilisation de l'ensemble du répertoire langagier lors de travaux en binômes	91
Conclusion	93
Traductions	95
Bibliographie	99
Sitographie	103
Sigles et abréviations utilisés.....	105
Table des illustrations.....	106
Table des annexes	107
Table des matières	244

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, langue d'héritage, asymétrie du répertoire langagier, variations de langue, *translanguaging*

RÉSUMÉ

Enseigner le français à des enfants d'immigrés francophones aux États Unis et scolarisés en anglais requiert d'instaurer une approche qui ne peut être calquée ni sur l'enseignement du français en milieu homoglotte, ni sur celui du français langue étrangère. Afin d'identifier un cadre didactique qui reflète et prend en compte une identité plurilingue et de s'adapter à l'hétérogénéité des profils linguistiques des apprenants, nous avons pris l'attache d'un dispositif FLAM (Français Langue Maternelle) au sein de l'école associative EFNY (Enseignement en Français à New York). Les données recueillies et analysées proviennent d'entretiens avec trois enseignantes et deux coordinatrices pédagogiques, toutes francophones, et des questionnaires à destination des élèves et de leurs parents. Par ailleurs, l'observation de douze cours en visioconférence nous a donné accès à la pratique et permis de mettre en perspective différents profils d'élèves ayant des compétences partielles en français langue d'héritage avec les objectifs de l'enseignement et l'agir professoral qui en découle.

KEYWORDS : plurilingualism, heritage language, language repertoire asymmetry, language variations, translanguaging, student-centered pedagogy

ABSTRACT

Teaching French to children of French-speaking immigrants in the United States -who are schooled in English- requires an approach that cannot be modeled upon teaching French in a homoglot environment or French as a foreign language. In order to identify a didactic framework that reflects and takes into account a plurilingual identity and to adapt to the heterogeneity of the linguistic profiles of the learners, we chose a FLAM (Français Langue Maternelle) non-profit organization, EFNY (Enseignement en Français à New York) as our research field. The data collected and analyzed comes from interviews with three teachers and two pedagogical coordinators, all French natives, and questionnaires for the students and their parents. In addition, observing twelve classes by videoconference gave us access to the teachers' practice and allowed us to put into perspective different profiles of students with partial skills in French as a heritage language with the teaching objectives and the resulting pedagogy.