

**« Inclure un public adolescent allophone »**

**Françoise Thuillier**  
**Praticienne en psychothérapie**

## **Index**

### **L'inclusion p. 3**

#### **A. Un adolescent allophone p.6**

##### **A1. Un allophone**

a. La langue ; b. Les allophones p.6

##### **A2. Un travail d'élaboration nécessaire :** p.7

a. Un travail de deuil ; b. L'influence du vécu migratoire ; c. Un nécessaire travail de « liaison » post-traumatique ; d. Une nouvelle société, de nouveaux repères ; e. De l'adaptation au métissage

##### **A3. L'adolescent allophone p.12**

a. L'adolescence ; b. L'adolescent allophone

#### **B. *Nullus tenetur ad impossibile ... mais à cœur vaillant rien d'impossible* p.17**

##### **B1. Les 5 drivers, ressources et freins relationnels p.18**

a. « Sois parfait » ; b. « Fais plaisir » ; c. « Fais des efforts » ; d. « Sois fort » ; e. « Dépêche-toi »

##### **B2. Les états émotionnels « adulte », « parent », « enfant » p.22**

a. L'adulte ; b. Le parent (parent normatif, parent nourricier) ; c. l'enfant (enfant libre, enfant adapté : soumis/rebelle)

##### **B3. La dynamique du triangle de Karpman p.26**

#### **C. La clarté p.29**

##### **C1. L'écrit p.29**

a. Le tableau, support général du cours ; b. La fiche, support personnel du cours ; c. Les devoirs

##### **C2. La parole p.32**

a. La voix ; b. La reprise des questions, des réponses ; c. Encourager la parole de l'allophone ; d. Les lois de mémorisation de Miller (psycholinguistique) ; e. L'ironie

##### **C3. Le non verbal p.33**

a. Le regard ; b. La proxémie

#### **Bibliographie p.35**

## « Inclure un public adolescent allophone »

### L'inclusion

Abordons *in medias res* les termes d'inclusion et de celui qui est souvent donné comme synonyme, « intégration », pour éclairer leur différence.

#### ➤ L'intégration

L'individu avec un handicap (sensoriel, physique, mental, linguistique, intellectuel) doit entrer dans une norme, faire l'effort de s'ajuster à la société qui dans son ensemble ne change pas.

Il s'adapte, ou se réadapte, à la société *via* des dispositifs spécialisés, qui visent à rétablir ou à compenser sa ou ses facultés défaillantes.

#### ➤ L'inclusion

Le principe inclusif cherche à transformer la société et vise à lever les obstacles à l'accessibilité pour tous dans les structures d'enseignement, de santé, d'emploi, de services sociaux, de loisirs etc., sans pour autant supprimer les dispositifs spécialisés soutenant les efforts des personnes en difficulté.

Si l'on se réfère au site de l'Université du Québec, pionnière en matière d'inclusion dans la sphère francophone :

« L'inclusion se rapporte à la **création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités**. À l'échelle de l'organisation, l'inclusion exige qu'on recense et supprime les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution des personnes. Elle exige également une affirmation des valeurs et des principes d'équité, de justice et de respect en se montrant ouverts à différentes opinions et perspectives, en acquérant une compréhension des autres cultures, expériences et communautés, et en faisant un effort conscient pour être accueillants, serviables et respectueux de tous. »

Source : <https://edi.uqam.ca/lexique/inclusion/>

**L'inclusion implique donc une double relation :**

- **La relation d'un élément avec un cadre**, avec un groupe dans lequel il sera compris, contenu... et parfois avec, selon les cas, un sentiment d'enfermement ou de dissolution de ses particularités.
- **La relation d'un cadre, d'un groupe avec l'élément** qui au départ n'en fait pas partie, et avec lequel il doit apprendre à composer.

Ce qui vous est demandé est une véritable gageure : comment transformer le système scolaire français essentiellement intégratif en une école inclusive ?

Certes, au sein des établissements, l'installation des UPE2A est là, et l'inscription des élèves peut être déjà perçue comme une amorce d'inclusion.

Cependant, l'inclusion en classe des élèves allophones questionne. Les retours que j'ai pu avoir montrent le désarroi, sinon **l'inquiétude profonde des enseignants** face à ce public particulier, ne maîtrisant pas ou peu l'outil de communication qu'est la langue. Cette anxiété s'ajoute à celle déjà présente, issue des impératifs des programmes scolaires, du rythme à tenir, des difficultés scolaires existantes chez certains apprenants, ... et des rappels à la discipline en classe, ces derniers ralentissant la progression dans l'acquisition des connaissances.

Comment faire quand des élèves allophones ne pouvant bénéficier d'une formation linguistique minimale suffisante intègrent les classes ? Le questionnement est juste et le constat oppressant. Rien ne peut remplacer les heures de formation en langue française. Rien ne peut non plus changer, pour l'heure, les conditions d'accueil dans les classes.

Et quand, pour nous inspirer et trouver de l'aide dans la mise en place de pratiques, nous nous tournons vers des modèles d'inclusion préexistants, nous constatons rapidement que les modèles présentés dans les divers ouvrages spécialisés proviennent, pour la francophonie, de Québec, de la Belgique et de la Suisse dans une moindre mesure, pays composés de diverses communautés linguistiques et culturelles. Ces modèles ne peuvent donc être appliqués tels quels ici en France, même si des pistes, comme l'exploitation des langues d'origine dans des activités coopératives en classe, peuvent être exploitées ponctuellement.

Dès lors, dans ces conditions, quelles **stratégies** est-il possible de mettre en place en tant qu'enseignants, pour **faire au mieux, en attendant de pouvoir faire « bien »** ?

Vous êtes donc des chercheurs, des découvreurs, en collaboration avec les apprenants allophones, et formez le laboratoire français de l'inclusion. Vos points forts sont votre engagement dans votre mission de transmission, votre curiosité d'esprit et votre humanisme. Votre fragilité ? Faut-il vraiment l'appeler ainsi ? Votre stress, tout oppressant soit-il, peut se transmuter dans la découverte de l'autre et devenir source de créativité.

Revenons à la notion d'inclusion. La seule piste d'élaboration que nous ayons est, en toute logique, ce qu'elle implique : les relations entre l'élément à inclure et le cadre qui le contient. Il nous faut donc revoir notre perception intégrative et nous pencher sur les trois aspects (élément, cadre, relations) soulignant leur humanité. C'est uniquement par la compréhension de ce qui est en jeu que pourront se développer les techniques d'inclusion à inventer.

Dès lors, plus que l'énonciation unilatérale de techniques brutes, passe-partout (en existe-t-il vraiment ?), c'est l'intelligence émotionnelle, au service de l'intelligence cognitive, qui nous mènera vers l'inclusion.

Ainsi, nous aborderons :

- Ce qu'est un allophone ; le travail d'élaboration nécessaire d'un migrant
- Ce qu'est un adolescent ; un adolescent allophone.

Puis nous observerons ce qui, chez tout être humain (et bien entendu chez les enseignants, les apprenants), entre en jeu dans la communication avec autrui et peut entraver la relation et l'inclusion.

知彼知己者百戰不殆 (孫子)

*Si vous connaissez l'autre, si vous vous connaissez,  
quels que soient les conflits, il n'y aura aucun échec (Sun Tzu)*

## **A. Un adolescent allophone**

### **A1. Un allophone**

Allophone : (Robert) : personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve.

#### **a. La langue**

Toute langue, aussi bien écrite qu'orale :

- est un code arbitraire culturel ;
- exprime une pensée (domaines cognitif, émotionnel etc.)
- est indissociable de la culture qu'elle représente et qu'elle nourrit.

Une langue étrangère représente donc un enjeu de compréhension de l'étrangeté (pour nous) : le locuteur est d'une culture, d'une pensée et d'une langue autre que la nôtre, et donc étrange.

Toutefois **le sentiment d'étrangeté est présent des deux côtés** : pour le locuteur de la langue majoritaire et pour celui de la langue minoritaire.

Dans cette confrontation à l'inconnu, l'incompréhension mutuelle au premier abord est donc normale, évidente.

Et l'inconnu dérange nos habitudes, nos schémas acquis et peut faire naître une peur sourde, qui à son tour engendre une anxiété et de là se mettent en place divers mécanismes, souvent inconscients pour s'en défendre : rejet, soumission, agressivité, déni, intellectualisation, etc.

Au-delà de ces aspects externes, la langue structure et modèle l'identité sociale, une partie de notre identité « propre ». Il est donc nécessaire de prendre soin de cette identité malgré l'incompréhension et les conséquences que celle-ci peut avoir.

#### **b. Les allophones**

Généralement, et bien entendu dans le cas des adolescents, vous rencontrez ou rencontrerez divers profils d'allophones.

- Certains sont venus avec leur famille ou une partie de celle-ci : parents, fratrie, enfants ;
- D'autres rejoignent un membre de leur famille ;
- D'autres sont des mineurs non accompagnés (MNA)

Et dans ces déclinaisons, nous pouvons avoir 2 profils :

- Ceux avec une culture scolaire : ils étaient déjà scolarisés dans leur pays d'origine ; ou ont été scolarisés mais sortis du système scolaire avant leur arrivée en France ; vous vous retrouvez face à une culture scolaire autre et qui reste prégnante chez l'enfant.
- Ceux qui n'ont pas de culture scolaire car n'ayant été que peu ou quasi jamais scolarisés ; s'ils relèvent donc de l'alphabétisation, ils ont l'avantage d'être un terrain quasi vierge pour installer la culture scolaire française. « Quasi » car ils ont déjà perçu dans leur environnement prémigratoire des pratiques, attitudes et comportements propres à leur culture vis-à-vis de l'éducation, qu'ils ont intégrés plus ou moins inconsciemment.

La culture scolaire, au-delà des pratiques pédagogiques particulières, permet à tout un chacun de s'inscrire et de se structurer en tant que plein individu dans une société. Il est donc normal que chacun tienne à garder ce cadre, à le protéger, et à n'accepter que difficilement de le modifier ou de s'en défaire.

Quant à l'absence de culture scolaire, elle implique l'intégration psychique, chez les personnes concernées, d'un statut qui les maintient dans une position non décisionnaire, de dépendance aux autres, état vécu :

- avec une apparente sérénité car conforme au système social dont ils proviennent ;
- ou avec un sentiment de honte.

Mais avant de devenir des « allophones », n'oublions pas que ces personnes faisaient partie de leur société, parlaient une langue officielle ou majoritaire, et incarnaient leur culture. L'arrivée et leur situation dans la société d'accueil consistent d'une part en une perte de repères et d'autre part en une incompréhension des nouveaux codes, tout en ayant le sentiment d'être à la bordure du groupe, cela étant vécu parfois avec un sentiment de rejet.

## **A2. Un travail d'élaboration nécessaire**

Les migrants sont donc contraints à travers leurs expériences à un double travail d'élaboration psychique :

- Un travail de deuil
- Un travail de reliaison post-traumatique

### **a. Un travail de deuil**

Migrer, c'est laisser derrière soi la famille, les amis, un métier, un statut social, la terre des ancêtres et donc implique **des renoncements, de la nostalgie**, et parfois des deuils inacceptables, tels que :

- La perte des éléments de la vie quotidienne connue jusque-là : rythme journalier, alimentation, rituels familiaux, etc.
- La perte du statut social (ex : cas de professeurs devenant techniciens de surface)
- La perte de la structure hiérarchique familiale (notamment un ressenti de « destitution du père », etc.)

Le travail de deuil passe par les phases classiquement attribuées à ce processus :

- les sentiments initiaux de **douleur** intense, pour ce qui a été perdu
  - accompagnés de désorganisations anxieuses, de sentiments de **détresse**, de **solitude**, d'**abandon**

Ces affects évoluent progressivement

- vers des **affects dépressifs**,
- et éventuellement vers des défenses maniaques (état agité, exaltation associée à des moments d'irritabilité, dysrégulation émotionnelle, hyperactivité, etc.), se traduisant par une minimisation ou une dénégation du changement survenu.

Ce travail de deuil ne se fait pas systématiquement au début de la vie dans la société d'accueil et peut prendre quelques années avant de se manifester. Il est

évident que si les parents sont touchés par ce phénomène, l'enfant en sera par contrecoup affecté, cumulant à sa propre tristesse celle de ses parents.

### **b. L'influence du vécu migratoire**

**La migration est parfois traumatique** et ce quelle que soit la motivation originelle.

La rupture du cadre externe (l'environnement social et culturel) peut provoquer par ricochet chez le sujet une rupture au niveau du cadre culturel intériorisé (ses codes sociaux, ses références, ses obligations etc.) avec une **impression violente de perte d'identité**.

De façon générale, le traumatisme majeur est le changement du cadre culturel :

- la perte du cadre culturel initial (ce qui était valable chez moi ne l'est plus ici)
- le nouveau cadre m'est inconnu, et partant angoissant ; avec la question lancinante : quelle est ma place ici ? qui suis-je dans ce nouveau cadre ?

Toutefois, peuvent s'ajouter à des degrés divers d'autres traumatismes :

- les façons de se séparer de sa famille et de ses premières appartenances ;
- la brutalité, les nécessités qui ont présidé au départ, au voyage (soit le traumatisme tel qu'envisagé dans la théorie psychanalytique : un choc violent, une effraction psychique) ;
- les façons d'arriver dans le pays d'accueil, en France ;
- le traumatisme intellectuel, dit aussi traumatisme du non-sens, que génèrent les injonctions paradoxales (le *double bind*, de G. Bateson) ; ex : intègre-toi ! tout en soulignant à chaque occasion la différence, malgré les efforts réalisés ; va à l'école ! tout en soulignant que les filles n'ont pas besoin d'apprendre ;
- et enfin, la migration entraînant un engagement à long terme, elle entraîne aussi l'engagement de la descendance qui naîtra dans cet « ailleurs » dont on ne connaît pas ou peu les codes ; l'inquiétude parentale est tiraillée entre une défaillance à transmettre les valeurs inhérentes à la famille (principe de loyauté) et le désir de voir l'enfant s'épanouir... mais s'éloigner d'eux.
- Les facteurs sociaux défavorables sont des facteurs aggravants. Notons parmi d'autres, les effets du racisme, qui est le facteur risque aggravant majeur du réaménagement identitaire.

#### Remarque :

Le racisme procède d'une déshumanisation de l'autre par méconnaissances cumulées.

Ce type de rejet trouve son origine :

- en premier lieu, dans une élaboration de l'identité personnelle inachevée (méconnaissance de soi)
- mais aussi dans la confusion entre humanisation et ethnisation (méconnaissance de l'humain de façon plus générale) qui nourrit le comportement raciste.

Quand l'enfant apprend à parler, il s'humanise dans le sens où il développe son potentiel de communication, et s'ethnicise, il intègre une culture *via* la langue apprise.

Or, quand la langue de l'autre n'est pas perçue comme intelligible, comme n'étant pas une langue, elle devient une « non-langue » (non-communicabilité). De là, cet autre est assimilé à un « non-humain » ou « sous-humain ».

Si l'enfant allophone, ou plus généralement l'allophone, se sent discriminé ou rejeté, il développe une représentation de lui non seulement comme étant à part, différent, mais aussi comme non reconnu ni respecté. Cela a pour conséquence une rupture de sa structure psychique interne acquise et questionne son « soi ». D'un être jusque-là intégré, faisant partie d'un tout, il devient « rien » (dans son sens étymologique, « chose »). Cette atteinte violente est aussi portée aux images parentales et à celle de son pays d'origine, de sa culture.

### **c. Un nécessaire travail de « liaison » post-traumatique**

L'expression « travail de liaison post-traumatique » fait référence, en psychologie, au travail thérapeutique où la personne est invitée à porter son attention sur ses convictions, ses émotions, sur les pensées et les images perturbantes liées au traumatisme, pour ensuite progressivement les modifier et apprendre à y réagir différemment.

La **première étape** de ce travail, essentielle, consiste en la **reconnaissance des affects dépressifs** conséquents au traumatisme de la migration.

Ainsi :

- La tristesse : manifestation d'une douleur, d'une insatisfaction, d'un malaise, elle apparaît en réaction à une situation de séparation, de perte, ressentie comme menaçante, frustrante.

Exemple : la tristesse d'être incompris malgré les tentatives de communication ; la tristesse de se sentir isolé dans le groupe.

- L'humeur dépressive se caractérise par une vision pessimiste du monde et de soi-même, qui instille
  - au niveau émotionnel : tristesse, découragement, désintéressement, irritabilité débordante ;
  - au niveau cognitif : auto-dévalorisation, auto-critique, idéation suicidaire.
- L'état dépressif regroupe les caractéristiques de la tristesse et de l'humeur dépressive, auxquelles nous ajoutons :
  - Un état de passivité, d'attente et de désinvestissement ;
  - Un ralentissement psychomoteur ;
  - Une labilité émotionnelle marquée ;
  - De l'anxiété ;
  - Des perturbations du sommeil (difficultés d'endormissement, un sommeil peu réparateur) ;
  - Des reproches et du ressentiment ;

- Des conduites de lutttes antidépressives : des fugues, des gestes auto-agressifs, de l'inhibition, un comportement marquant un ennui profond ;

Autant de symptômes cumulés peuvent chez l'enfant et l'adolescent mener à un fléchissement scolaire ou à une déscolarisation, parfois sévère. Savoir les détecter, y être attentif (et éventuellement alerter, agir en conséquence) constituent, à mon sens, à la **première étape de l'inclusion**.

Ajoutons qu'il existe des périodes critiques où la personne migrante peut connaître une grande vulnérabilité ou une entrée en dépression :

- Des événements traumatiques ultérieurs à l'arrivée dans le pays d'accueil (exemple : harcèlement, agression, etc.) qui réactivent ou entrent en résonance avec le traumatisme migratoire ou avec des traumatismes antérieurs ;
- Les moments de la vie qui remettent en question les réaménagements identitaires :
  - L'accession à la vie amoureuse (le choix du partenaire amoureux) ;
  - La naissance du premier enfant (pour les femmes) ;
  - L'autonomisation des enfants/ des membres de la fratrie ;
  - Le mariage des enfants/ des membres de la fratrie ;
  - La retraite ;
  - Les deuils, avec une impossibilité d'assurer les rituels adéquats.

Le fait de reconnaître, et de comprendre, cette souffrance dépressive permet l'incorporation progressive d'éléments du nouvel univers culturel.

Toutefois, des nuances sont à apporter.

- Le traumatisme migratoire n'est pas constant ni inéluctable ; cependant il peut survenir quels que soient les traits de personnalité antérieurs du migrant
- Même si le traumatisme survient, il n'entraîne pas forcément d'effets pathogènes. Il peut être structurant et porteur d'une nouvelle dynamique, voire de métamorphose. C'est en cela qu'il est porteur de potentialités créatrices.

Mais pour faire survenir cette dynamique, il est nécessaire d'identifier les facteurs qui permettent de maîtriser le risque transculturel (tant du côté de l'allophone en tant qu'individu que du côté sociétal, que ce soit la société d'origine ou celle d'accueil)

L'attention, la reconnaissance des affects qui peuvent le traverser mène à la **deuxième étape**, à savoir la **prise de conscience** et l'**observation de ses émotions, de ses convictions, de ses pensées**. Dans les **interactions**, bien entendu sans jugement de valeur, émergeront à travers la réflexion **d'autres angles d'approche de son vécu**, qui permettront à terme l'atténuation des images traumatiques, une modification comportementale et l'adoption de nouvelles réactions.

En classe, cette **deuxième étape de l'inclusion** peut s'envisager dans les activités de verbalisation et d'ouverture interculturelle. Par exemple :

- des réflexions métalinguistiques et interculturelles : la mise en valeur des langues d'origine présentes dans la classe : des mots qui existent là-bas mais pas ici et inversement ; les mots les plus doux/esthétiques dans les langues (teneur affective forte)
- des débats ouverts sans imposition d'un point de vue ;
- le partage de la culture scolaire d'origine lors d'une activité etc.

#### **d. Une nouvelle société, de nouveaux repères**

Les modifications qu'entraîne la migration, concourent comme nous venons de le voir, à fragiliser l'individu et vont nécessiter une adaptation de sa part.

Les domaines concernés par l'adaptation :

- L'environnement : climat, style vestimentaire, nourriture, géographie citadine, ...
- Le langage et les styles de communication
  - La maîtrise de la langue étant plus rapide chez les sujets jeunes, il y a très souvent une inversion des rôles parents/enfants, difficile à vivre tant au niveau parental qu'au niveau des enfants ;
  - La communication non-verbale (divers degrés de proximité dans les échanges, regard, sourire, gestuelle, etc.) nécessite également un apprentissage dont l'absence peut conduire à un certain isolement social, ou un repli sur soi.
- Le réseau social, la place dans la société d'accueil :
  - La perte ou la modification des rôles sociaux : parentification des enfants ; pour les parents, modification ou perte de profession, du statut social d'origine ; entraînant, dans la relation parents-enfant, des ressentis de désillusion, de honte, de colère, de tristesse...
  - Les modalités de relation avec le voisinage ;
  - La possibilité de pratique religieuse, de respect des interdits religieux etc. ;
  - Les règles et les lois en vigueur ;
  - Les conflits de loyauté, issus de la position du pays d'accueil par rapport au pays d'origine et inversement (ex : position politique du pays d'accueil envers les événements survenus dans le pays d'origine)
  - La nécessité de concilier les attentes vis-à-vis du pays d'accueil et la réalité que le migrant découvre.
  - La nécessité de s'adapter aux réactions des membres de la société d'accueil, et à celles de la société d'origine (parfois jusqu'aux préjugés négatifs, racisme, rejet)

#### **e. De l'adaptation au métissage**

De manière générale, aussi bien chez les adultes que chez les enfants, nous relevons 5 types de *coping* (processus mis en place inconsciemment) face aux

changements culturels induits par la migration, qu'ils se passent par transmission inconsciente parentale ou par formation réactionnelle.

- La marginalisation névrotique, soit la **tendance à se plier aux exigences des deux cultures**, avec un développement d'anxiété massive ;
- La marginalisation déviante, soit **un refus des normes des deux cultures**, face à l'impossibilité de satisfaire à des exigences antinomiques ;
- Le traditionalisme, soit **un repli sur les normes culturelles de la société d'origine** pour éviter le deuil et la confusion ;
- La sur-acculturation, soit **l'abandon de la culture d'origine**, avec une perte des supports habituels, ce qui a pour effet une augmentation de la vulnérabilité de l'identité
- La biculturation, soit **l'intégration des deux cultures au travers de la réalisation de compromis** ; le clivage qui a pu être mis en place entre les univers de référence se lève peu à peu, permettant le métissage culturel ; il devient possible de fonctionner dans plusieurs logiques culturelles sans avoir à renoncer à aucune d'elles.

Il va sans dire que l'adoption d'une de ces attitudes n'est pas nécessairement définitive et fluctue, évolue très souvent au cours du développement de l'individu.

### **A3. L'adolescent allophone**

#### **a. L'adolescence**

Arrivé dans les premiers moments de l'adolescence, sous l'influence de la puberté, une mue s'opère, le corps change, et le jeune adolescent doit faire face à la difficulté d'imaginer le processus de changement et les transformations dans lesquelles il est impliqué.

Parallèlement, c'est l'âge des premières amours où il va connaître ses premiers émois, ce qui lui prend beaucoup d'énergie et provoque nombre de questionnements dans le domaine de la sexualité, d'où un manque de concentration sur les tâches scolaires. Cette révolution ne peut que s'accompagner d'une réorganisation de la structure interne psychique.

A cette modification de sa représentation corporelle répond en écho **la remise en question du fonctionnement de l'identité sociale**. Il ne se sent plus enfant physiquement, et va donc chercher à établir son individualité propre, la structurer et en avoir une représentation aboutie, si tant est qu'elle puisse l'être.

Pour ce faire, l'enfant va répéter inconsciemment le schéma d'individuation qu'il a connu durant les dix premières années de sa vie.

- Envers les parents tout d'abord ; ces figures d'autorité auxquelles il s'est identifié enfant, n'apparaissent plus comme des modèles, et sont souvent à ses yeux de plus en plus décevantes. L'illusion de l'enfance tend à disparaître.
- Pour pallier cette disparition, il va chercher ailleurs, en dehors du cercle familial, **des modèles au quotidien**, envers lesquels vont se rejouer les modes relationnels de la prime enfance, la crise œdipienne notamment, d'où les tensions envers **les professeurs** (parmi d'autres modèles) qui sont à la

fois extérieur au monde de l'enfance tout en étant des **figures parentales de substitution**.

Ce faisant, il va redéfinir ses limites avec son environnement. Cette remise en cause se manifeste essentiellement dans ce que nous nommons communément « **la crise de l'adolescence** » :

- Conflits entre les adolescents et les autres générations, avec rejet des instances parentales ou sociales formant leur cadre contenant (recherche et désir de s'affirmer en tant qu'individu) ;
- Et paradoxalement un besoin d'amour, de type infantile, manifesté auprès des figures d'attachement, et notamment des figures d'autorité (besoin de se réassurer et de reconnaissance) ;
- Manifestations de malaise et d'incertitude dans les registres corporel, identitaire, sexuel ;
- Des interrogations et des changements dans ce qu'il veut devenir (l'idéal du moi), dans les représentations de soi.
- Des comportements d'idéalisation des nouveaux modèles, couplés des dénigrement

Ces fluctuations d'humeur, ces paradoxes, tout pénibles soient-ils pour l'enfant et son entourage, sont les symptômes d'un **deuil douloureux, mais nécessaire, de l'enfance** : l'adolescent doit renoncer à certaines de ses illusions, à certaines images de lui, voire aux situations infantiles et à ce qu'elles pouvaient lui apporter. Ils sont aussi **signes de maturation et de mise en structure de l'identité, d'acquisition progressive de l'autonomie**.

C'est ainsi qu'à terme, nous observons une diminution des transgressions, les limites de soi et de l'environnement ayant été définies. De même, une nouvelle attitude à l'égard des figures parentales (parents, professeurs, figures d'autorité investies affectivement) se fait jour : il y a une réduction des conflits, de la dépendance, jusqu'à l'établissement de relations de coopération etc. La capacité à construire et à reconstruire l'autonomie propre, à affronter les conflits réels et imaginaires marque la fin de l'adolescence.

La mue de l'adolescence, porteuse de conflits psychiques, génère **anxiété et mal-être**. Pour tenter de remédier à ces affects, les adolescents adoptent inconsciemment divers comportements, souvent ambivalents, des **mécanismes de défense**, selon leur vécu et le moment, dont certains sont plus spécifiques à cette période (cf. les travaux d'Anna Freud).

Les premiers concernent **la relation aux parents** :

- L'affection portée jusque-là aux parents se porte sur d'autres personnes ou activités (notamment sur les professeurs, les coachs sportifs), avec des renversements de l'affect envers les parents : les sentiments sont inversés, passant de l'affection à l'hostilité par exemple ;
- Un développement du narcissisme sous la forme d'omnipotence ou de grandeur ;

- La régression, soit un retour vers les modèles parentaux, avec identifications à ceux-ci.

Les seconds concernent **le corps et le rapport à l'autre** et nous pouvons observer divers comportements :

- **L'ascétisme** : un contrôle de soi par inhibition de toute satisfaction y compris des besoins biologiques (comme la faim, le sommeil etc.)
- **L'intransigeance** : avec adoption de principes stricts, moraux et esthétiques, sans concession possible ni évolution vers d'autres attitudes.
- **L'intellectualisation** : permet sous une forme élaborée, abstraite, de tenter de tenir à distance le « vécu affectif », très sensible à cette période de la vie, et d'avoir la sensation de contrôle.
- **Le clivage** (cf. Mélanie Klein) : il se manifeste le plus souvent sous la forme du passage d'une attitude à son opposé, de choix extrêmes, manichéens dans les relations. Le clivage s'associe souvent avec le déni (= refus inconscient de reconnaître la réalité d'une perception). Le clivage et le déni sont repérables dans les comportements contradictoires de certains adolescents, leurs brusques changements d'humeur, leurs positions radicales excluant tout compromis ou leur absence de prise de conscience de leurs sentiments ou de leurs souhaits, pourtant perceptibles de l'extérieur.

Parfois, des mécanismes plus radicaux viennent redoubler les effets du clivage :

- **L'identification projective** est une adhésion sans critique, et avec perte d'identité, à des systèmes de valeurs radicaux ;
- **La projection**, aboutissant au sentiment de vivre dans un monde extérieur dangereux et menaçant ;
- **L'idéalisation primitive**, soit un choix de relations à l'autre inaccessibles ou d'Idéal du Moi mégalomane ;
- **L'idéalisation** est un des mécanismes de défense les plus présents à l'adolescence.

Bien que contraignante car produisant une représentation excessive de soi ou de l'autre, elle est nécessaire au développement de l'adolescent : elle lui permet de se donner des objectifs et des modèles qui peuvent être source de gratification et de soutien ;

- **L'acting / mise en acte/ recours à l'agir** est présenté comme fréquent à l'adolescence.

Ce qui ne peut être exprimé verbalement s'exprime par le biais d'actes, qui « soulagent » car provoquant une libération et une rupture d'avec la souffrance psychique.

Certains actes appartenant au registre de la pathologie peuvent pour quelques-uns posséder cette signification ; ex : les addictions (toxicomanie, différentes formes d'alcoolisation), l'anorexie, la boulimie, les tentatives de suicide, l'hétéro-agressivité, etc.

(Il est à noter que, même s'ils possèdent une fonction protectrice contre l'angoisse, ces mécanismes de défense ne sont pas toujours structurants pour l'identité, peuvent en limiter son fonctionnement, voire modifier profondément l'organisation de l'individu, et peuvent mener l'adolescent vers des épisodes dépressifs.)

### **b. L'adolescent allophone**

Au regard de ce que nous venons de voir, il semblerait évident que la recherche identitaire, caractéristique de l'adolescence, se couple chez l'adolescent allophone aux problématiques spécifiques qu'entraîne la migration.

Cependant, nous nous devons d'envisager *a minima* deux cas de figure représentant les deux extrémités du spectre comportemental.

**Le premier cas** qui nous vient spontanément à l'esprit est l'adolescent qui vient d'intégrer le système scolaire ou qui y est **présent depuis moins d'un an**. Pour lui, la barrière linguistique constitue le frein majeur à l'inclusion.

**Le second cas** est celui de l'élève allophone qui **a suivi une scolarité au moins en primaire**, voire depuis la maternelle, et qui arrive adolescent au collège. Ici, ce serait une grossière erreur de croire que, puisque la langue est maîtrisée, son inclusion est réalisée.

Pour saisir les nuances, il faut s'éclairer de **la pyramide des besoins** de Maslow. Cette pyramide à 5 étages se lit de bas en haut, chaque étage correspondant à un type particulier de besoin et le passage de l'un au suivant ne peut se faire que quand le premier est suffisamment satisfait. Ainsi, nous avons dans l'ordre : **1. la survie, correspondant aux besoins primaires ; 2. la sécurité ; 3. l'appartenance ; 4. la reconnaissance ; 5. la réalisation de soi.**

Revenons aux deux cas évoqués plus haut, et supposons la situation où le mineur primo-arrivant, venu avec sa famille et intégrant le système scolaire, voit ses deux premiers besoins (survie et sécurité) satisfaits.

Il progressera vers les tentatives de satisfaction de son besoin d'appartenance, en essayant de s'intégrer à un groupe (la classe, les cercles de camarades), en cherchant à pouvoir s'exprimer ce qui lui permet d'entrer en contact avec son nouvel entourage. C'est là que les efforts des enseignants FLE/FLS interviennent pour mener l'enfant à une capacité linguistique suffisante en lui donnant des outils communicationnels pour suivre les programmes scolaires d'une part, de s'intégrer socialement d'autre part.

L'étape suivante est le besoin de reconnaissance, fondamental pour développer, consolider ou réparer, selon les cas, l'estime et la confiance en soi, ce qui mènera de façon large à l'établissement de la structure identitaire.

#### ➤ Si le mineur est un adolescent primo-arrivant

La période d'apprentissage optimal d'une langue s'approchant de son terme (entre 12 et 15 ans), l'adolescent peut avoir des difficultés d'acquisition de la langue du pays d'accueil, de communication et d'inclusion dans le groupe. Il cherchera, au prix de nombreux efforts, à satisfaire son besoin d'appartenance, toute

reconnaissance de ceux-ci de la part de son environnement l'encourageant dans sa progression linguistique, scolaire, sociale et personnelle car le tirant vers le haut. Les divers processus de la quête identitaire sont repoussés à plus tard.

Dans le cas des MNA (mineurs non accompagnés), les besoins se situent entre le niveau de la survie et celui de la sécurité. Il n'est pas étonnant que s'observe un décalage dans l'apprentissage, leur sécurité et leur stabilité n'étant pas suffisamment garanties.

➤ Si le mineur entre dès la maternelle ou la primaire dans le système scolaire Grâce à sa forte plasticité cérébrale, il arrivera à maîtriser la langue assez rapidement, et pourra satisfaire ses besoins d'appartenance et de reconnaissance. Le besoin de réalisation de soi apparaît alors et il est fort à parier qu'il connaîtra les mêmes processus de recherche identitaire que tout autre adolescent.

Cependant, dans cette quête de soi, peuvent intervenir des conséquences psychiques et comportementales liées au vécu migratoire dont ils n'ont gardé que peu ou pas de souvenirs conscients. C'est par les parents que la transmission se fait, sous forme d'un récit parfois idéalisé, souvent tronqué ou sous l'apparence d'une nécessité alors qu'il s'agissait d'un choix.

Mais le plus souvent, le traumatisme migratoire est transmis aux enfants sous la forme d'un non-dit douloureux, voire destructeur. Ce silence imposé à certaines parties du vécu va constituer chez l'enfant une matrice de fantasmes, d'hypothèses, de constructions en miroir des fantasmes parentaux. Cela peut engendrer des comportements névrotiques, comme nous l'avons vu plus haut dans les cas de marginalisations, du traditionalisme ou de la sur-acculturation, avec des risques d'épisodes dépressifs. Mais cela peut tout aussi bien constituer un potentiel riche de créativité, comme dans le cas de la biculturation.

Cependant, en général, cet enfant devenu adolescent et dont les besoins de reconnaissance sont suffisamment contentés, va chercher à se définir en tant que futur adulte et questionner « l'étrangeté ». Tour à tour, selon les moments, avec l'intransigeance (ou tout autre mécanisme de défense inconscient) propre à son âge, il pourra adopter les valeurs d'une seule des deux cultures ou rejeter en bloc les deux cultures pour en choisir éventuellement une troisième. Il pourra aussi tenter de concilier les inconciliables dans un numéro d'équilibriste souffrant et paradoxal. Mais nous lui souhaitons d'arriver à un métissage harmonieux, ce qui arrive quand l'entourage favorise ce développement.

Ainsi pour comprendre un adolescent allophone et favoriser son inclusion, il est nécessaire :

- De connaître son parcours scolaire en France (scolarité dès la primaire ou primo-arrivant) ;
- De savoir le positionner approximativement sur la pyramide de Maslow pour pouvoir répondre au mieux aux besoins, d'autant plus s'il est mineur non accompagné ;
- D'être attentif, sans être intrusif, aux comportements pouvant être liés
  - à l'adolescence
  - aux conséquences du vécu migratoire

## **B. *Nullus tenetur ad impossibile* ... mais à cœur vaillant rien d'impossible**

### Qu'est-ce qu'apprendre ?

Toute expérience cognitive se fonde sur trois processus :

#### ➤ L'apprentissage

Dans tout apprentissage, nous observons 2 niveaux : le contenu et le contexte. Ceci implique une appropriation de l'objet enseigné (le contenu) dans le cadre d'une relation (contexte interactif). Moins il y a de contradictions, de discordances entre le contexte et le contenu, plus l'apprentissage est facilité.

Par ailleurs, l'apprentissage demande une participation et une assimilation. L'apprenant peut ou non résister à l'apprentissage, utiliser l'expérience requise, faire avec la matière enseignée, obéir aux instructions assorties. Ainsi, l'élève peut se servir volontairement et consciemment des connaissances acquises.

En somme, l'apprentissage rend possible le choix et la conscience de l'alternative, l'esprit critique.

#### ➤ L'apprentissage dans l'état / MACLE (mémorisation-apprentissage-comportement liés à l'état)

Quand, dans le contexte, les émotions sont prédominantes, cela provoque une perturbation neurobiologique et les apprentissages du contenu, réalisés dans cet état, restent liés à celui-ci.

Lorsque les informations apprises veulent être remémorées, une amnésie partielle apparaît souvent.

La réactivation de l'état émotionnel d'origine provoque le rappel des informations acquises à ce moment-là.

Cependant, un état émotionnel exacerbé peut nuire à l'intégration des données cognitives.

#### ➤ La programmation

La programmation consiste à inscrire des instructions dans l'inconscient/ le préconscient d'une personne pour induire des comportements prédéfinis afin d'activer ultérieurement des conduites prescrites pour une situation ou un scénario anticipé.

La programmation se fait unilatéralement, de l'extérieur du sujet : celui-ci obéit à l'ordre sans toutefois intégrer totalement l'information.

Plus il est difficile de critiquer celui qui se met en position de donner des instructions, plus les instructions ont de la force.

Dans le contexte pédagogique de l'enseignement secondaire, il va sans dire que la partie émotionnelle prend une large place, du côté des apprenants, de part leur nature adolescente, mais aussi du côté de l'enseignant qui leur fait face.

### Qu'est-ce qu'être un enseignant, un professeur ?

- la personne qui transmet un savoir ;
- une des premières figures symboliques de la société d'accueil ;
- une figure parentale inconsciente, figure d'autorité s'il en est, représentant un cadre sécurisant pour l'apprenant adolescent allophone.

Ses rôles, parmi d'autres, sont d'amener l'enfant d'une part vers une inclusion dans la société, d'autre part vers une autonomie de pensée, de vie psychique. A l'instar des parents, il participe au développement de l'enfant. Aussi, sa relation à chaque apprenant, à ses classes, dans le face à face quotidien est empreinte de cette représentation.

Mais avant tout, l'enseignant, le professeur est un être humain et en tant que tel, interagit avec son environnement. C'est sur cette base qu'il va préparer ses séquences pédagogiques, faire cours.

Or, comme dans toute relation d'ordre général, les parts personnelles que l'apprenant et le professeur apportent dans le lien vont instaurer des ambiances particulières et impliquer des réponses en accord ou en désaccord avec ce qui est attendu en classe.

La part personnelle transparait dans les comportements et postures qui pour les premiers sont guidés par des injonctions inconscientes, les *drivers* ; pour les secondes par un état émotionnel spécifique momentané. Du côté du professeur, être conscient de ce qui se joue en soi à un moment donné permet de mieux ajuster sa façon de communiquer, d'enseigner, essentielle dans l'optimisation des apprentissages.

(Les descriptions générales suivantes des comportements et des postures sont tirées de l'ouvrage de *Le grand livre de l'analyse transactionnelle*, de France BRECARD, Laurie HAWKES ; ed. Eyrolles ; 2020.)

### **B1. Les 5 drivers, ressources et freins relationnels**

A l'origine, les *drivers* sont issus des demandes parentales, explicites ou implicites. Processus inconscients, ils se sont installés très tôt dans l'enfance pour améliorer notre relation aux autres. Les deux *drivers* majeurs, propres à chacun, colorent une partie des traits de notre personnalité.

L'adoption de ces styles de comportements et le résultat ressenti comme bénéfique dans l'enfance font que se développe une pensée magique. Par exemple, si nous sommes parfaits, rien de grave ne peut nous arriver ; ou bien encore, si nous faisons plaisir, si nous sommes gentils en oubliant ou minimisant nos besoins, on nous aimera etc.

C'est ainsi qu'en situation de stress, c'est-à-dire dans une situation qui échappe à notre contrôle, ces injonctions inconscientes nous mèneront à adopter automatiquement des comportements qui ont fonctionné dans le passé, sous-tendus par des attentes infantiles et dont on espère de nouveau des récompenses au niveau affectif ...

#### **a. « Sois parfait »**

Les personnes très influencées par le message « Sois parfait » visent le sans-faute. Cela se retrouve dans une attitude corporelle généralement droite, voire un peu rigide. Quand elles ne sont pas sûres de l'exactitude d'un propos, elles font la moue

en avançant les lèvres, par exemple, les sourcils froncés. Elles comptent souvent sur leurs doigts les points à traiter, en parlant d'un ton égal, peu variable.

En se voulant précis et complets dans la communication, elles donnent trop de détails, et insèrent moult parenthèses dans les phrases. Elles affectionnent les adverbes de type « exactement, parfaitement, approximativement ».

### **Les ressources**

On peut compter sur les « sois parfait » pour un **travail bien fait, précis**. Ils vérifient scrupuleusement les faits, font une préparation soignée, avec une grande attention portée aux détails, sans rien laisser inachevé. Ils **savent très bien organiser, prévoir, avoir des plans de rechange**. Les projets suivent une progression régulière, bien programmée et coordonnée.

### **Les freins**

Parfois le travail n'est pas rendu à la date prévue en raison d'un souci excessif du détail, d'une inlassable chasse aux erreurs. **Perfectionnistes**, il leur est souvent difficile de parvenir à une version définitive, car ils remanient sans cesse, en rechignant à incorporer les idées des autres. Ce n'est **jamais assez bien**.

Le **risque** est de **démotiver les autres** par leur exigence et leurs critiques. Déléguer leur coûte, et, paradoxalement, **plus ils sont surchargés, moins ils y arrivent**. Ils se sentent parfois insatisfaits et dénués de valeur, dès que leur travail ne leur semble pas parfait.

**Antidote** : « **tu as le droit d'être toi-même** »

### **b. « Fais plaisir »**

Les personnes mues par « Fais plaisir » éprouvent la nécessité impérieuse de satisfaire autrui.

Corporellement, cela les pousse à se pencher vers l'avant, vers l'autre. Elles ouvrent de grands yeux, les sourcils levés, opinent fréquemment du chef pour montrer qu'elles sont d'accord, avec force sourires. Elles parlent avec beaucoup de gestes de mains, souvent paumes ouvertes, vers l'autre.

Leurs phrases se terminent souvent en point d'interrogation, même quand il s'agit d'affirmations. Elles préfèrent les termes un peu flous, pas trop affirmés, qui minimisent la portée de ce qui est dit : « un peu, à peu près, petit, d'accord, si tu veux, n'est-ce pas ? »

### **Les ressources**

Avec leur goût pour le contact humain, les « fais plaisir » travaillent particulièrement bien en équipe, où ils **favorisent les rapports d'entente**. Ce sont eux qui apportent de bonnes choses à manger pour les pauses, qui veillent au confort du groupe, remarquent le moindre signe que quelque chose ne va pas grâce à leur attention constante aux gestes et aux expressions des autres. Leur **intuition** est souvent **très développée**.

### **Les freins**

Par **peur de déplaire**, ils ont tendance à éviter les conflits au point de **ne pas s'affirmer suffisamment** et d'acquiescer, même quand ils ne sont pas d'accord. Quand ils osent formuler une critique, c'est avec un tel luxe de précautions qu'ils **risquent de ne pas être écoutés**.

Ils se laissent couper la parole, peuvent sembler manquer d'avis personnels, de courage dans leurs convictions.

En position de chef, il leur est **difficile de donner des évaluations négatives**. Quand on les critique, ils sont **facilement blessés**, car cela leur semble injuste et brutal.

**Antidote : « tu as le droit de t'écouter et de te respecter »**

### **c. « Fais des efforts »**

L'important pour les « fais des efforts » est de montrer qu'ils font de leur mieux. La posture est donc plutôt penchée en avant, comme pour faire un effort. Comme ils se creusent les méninges, ils ont souvent une main sur le visage pour se frotter le menton, la joue, l'oreille, ou se gratter les cheveux. Leur visage est tôt marqué de rides d'expression, à force de faire des mimiques perplexes.

Le ton de la voix est souvent un peu étranglé, étouffé, les phrases incomplètes. Les expressions fréquentes sont « euh... je vais essayer, si je peux, ça va être dur, je ne sais pas... »

#### **Les ressources**

Les « fais des efforts » se lancent dans de nombreux projets avec un enthousiasme débordant. Leur **énergie est à son comble dès qu'il y a de la nouveauté**.

Ils entraînent les autres par leur énergie contagieuse, en suscitant de la sympathie. Ils s'attaquent aux problèmes, se portent volontaires sur tous les fronts, imaginent des pistes que les autres n'avaient pas envisagées.

#### **Les freins**

Ces sujets s'engagent plutôt à essayer qu'à réussir, **leur intérêt initial s'épuise avant que la tâche ne soit menée à bien**.

Leurs collègues s'agacent qu'ils fassent vite ce qui est intéressant et leur laisse les parties ennuyeuses à compléter.

Ils ont les yeux plus gros que le ventre et entraînent tout le monde dans des missions impossibles, trop ambitieuses.

Leur **communication** peut **devenir tellement laborieuse que l'interlocuteur n'y comprend plus rien**. Parfois, ils posent **trop de questions**, sans apporter de réponses, au risque de saboter les projets. Ils ont tendance à « râler » **sans proposer de solutions**.

**Antidote : « tu as le droit de réussir »**

### **d. « Sois fort »**

L'important pour ce *driver* est de ne pas être vulnérable ou faible, de ne pas avoir besoin d'autrui.

Ces personnes se tiennent plutôt droites, l'air stoïque, bien défendues comme derrière un bouclier.

Elles font peu de gestes, plutôt raides. Leur visage ne montre guère d'expression, il est peu marqué, lisse.

Leur ton est monocorde. Elles laissent de longues pauses entre des phrases courtes, en utilisant des termes impersonnels, peu affectifs : « Bon, bien, on (au lieu de je)

ça va, non », quand elles ne se contentent pas de hocher la tête sans émettre un son.

### **Les ressources**

Les « sois fort » restent **calmes sous la pression**, le stress élevant plutôt leur niveau d'énergie. Ils savent gérer les crises en restant logiques et détachés, capables de résoudre les problèmes, même quand les autres paniquent.

Ils **savent prendre des décisions déplaisantes sans état d'âme**.

Justes et fermes avec autrui, ils sont considérés comme des personnes **fiables, solides, avec un caractère égal**.

Ils donnent des feed-back honnêtes et font des **critiques constructives**, sans se torturer.

### **Les freins**

Ces personnes **détestent reconnaître leurs faiblesses et ont du mal à gérer celles des autres**. Pour elles, mieux vaut se surcharger que de demander de l'aide.

Leur manque de réactions affectives peut mettre l'entourage mal à l'aise.

Il est difficile de les connaître intimement, avec leur côté robot, leur sourire qui ne monte pas jusqu'aux yeux.

Convaincues de ne pas beaucoup compter pour autrui, elles ne font pas de demandes, pour éviter tout refus.

Parfois distraites, elles sont souvent en retrait.

Il existe **2 types de personnes** de « sois fort » :

- a. Celles qui sont stoïques pour elles-mêmes, un peu invisibles, peu conscientes de leur propre état intérieur ; **exigeantes envers elles-mêmes** ;
- b. Celles qui **exigent surtout d'autrui** une telle force, qui n'ont nulle envie de prendre quiconque en charge, et sont souvent perçues comme des brutes par l'entourage.

**Antidote : « tu as le droit d'être ouvert et d'écouter tes propres besoins »**

#### **e. « Dépêche-toi »**

Les gestes des « dépêche-toi » sont animés et agités ; ils regardent leur montre, pianotent, remuent des pieds, s'assoient au bord du siège, prêts à décoller à tout instant.

Leur visage est contracté, les yeux allant de-ci de-là, comme pour guetter une issue.

Ils parlent très vite et disent souvent : « Vite, se dépêcher, il faut que, pas de temps à perdre... »

Ils rappellent souvent l'heure, le nombre de minutes qui restent, tout ce qu'il y a à faire avant.

### **Les ressources**

Ils **travaillent vite, réfléchissent vite**, peuvent accomplir énormément de choses en peu de temps. Ils sont capables de réagir efficacement en cas de délais courts, et **la pression augmente leur énergie**. Ils éprouvent même un certain

plaisir à être débordés. Ce sont des personnes très occupées qui trouvent moyen de caser encore une chose de plus à faire.

### **Les freins**

Comme si, pour être efficaces, il leur fallait le stress d'une date limite très proche, ces personnes **remettent souvent les choses au lendemain**, et se retrouvent sous pression.

Dans leur **précipitation**, elles **commettent des erreurs** qu'il faut corriger (ce qui occasionne des retards).

Avec leur impatience affichée, elles **bousculent les autres**, en courant avec un agenda rempli.

Elles oublient des affaires, ne prennent pas le temps de faire connaissance ni de discuter, et se sentent extérieures au groupe.

« Dépêche-toi » s'accompagne souvent d'une **faible permission d'appartenir, d'être proche et d'avoir du plaisir**.

**Antidote : « tu as le droit de prendre ton temps »**

A ces *drivers* en action vont se coupler des états émotionnels plus ou moins momentanés (les « états du moi ») en fonction de la situation rencontrée.

## **B2. Les états émotionnels « adulte », « parent », « enfant »**

Les diverses situations que nous rencontrons font appel à des aspects différents de nous, différents « états », et nous avons chacun nos propres tendances à réagir d'une façon plutôt que d'une autre.

En analyse transactionnelle, nous distinguons 3 états, dont certains sont spécifiés en subdivision.

### **a. L'adulte**

L'aspect adulte est l'aspect rationnel, raisonnable, sensé, en contact avec la réalité présente. Dans cet état, nous ne préjugeons pas de la rencontre à l'autre, nous sommes présents et conscients, attentifs à ce qui se passe, ce qui garantit un maximum d'efficacité lorsque nous faisons face à une situation.

Les comportements typiques de l'adulte :

- poser des questions pour évaluer un problème ;
- examiner des propositions en vue d'une décision ;
- répondre à une question aussi clairement que possible, après réflexion ;
- se concentrer sur une tâche ;
- prendre le temps de réfléchir avant d'agir ;
- agir aussi vite que nécessaire, en cas d'urgence ;
- prendre en compte les différents aspects d'une situation.

Quand l'aspect adulte est en excès :

La personne peut paraître froide, insensible, à trop analyser les choses, alors qu'on voudrait qu'il soit plus proche.

Ou à une question simple, on reçoit une réponse longue, pleine de détails superflus. (Cela rappelle quelques aspects du *driver* « sois parfait »)

### Quand l'aspect adulte fait défaut :

Il arrive qu'on ne puisse garder la tête froide et qu'on perde nos moyens (par peur ou par colère par exemple) : se retrouver au bord des larmes, être blessé par la critique d'un collègue, se mettre en colère contre la hiérarchie ou ... sur un élève. L'effet de cet afflux d'émotions déstabilisant est l'entrave de la récupération de l'état adulte, entraînant un cercle vicieux. La solution est le décentrage, « faire un pas de côté » : en se concentrant sur ses perceptions sensorielles, sa respiration ; en observant factuellement la situation présente ; en observant sa part émotionnelle.

### **b. Le parent**

L'état « parent » est ainsi appelé car les comportements adoptés ressemblent à ceux d'un parent face à des enfants dont il a la charge, très utiles en contexte éducatif.

Nous distinguons 2 types de parents : le parent normatif ; le parent nourricier.

#### **b1. Le parent normatif**

C'est l'aspect de nous qui prend les situations en charge, endosse les responsabilités. Dans l'état de parent normatif, nous pouvons encadrer, diriger, prendre des décisions et les proposer fermement, voire les imposer à autrui.

C'est un aspect de la personnalité structurant, très utile dans l'éducation et indispensable dans les situations d'urgence.

#### Les comportements typiques du parent normatif :

- gronder, faire la leçon ;
- prodiguer des conseils ;
- affirmer son opinion, en étant sûr d'avoir raison ;
- émettre des jugements sur la conduite d'autrui, sur son habillement ;
- montrer comment faire ;
- poser un interdit ;
- donner un ordre.

Ce comportement peut se retrouver dans la relation avec soi-même et nous rejoignons alors des aspects des *drivers* « sois fort », « sois parfait ».

#### Le parent critique

Le parent critique est un parent normatif négatif, excessif, disproportionné et néfaste. Il cherche ce qui ne va pas et ne fait des remarques que sur cela. Son perfectionnisme est tel qu'il peut donner une vision si sévère et dévalorisante du travail accompli que la personne (l'enfant) n'en sera elle aussi jamais satisfaite, pouvant mener à une auto-dévalorisation.

#### Le parent normatif trop faible

Des enfants qui ne recevraient aucun encadrement par des règles, des lois, des interdictions n'apprendraient pas à vivre en société. Il est donc nécessaire de leur dire les règles, et même de les imposer... ce qui suscite souvent une protestation, une indignation, une révolte. Le parent est censé supporter ces rebellions sans exercer de représailles, ni faiblir ou céder.

Le risque d'être dans un état de parent normatif faible est donc d'insécuriser l'enfant, et de porter atteinte au lien affectif existant (perte de confiance)

## **b2. Le parent nourricier**

L'aspect nourricier du parent répond au besoin d'autrui qui demande à être nourri, consolé, entouré...Nécessaire avant tout avec les enfants, il est aussi important par la suite dans les interactions quand ceux-ci grandissent, quand ils deviennent adultes.

Les comportements typiques du parent nourricier :

- réconforter ;
- prendre des nouvelles ;
- apporter son aide ;
- se préoccuper de ce que l'autre ressent ;
- rassurer ;
- complimenter.

### Le parent sauveur

Le parent sauveur ne regarde que ce qui va, même si la prestation est globalement mauvaise. Il va faire des compliments sur les qualités, aussi minimes soient-elles (signes de reconnaissance en toc).

### Le parent nourricier trop faible

Si l'on n'est jamais nourricier avec les enfants, ils sont en manque de tendresse et grandissent en ayant peu confiance en eux. Ils sont souvent tristes et peuvent avoir l'impression de ne pas être importants, leurs états d'âmes ne semblant que peu compter.

### Le parent nourricier trop fort

Inversement, si on protège trop et assiste tout le temps les enfants, ils n'ont pas l'occasion de développer leurs propres ressources.

## **c. L'enfant**

L'état « enfant » correspond à notre partie émotionnelle. Les situations sont vécues avec notre sensibilité et nous cherchons à reproduire des sensations connues dans le passé pour y faire face.

Comme dans l'état « parent » présenté plus haut, nous distinguons deux types : l'enfant libre/spontané/naturel ; l'enfant adapté.

### **c1. L'enfant libre**

Quand nous nous trouvons dans l'état d'enfant libre, on ne se préoccupe guère de l'opinion des autres, de leur regard, de leur jugement. On agit spontanément, selon nos envies sans souci des convenances.

Les comportements typiques de l'enfant libre :

- sauter de joie, s'exclamer, fondre en larmes ... toute expression spontanée d'émotions ;
- profiter pleinement des moments de détente ;
- se fâcher à la moindre frustration ;

- vouloir obtenir quelque chose tout de suite, se sentir incapable d'attendre ;
- faire peu de cas de l'opinion d'autrui.

### Les problèmes avec l'enfant libre

Si charmant soit-il, cet aspect de la personnalité n'est pas, il va sans dire, toujours approprié. Le fait de ne pas tenir suffisamment compte des autres, de leurs besoins, le manque de tact peuvent choquer, blesser. Sa spontanéité peut engendrer chez l'interlocuteur une lassitude, une blessure, et devenir pénible.

### **c2. L'enfant adapté**

Mais le plus souvent, nous sommes dans la position de l'enfant adapté, c'est-à-dire dans l'état d'un enfant sous pression, terriblement et douloureusement conscient du regard des autres. Cet état nous entraîne à faire ce qui est attendu (nous soumettre) ou bien à résister (nous rebeller).

### **L'enfant adapté soumis**

Quand nous sommes dans la position de l'enfant adapté soumis, nous ne faisons pas de vagues. Nous nous plions aux demandes et tâchons de les anticiper. Nous voulons susciter l'approbation, ne pas déplaire et encore moins provoquer des conflits. Il rappelle par maints aspects le *driver* « fais plaisir ».

L'opinion d'autrui compte énormément. Si nous attirons l'attention par un acte inhabituel, nous pouvons ressentir une gêne intense, voire de la honte. Les comportements peuvent varier énormément dans la mesure où nous cherchons à nous intégrer à l'entourage et que celui-ci change d'une situation à une autre.

L'enfant adapté soumis entre en bonne complémentarité avec le parent normatif. Dans l'éducation, cet aspect de la personnalité est indispensable pour devenir socialisé (la politesse, l'adaptation à la vie en société sont basées sur l'enfant soumis adapté). Nous apprenons à tenir compte d'autrui au lieu de n'écouter que nos impulsions propres.

### Les comportements typiques de l'enfant adapté soumis :

- s'excuser ;
- chercher à arranger tout le monde ;
- accepter des contraintes sans protester, sans contrepartie intéressante, en mettant de côté ses projets, ses envies personnelles ;
- baisser les yeux ;
- marmonner, parler tout bas ;
- dire oui, bien que l'on soit en désaccord ;
- boire les paroles du professeur, chercher ses bonnes grâces.

### Les problèmes avec l'enfant adapté soumis

Lorsque nous réagissons de façon régulière en tant qu'enfant adapté soumis, nous manquons de crédibilité : la personne s'adressant à nous ne trouvant pas d'interlocuteur consistant, n'est pas sûre de pouvoir compter sur nous.

Par ailleurs, on est tellement attentif aux autres, à ce qu'ils veulent (ou à ce qu'on imagine qu'ils veulent) qu'on n'écoute guère ses propres désirs et besoins. A la

longue, on ne sait plus vraiment qui l'on est, ce que l'on aime ou pas. Ce problème trouve généralement son origine dans la petite enfance et a tendance à s'accroître avec le temps : plus on s'adapte, plus le phénomène se renforce.

### **L'enfant adapté rebelle**

L'enfant adapté rebelle est la réaction inverse. La pression (réelle ou imaginée) venant de l'extérieur est ressentie très fortement. Mais au lieu de s'y plier, on se cabre, on refuse, tantôt très ouvertement, voire violemment, tantôt plus subtilement sur le mode passif-agressif.

Le problème est que dans cet état-là, on rejette même les offres qui nous conviendraient.

#### Les comportements typiques de l'enfant adapté rebelle

- maugréer dès qu'on nous demande quelque chose ;
- dire non avant de savoir si la proposition nous tente ;
- faire de la provocation ;
- saboter le travail demandé ;
- faire le contraire de ce qu'attend l'autre.

#### Les problèmes avec l'enfant adapté rebelle

L'enfant adapté rebelle refuse à peu près tout, ce qui risque de bloquer les échanges, une attitude particulièrement difficile à supporter pour toute personne encline à employer le mode de fonctionnement du parent normatif. Paradoxalement, ce dernier risque, plus que le parent nourricier, de susciter un enfant adapté rebelle en réponse.

Même en s'y prenant autrement, on peut se trouver bien embarrassé face à une personne qui tend à se rebeller. Il faut déployer des trésors d'ingéniosité pour contourner cette défense et parvenir à être entendu comme un interlocuteur et non comme un persécuteur. La position adulte mêlée de ferme bienveillance est la moins à même d'encourager ou de maintenir cet état.

L'enfant adapté rebelle peut sembler très libre, dans la mesure où il sait refuser. Mais au fond, il boude tout le monde, percevant une pression extérieure, et y résiste dans l'affrontement, ce qui en soi n'est pas une liberté.

Nous retrouvons ici certaines caractéristiques de la crise de l'adolescence, vue précédemment.

### **B3. La dynamique du triangle de Karpman**

Selon les *drivers* majeurs propres à chacun, selon nos tendances à réagir suivant les circonstances du moment, aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants, il va sans dire que des frictions peuvent jaillir, dommageables pour les uns et les autres.

Imaginons quelques cas :

- f. Un profil de parent normatif, « sois parfait », « sois fort », face à un enfant adapté soumis, « sois parfait », « fais plaisir » ; cette situation pourra engendrer un stress intense chez l'apprenant, et un risque de perte d'identité ;

- g. Un profil de parent nourricier sauveur, « fais plaisir », « fais des efforts », ne sécurisera pas un enfant libre ou un enfant adapté rebelle, et en contrecoup se sentira insuffisant engendrant un mal-être chez le professeur ;
- h. Un parent nourricier, à condition qu'il ne soit pas trop marqué par « fais des efforts », « dépêche-toi », pourra aider l'enfant adapté soumis à se développer vers une autonomie
- i. Etc.

Le risque de transactions, d'échanges non fluides, a été décrit et synthétisé par Stephen Karpman sous le nom de « triangle dramatique ». En cas de conflit sous-jacent ou explicite, chaque personne adopte au départ un rôle privilégié :

- a. Le **persécuteur** se réfugie dans l'excès de (ses) normes ; son regard est éminemment critique ; il veut contrôler et dénigre l'interlocuteur. Il correspond au parent normatif critique, à l'enfant adapté rebelle.
- b. Le **sauveur** est dans l'excès de bienveillance, dans le désir de faire à la place des autres, même quand ceux-ci ne sont pas en demande. Il risque très souvent de contrôler ses interlocuteurs et de leur imposer ses propres volontés et opinions ... et devient persécuteur.
- c. La **victime** représente l'excès de détresse, et tend à se plaindre, à être insatisfaite, à ne pas se sentir à la hauteur ; l'excès de l'attente d'être aidé peut devenir vite étouffant.

Nous le voyons, aussi bien le sauveur que la victime peuvent rapidement tenir le rôle de persécuteur.

De même, un persécuteur qui ne voit pas ses exigences entendues peut devenir victime, ou peut se positionner en sauveur « pour le bien de tous ».

Une victime peut également se positionner en sauveur, face à un sauveur qui se sent défaillant, à moins qu'il n'opte pour la position de persécuteur.

Ainsi, lors des échanges, la position initiale peut évoluer très rapidement vers les autres rôles, avec une tension augmentant à chaque changement de position.

La seule manière de **ne pas entrer** dans la dynamique émotionnelle de ce triangle, **ou de sortir de ces échanges réciproques nocifs**, est de rester ou de retourner à **la position de l'adulte**, dans la réalité la plus objective possible, la réalité factuelle.

Pour ce faire, (re)connaître ses états émotionnels majeurs mis en place en situation de stress et ses *drivers* dominants favorise le retour à la position attendue dans l'interaction avec l'élève, à savoir celles de l'adulte, du parent normatif, du parent nourricier.

Pareillement, savoir percevoir chez l'apprenant les positions adoptées permet de déjouer les éventuelles tensions qui peuvent s'installer.

Toutefois, au cours de la journée, sous le coup de la fatigue, peut s'opérer une érosion émotionnelle entraînant un changement de posture affective : de l'adulte/parent nourricier/ parent normatif, peut se produire un glissement vers les positions enfant adapté soumis/ enfant adapté rebelle. Ces dernières éminemment réactives, peuvent enclencher la dynamique du jeu psychologique de Karpman. En avoir conscience peut atténuer les conséquences le temps du cours.

Cas imaginaire face à un apprenant allophone (humour) :

<https://www.youtube.com/watch?v=YeN4GabS1wI>

## La clarté

« *(j'ai compris que) tout le malheur des hommes venait de ce qu'ils ne tenaient pas un langage clair. J'ai pris le parti alors de parler et d'agir clairement.* »  
(Albert Camus ; *La Peste* ;1947)

Que signifie parler clairement, agir clairement ?

Un élève allophone est, plus que tout autre élève, très attentif, dans une vigilance permanente inconsciente, à tout ce qui peut l'aider à saisir, comprendre ce qui est dit, attendu, et à mémoriser ce qui est transmis. Cela lui demande des efforts supplémentaires et le fatigue énormément (d'où des baisses significatives de concentration au cours de sa journée de classe).

Aussi, le rôle de l'enseignant est de veiller à lui faciliter la tâche et de, sinon l'accompagner, lui donner au moins des repères pour qu'il puisse travailler de lui-même. Ceci permet un climat sécurisant, gage de développement cognitif et affectif de l'enfant.

### **C1. L'écrit**

#### **a. Le tableau, support général du cours**

Le tableau est utilisé en tant qu'espace et support communs du cours. Il se doit donc d'être géré :

- Réserver le coin droit du tableau pour écrire la date ; puis sous une ligne séparatrice, écrire les devoirs à faire pour le cours suivant (en indiquer la/les dates).
- Disposer, selon un déroulé logique, les informations de gauche à droite, ligne après ligne.
- Écrire et souligner les mots fondamentaux (les mots à retenir)

/ écrire une phrase simple synthétique contenant toutes les informations (et en souligner les mots fondamentaux).

- Privilégier, autant que possible, l'ordinateur pour écrire et mettre les mots importants en caractères gras.

En effet, la graphie personnelle n'est pas toujours lisible pour l'allophone.

Utiliser la police de caractères adaptées aux dyslexiques : Helvetica, Courier, Arial ou Verdana.

- Organiser si besoin les informations en disposition *brain map* simple, et user de couleurs pour les mots clés ; ex : à gauche les causes, à droite les effets/conséquences.
- Reproduire au tableau, les schémas présents dans les exercices, pour faciliter les corrections.
- Laisser du temps pour recopier, sans intervenir oralement pour ajouter d'autres informations non présentes au tableau.

#### **b. La fiche, support personnel du cours**

- La fiche de cours doit être aérée, avec une police de caractères adaptée (Helvetica/Courier/Arial/Verdana)

Les mots importants mis en caractères gras.

- Favoriser des phrases simples en présentant les informations selon le principe journalistique des 5W (*who what why when where +how*), soit : qui, quoi, pourquoi (/ pour quoi) , quand, où + comment.

Dans le cas où seule une phrase complexe est utilisable : souligner graphiquement (trait soulignant ou caractère italique) l'articulateur logique nuancant la pensée.

- Etablir un lexique des mots fondamentaux, expliqué en phrases simples.
- Si possible, fournir par avance la fiche à l'apprenant allophone : il peut ainsi travailler le lexique de lui-même et voir ce qui sera abordé (pédagogie inversée) ;

Durant le cours, il pourra ainsi se focaliser sur les ajouts éventuels et sur les éléments non-verbaux favorisant la compréhension.

- Pour les exercices en cours, l'idéal serait de préparer 2 fiches : l'une pour l'exercice ; l'autre pour la correction faite au tableau. Il peut ainsi visualiser ce qu'il a encore à travailler, voir ses progrès.
- Quand un thème est abordé, s'assurer que les fiches soient présentées selon un déroulement chronologique dans le cahier (ce, même si les fiches sont abordées en cours dans un ordre différent). Cela permet à l'apprenant allophone de mieux appréhender la logique historique et donc de la mémoriser.

### **c. Les devoirs**

- S'assurer que les consignes soient claires et faire attention aux formulations incomplètes qui se fondent sur une compréhension tacite.
- Indiquer le barème de correction.
- Être souple (durant le premier trimestre ou les deux premiers trimestres) concernant :
  - la disposition graphique de la production de l'élève ; de nombreux apprenants issus d'une culture scolaire autre ne connaissent pas les feuilles lignées, le principe de la marge, et inversent parfois l'usage de la feuille de classeur ( les trous à droite, du fait des habitudes graphiques de leur langue ; cf. langues asiatiques idéographiques ; langue arabe)
  - le système graphique adopté par l'apprenant (caractère script minuscule en alternance avec des majuscules), la maîtrise des codes graphiques n'étant pas encore acquise.
  - La ponctuation à la française ;

Là aussi, notre système de ponctuation n'est pas international.

Ne pas hésiter à expliquer l'usage des signes de ponctuation et leur utilité.

- Le niveau orthographique quand celui-ci ne nuit pas à la lisibilité et à la compréhension du contenu du devoir ; toutefois, ne pas hésiter à rectifier la graphie des mots importants pour aider la mémorisation.
- S'appliquer dans sa propre graphie manuscrite, afin que le message correcteur du professeur puisse être lisible.

- En ce qui concerne l'évaluation, favoriser une évaluation se fondant sur des critères d'acquisition (les mots en gras dans les fiches de cours) plutôt que par rapport à une évaluation normative. (Cf. bibliographie ; le site de Catherine Mendonca Dias)
- En fin de devoir, établir deux colonnes :

<b>Bien</b>	<b>A travailler</b>
<b>Reconnaitre les progrès faits (même minimes)</b>	<b>Indiquer ce qu'il y a à travailler ou à reprendre</b> , avec les références nécessaires (les pages d'un manuel ; la partie du cours non maîtrisée etc.) Réexpliquer synthétiquement le point mal maîtrisé ; ex : ! pluriel = les / des Nom + S ! $a^2+2ab+b^2 = (a+b)^2$

- Ne pas hésiter à utiliser des émoticônes : loin d'infantiliser l'apprenant, ils confèrent une dimension affective et humoristique à la correction, ce qui peut aider à faire passer le message voulu.
- > Faire attention aux tendances de la culture scolaire française, à savoir la position parent critique : ne souligner que le négatif, sans reconnaître les efforts ou les progrès, est décourageant, sinon dévalorisant.
- Lors de la restitution des devoirs en classe, éviter de rendre la copie en faisant des commentaires (surtout s'ils sont critiques).

Ne pas annoncer à voix haute la note de l'élève.

Rendre la copie de façon que la note ne soit pas visible des élèves alentour (le recto de la copie sur la table).

... ce mode de restitution des notes devant bien entendu être appliqué à tous les apprenants.

- Concernant les bulletins, de concert avec le chef d'établissement, il est possible d'élaborer une trame pour établir des bulletins personnalisés pour les élèves allophones et NSA, où l'inscription de notes n'est pas obligatoire. Ces bulletins pourront, par exemple, suivre l'évolution trimestrielle de l'apprenant, allant de l'acquisition des comportements scolaires, de l'interaction avec le groupe et l'enseignant, à la capacité à participer à un travail scolaire, à produire un travail personnel (exercices, devoirs).

Cette élaboration de bulletin permet de réaliser une véritable inclusion, chaque partie du système scolaire (administrative, pédagogique, CDI et UPE2A) étant impliquée.

## **C2. La parole**

### **a. La voix**

➤ L'intonation et le débit

L'intonation doit être naturelle, modérée, et ne doit être ni exagérément marquée ni monocorde. C'est par l'intonation que l'on souligne les points importants : un ton monocorde ne permet pas de déceler l'information utile ; trop de fluctuations noie l'information utile.

De même, le débit doit être naturel, modéré. Trop rapide, il engendre un stress supplémentaire dans les tentatives de compréhension ; trop lent, il peut être vexatoire.

➤ Le volume

Hausser la voix est un travers commun inconscient, observable face aux difficultés de compréhension orale. Or si l'apprenant connaît des difficultés, il n'en est pas sourd pour autant. Le changement de volume qu'il observe quand on s'adresse à lui ne peut que faire émerger en lui l'idée qu'il est stupide ou incapable, que le professeur est en colère contre lui... surtout si l'enseignant s'adresse aux autres élèves avec un volume de voix différent.

➤ L'articulation

Base de la communication fluide, l'articulation doit être maîtrisée.

Quand un aparté ou une mise entre parenthèses se fait oralement, seul le volume sonore peut relativement baisser mais pas l'intelligibilité de ce qui est dit.

**b. La reprise des questions, des réponses**

Dans les interactions au sein de la classe, il arrive fréquemment qu'un élève pose une question que seul le professeur entend.

Il est nécessaire de reprendre à haute voix la question et d'y répondre.

De même quand une réponse est apportée à la question de l'enseignant, celui-ci la répète à haute voix, et explique la justesse ou l'inexactitude de ce qui a été dit. Ainsi, l'apprenant allophone est à même d'entendre et de comprendre ce qui se passe. N'oublions pas que pour lui, les professeurs sont des modèles d'apprentissage de la langue, modèles qu'il cherche à imiter.

**c. Encourager la parole de l'allophone**

Lors de l'appel en début de cours, l'encourager à répondre par un « oui » ou un « présent » (selon le niveau linguistique) tout en manifestant sa présence par un lever de main, l'aidera à prendre place au sein du groupe.

Interroger un allophone nécessite de prendre en compte ses difficultés à s'exprimer, qu'elles soient d'ordre linguistique ou psychologique (souvent les deux) : laisser du temps pour formuler une réponse, savoir se contenter de quelques mots... et reformuler ce qu'il a dit, sans jugement de valeur sur la forme linguistique énoncée. Ce faisant, l'allophone entend sa pensée exprimée en langue française et la mémorise progressivement.

La nécessité d'enrayer les éventuelles moqueries de ses camarades de classe sur son accent, sur sa prosodie est une évidence...

**d. Les lois de mémorisation de Miller (psycholinguistique)**

Dans un discours (phrases, paragraphes), d'ordre général, la mémoire humaine retient 5 éléments, +/- 2 selon le degré de complexité de l'exposé.

Par ailleurs, de façon quasi systématique, seules les informations de début et de fin de phrase sont retenues.

Ces découvertes en psycholinguistique nous permettent, en tant qu'enseignant, de mieux distiller le savoir à transmettre.

#### **e. L'ironie**

L'ironie, voire le cynisme, est une particularité française dans l'éducation, l'enseignement. Dire le contraire de ce qu'on veut exprimer pour se moquer, voilà une expression bien peu claire et troublante.

Un élève allophone est en apprentissage des bases de la langue et ne possède pas encore ce qu'on appelle couramment le second degré.

Par ailleurs, ce qui peut être considéré ici comme un trait d'esprit, est perçu dans nombre de cultures comme de l'agressivité, de la méchanceté gratuite, du mépris. User d'ironie n'est pas à prohiber, mais l'enseignant doit être à même d'expliquer dans un second temps le contenu de sa pensée et sa motivation à utiliser ce tour langagier culturel.

### **C3. Le non verbal**

La communication n'est pas que verbale. La posture de l'enseignant, son attitude, soutiennent le message transmis, consciemment ou inconsciemment.

#### **a. Le regard**

Le regard est la première reconnaissance de l'autre. Aussi, sentir le regard du professeur permet à l'allophone de se sentir exister dans la micro-société qu'est le groupe classe. Bien entendu, il ne s'agit pas de le fixer trop longuement, mais suffisamment, et sans qu'il y ait de différence faite inconsciemment avec le regard porté sur les autres apprenants (ce qui peut arriver quand le *driver* « sois parfait » se trouve en difficulté devant l'appréhension inconsciente de l'autre, étranger à sa culture)

#### **b. La proxémie**

La proxémie est l'utilisation de l'espace et des variations de distance entre les personnes pendant qu'elles communiquent. Cela peut aller de la (non) circulation du professeur dans la salle, à prendre appui sur la table de l'élève dans l'accompagnement d'une tâche scolaire, voire à un léger toucher sur la main pour guider l'écriture, prendre un stylo dans la trousse de l'élève, etc.

Très culturellement marquée, la proxémie de l'enseignant peut choquer, heurter, et éventuellement braquer ou paniquer plusieurs élèves allophones. De plus, n'oublions pas que certains ont connu à travers leur vécu migratoire des expériences traumatiques : une distance trop restreinte, ou au contraire trop éloignée, peut déclencher chez eux diverses réactions.

Relativement à la proxémie, il est important ne pas regrouper les allophones dans une partie de la salle de cours « pour mieux gérer leurs difficultés ». Au contraire, il sera plus bénéfique à l'élève allophone d'être placé à côté d'un élève

français. Il pourra ainsi, par imitation comportementale, acquérir plus rapidement les codes de la vie en classe, sans connaître un flagrant sentiment de rejet.

### **... et au CDI, pour un travail en autonomie ou semi-autonomie :**

- Les magazines Bien Dire initial (A1-B1) et Bien Dire (B1-C1) :

[https://biendire.com/fr/content/112-formule-bien-dire-initial?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=NotorieteFR&utm\\_term=Bien\\_Dire\\_FR&gclid=CjwKCAjwq-WgBhBMEiwAzKSH6PwxauY4vBnm7EeznH79y\\_thsS-oOFrqzcSIJGSI9Iko0dxWiXLOBhoCMH0QAvD\\_BwE#](https://biendire.com/fr/content/112-formule-bien-dire-initial?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=NotorieteFR&utm_term=Bien_Dire_FR&gclid=CjwKCAjwq-WgBhBMEiwAzKSH6PwxauY4vBnm7EeznH79y_thsS-oOFrqzcSIJGSI9Iko0dxWiXLOBhoCMH0QAvD_BwE#)

- Pour un entraînement à la lecture :

<https://www.hachettefle.com/collections/lff-lire-en-francais-facile>

- Pour aider à saisir le métalangage des différentes matières enseignées :

<https://capsulestrefle.wordpress.com/2019/10/18/comprendre-les-matieres-au-college/>

<https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/dossiers/primaire-college-lycee-enseigner-sa-matiere-en-francais>

Au-delà de cette fiche, je me tiens à votre disposition pour échanger par mail concernant tout questionnement personnel relatif à votre pratique ou vis-à-vis d'une culture allophone particulière.

[fan2jcja@gmail.com](mailto:fan2jcja@gmail.com)

objet : [Nom du collègue] \_ [Nom du professeur] \_ [matière] \_ [niveau de classe]

Je vous remercie de l'attention que vous avez bien voulu porter à cette fiche, et vous souhaite bon courage dans cette aventure.

Françoise Thuillier

## Bibliographie

### Quelques ouvrages :

*Le grand livre de l'analyse transactionnelle* ; France BRECARD, Laurie HAWKES ; ed. Eyrolles ; 2020.

*La cause des adolescents – respecter leur liberté et leurs différences* ; Françoise DOLTO ; ed. Robert Laffont, 1988, coll. Pocket, 2021.

*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ; Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca ; ed.PUG, coll. Français Langue Etrangère ; 2005

*L'acquisition de plusieurs langues* ; Michèle KAIL ; ed. PUF, coll. Que sais-je ?; 2015

*Introduction à la psychologie interculturelle* ; Laurent LICATA, Audrey HEINE ; ed. DeBoeck Supérieur, coll. Ouvertures Psychologiques ; 2012

*La psychologie interculturelle en pratiques* ; sous la direction d'Audrey HEINE et Laurent LICATA ; ed. Mardaga Supérieur, 2019 ; Deuxième partie : pratiques de psychologie interculturelle en contexte scolaire, pp.87-182

*Psychologie interculturelle* ; Ingrid PLIVARD ; DeBoeck Supérieur, coll. Le point sur ...Psychologie ; 2014

### Quelques sites pour vous accompagner :

➤ Le site et la page Facebook de Catherine Mendonca Dias  
<https://www.francaislangueseconde.fr/>

[https://www.facebook.com/groups/174405536637524/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/groups/174405536637524/?ref=br_rs)

➤ Eduscol :  
<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

### Au CDI pour les élèves allophones :

Le magazine Bien Dire :

<https://biendire.com/fr/content/65-magazines-bien-dire>

TV5 Monde

<https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/dossiers/primaire-college-lycee-enseigner-sa-matiere-en-francais>

Pour la lecture :

<https://www.hachettefle.com/collections/lff-lire-en-francais-facile>