

**L'enseignement de la morphologie dérivationnelle aux migrants
au moyen de l'approche translangue: Etude pilote
Bref rapport à usage des praticiens impliqués dans le projet**

Julie Franck & Despina Papadopoulou
Université de Genève (Suisse) et Université Aristote (Grèce)

Mars 2024

Participants

Un total de 141 apprenants a participé à l'étude: 96 apprenants ont assisté à 14 cours de français L2 en Suisse, 31 ont assisté à 7 cours de grec L2 en Grèce et 14 ont assisté à 2 cours de grec L2 en France. Étant donné qu'il n'y a pas de différences pertinentes entre les trois groupes, tous les participants sont traités comme un seul groupe.

Les apprenants étaient âgés de 14 à 77 ans, avec un âge moyen de 39 ans. Leur statut socio-économique variait de pauvre à classe moyenne supérieure. Le niveau d'éducation variait entre 0 et 18 années d'études, avec une moyenne de 12 ans et demi. Les apprenants venaient de près de 40 pays différents répartis sur tous les continents et parlaient au total près de 30 langues différentes. La plupart d'entre eux parlaient plus d'une langue; le multilinguisme variait entre 1 et 7 langues, avec une moyenne de 2,8 langues parlées en plus de la langue maternelle. Le temps moyen passé dans le pays d'accueil était de 5 ans, variant entre 1 et 20 ans. Les apprenants avaient différents niveaux en L2 : en dessous de A1 (29), A1 (56), A2 (31), B1 (14), B2 (6), C1 (1). Le nombre d'heures d'enseignement de la L2 variait de moins de 80 heures à plus de 800 heures, mais la plupart des participants avaient reçu moins de 500 heures de cours. L'opportunité de pratiquer la langue du pays hôte variait entre "jamais" et "souvent", la plupart des réponses étant "parfois". Un total de 79 participants se sont sentis forcés de partir, tandis qu'un sous-ensemble d'entre eux se sentaient également menacés. Les migrants forcés ne différaient pas significativement des migrants volontaires en termes de statut socio-économique, mais présentaient un niveau d'éducation significativement plus faible et avaient passé significativement moins de temps dans le pays d'accueil.

Treize enseignants différents ont donné au total 23 cours : 14 en Suisse, 7 en Grèce et 2 en France. Sept d'entre eux étaient des enseignants de L2 professionnels, les six autres enseignants avaient de l'expérience dans la formation en L2 mais aucun antécédent professionnel. Les enseignants et les apprenants étaient tous des volontaires dans l'étude. Les participants ont signé le formulaire de consentement traduit en 14 langues (albanais, arabe, chinois, anglais, farsi, français, allemand, grec, italien, portugais, russe, espagnol, tigrinya et turc). L'étude a été approuvée par la commission d'éthique de l'Université de Genève (CUREG).

Matériel et protocole

Cartes pédagogiques

Quinze cartes pédagogiques visant à mobiliser l'approche translangue (PTL) ont été construites, 8 en français et 5 en grec. Toutes ont la même structure, mais elles varient dans le nombre de suffixes introduits et leur niveau d'abstraction. Les enseignants étaient libres de choisir la carte qui correspondait le mieux au niveau de compétence de leurs élèves. Seuls des morphèmes fréquents et productifs ont été utilisés. Chaque carte comprend 5 étapes avec un

travail initial sur une racine de mot unique et ses dérivés suivi d'un travail sur 3 à 4 affixes et, pour chaque affixe, sur différents mots partageant le même affixe.

Étape 1 : Familiarisation avec la notion de famille de mots. Les apprenants se voient présenter oralement 3 listes de mots partageant la même racine (dérivés), tandis que chaque liste est représentée par une couleur et associée à une image d'une famille d'enfants, de parents et de grands-parents.

Étape 2 : Introduction aux mots de la famille. Entre 6 et 10 mots dérivés sont présentés dans des phrases courtes, chacune illustrée par une image (issue de la base de données sur arasaac.org et <https://www.freepik.com/>). Les participants lisent les phrases à haute voix puis écrivent chaque mot cible sous la phrase.

Étape 3 : Exercice PTL sur la racine. (i) Les apprenants traduisent chaque mot cible dans leur L1 à l'aide d'un outil de traduction (dictionnaire ou application en ligne) ; (ii) Les apprenants réfléchissent à la présence ou à l'absence d'une partie "fixe" dans les mots de leur L1 (la racine) ; (iii) Les apprenants trouvent d'autres mots dans leur L1 partageant cette partie fixe et les traduisent en français ; (iv) Les apprenants exercent leur mémoire pour les nouveaux mots à travers des exercices de traduction (de L2 à L1 et de L1 à L2) au sein des groupes.

Étape 4 : Introduction aux affixes. Trois des quatre affixes rencontrés à l'étape 3 sont affichés au tableau et les participants recherchent des mots en L2 qu'ils connaissent, contenant ces affixes. Chaque affixe est représenté par un symbole illustrant sa signification. Un court exercice d'appariement de nouveaux mots affixés aux symboles est fourni pour entraîner les apprenants sur les symboles.

Étape 5 : Exercice PTL sur les affixes. (i) Les participants se voient présenter des listes de mots partageant chacun des affixes et trouvent leur traduction dans leur L1. (ii) Les apprenants réfléchissent à la présence ou à l'absence d'une partie "fixe" parmi ces mots L1 (l'affixe) ; (iii) Les apprenants trouvent d'autres mots dans leur L1 partageant cette partie fixe et les traduisent en français ; (iv) Les apprenants exercent leurs connaissances sur les affixes en créant de nouveaux mots basés sur la combinaison de la racine, de l'image et du symbole de l'affixe (par exemple, l'icône d'un globe qui symbolise en français le suffixe -erie, lequel indique souvent un lieu).

Tout au long de la leçon, les apprenants ont travaillé en groupes partageant la même L1, ou une autre langue lorsque cela n'était pas possible. Aux étapes 3 et 5 qui impliquent des activités PTL, l'enseignant guide les apprenants dans leur réflexion sur leur L1 sur la base des formes écrites et/ou orales des mots telles que prononcées par les apprenants. L'encadrement est assuré par le biais de questions sur la L1 ainsi que des commentaires sur ce qui ressemble ou sonne similaire et ce qui ressemble ou sonne différent en L1 et L2. Ces interactions offrent à l'enseignant l'occasion de montrer de l'intérêt pour la L1 des apprenants. Les étapes 1 à 5 ont duré en moyenne 90 minutes, correspondant à la durée habituelle d'une leçon.

Formation des enseignants

Les enseignants ont assisté à une courte session de formation de 90 minutes, soit sur place, soit à distance. Le but de cette session était de les familiariser avec le cadre théorique de l'étude, les matériaux de la leçon et le protocole, et de répondre à leurs questions. Ces sessions ont également offert l'occasion d'ajuster la construction de la classe pilote en fonction de leurs retours. À la fin de la formation, les enseignants ont reçu une vidéo "exemple"

contenant des extraits de classes pilotes menées par les auteurs en Suisse et en Grèce, ainsi que le protocole détaillé de la leçon.

Questionnaires

Deux questionnaires ont été développés pour évaluer les attitudes des enseignants et des apprenants concernant la leçon PTL ainsi que les émotions des apprenants. Le questionnaire des enseignants a été traduit en 3 langues (français, grec, anglais) et celui des apprenants a été traduit en 14 langues (albanais, arabe, chinois, anglais, farsi, français, allemand, grec, italien, portugais, russe, espagnol, tigrinya et turc). Les questionnaires ont été remplis à la fin de la leçon et ont pris en moyenne 5 minutes (pour les enseignants) et 20 minutes (pour les apprenants) respectivement.

Questionnaire pour les enseignants

Le questionnaire contient 11 questions fermées sur une échelle de Likert à 5 points concernant la leçon PTL. Les questions ont été regroupées en 5 indices : 2 indices concernant leur propre expérience, à savoir la facilité d'enseignement ("Enseigner la racine était simple" et "Enseigner l'affixe était simple") et le plaisir d'enseigner ("J'ai apprécié guider les apprenants dans la réflexion sur leur langue maternelle et la comparer avec la langue cible"), et 3 indices concernant leurs hypothèses sur l'expérience de leurs étudiants, à savoir la facilité d'apprentissage ("Les apprenants ont généralement compris les instructions", "Les apprenants ont réussi à réfléchir sur les racines et à les comparer avec leur langue maternelle", "Les apprenants ont réussi à réfléchir sur les affixes et à les comparer avec leur langue maternelle"), le plaisir d'apprendre ("Réfléchir sur les langues maternelles des apprenants a eu un impact positif sur la dynamique du groupe", "Les apprenants ont apprécié comparer leur langue maternelle avec la langue cible"), et les bénéfices d'apprentissage ("Les techniques de PTL ont facilité la compréhension/l'apprentissage des racines", "Les techniques de PTL ont facilité la compréhension/l'apprentissage des affixes"). Les enseignants ont également été invités à évaluer s'ils se sentaient suffisamment préparés pour la leçon ("J'ai reçu une formation suffisante pour mettre en œuvre une leçon PTL"), et une section à la fin du questionnaire leur a permis de fournir des commentaires supplémentaires.

Questionnaire pour les apprenants

Le questionnaire contient 4 catégories de questions. La première contient 11 questions de base sur le pays d'origine, le pays d'accueil, le nombre d'années passées dans le pays d'accueil, 2 questions sur le statut migratoire ("Avez-vous été contraint de quitter votre pays d'origine (pour des raisons de sécurité, politiques, économiques ou autres) ?" et "Vous êtes-vous senti physiquement menacé dans votre pays d'origine ?"), la langue maternelle, le multilinguisme, le nombre d'années d'éducation et le statut socio-économique.

La deuxième catégorie de questions concerne la maîtrise de la langue du pays d'accueil : niveau de compétence, nombre d'heures de cours suivies, opportunités de pratiquer la langue en dehors de la salle de classe, familiarité avec les techniques de PTL.

La troisième catégorie de questions concerne les attitudes vis-à-vis des activités de PTL. Des questions ont été posées pour obtenir 3 indices, à savoir la facilité d'apprentissage ("Il était facile de travailler sur ma langue maternelle avec mes camarades de classe" et "J'étais confus de travailler sur ma langue maternelle et la langue enseignée en même temps"), le plaisir d'apprendre ("Je me sentais tendu lorsque je comparais la langue enseignée avec ma langue

maternelle" et "J'ai apprécié réfléchir sur ma langue maternelle") et les bénéfices d'apprentissage ("Relier la langue enseignée à ma langue maternelle m'a aidé à mieux comprendre le matériel du cours" et "Relier la langue enseignée à ma langue maternelle m'aidera à mieux me souvenir du matériel du cours"). Une question supplémentaire concernait la proximité entre L2 et L1 ("Ma langue maternelle est plus proche de la langue enseignée que je ne le pensais").

La quatrième catégorie de questions concerne les émotions, évaluées sur la base de la version abrégée du Achievement Emotions Questionnaire AEQ-S (Bieleke et al., 2021). Les participants ont été invités à comparer les émotions qu'ils ont ressenties pendant la leçon PTL à celles qu'ils ressentent généralement lors d'une leçon plus traditionnelle. Un total de 13 émotions (positives et négatives) ont été testées avec une question chacune. Des émotions épistémiques (surprise, curiosité, excitation, confusion, frustration) et des émotions d'accomplissement (espoir, fierté, joie, désespoir, colère, honte) ont été testées. L'anxiété et l'ennui, qui sont considérés comme des émotions à la fois épistémiques et liées à la réussite, ont également été évalués. Les réponses aux questions des catégories 3 et 4 ont été données sur une échelle de Likert à 5 points (1 = 'Pas du tout'; 5 = 'Très fort').

Résultats et discussion

La faisabilité de l'approche translangue dans les classes de migrants adultes

Les enseignants et les apprenants ont montré dans l'ensemble un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'outil pédagogique. Les enseignants ont évalué leur plaisir à enseigner près du plafond de l'échelle (4,8 sur une échelle de 5 points), suivi de près par la facilité à enseigner (4,5). Les enseignants ont par ailleurs donné des notes supérieures à 4 pour la facilité d'apprentissage, le plaisir d'apprendre et les bénéfices d'apprentissage (4,4, 4,1 et 4,4 respectivement), montrant ainsi leur confiance dans le fait que l'outil était non seulement apprécié par leurs élèves mais aussi utile pour ces derniers. Les apprenants ont également donné des notes élevées sur ces trois indices, bien qu'elles soient globalement inférieures aux notes des enseignants. Le score le plus élevé a été obtenu pour leur évaluation des bénéfices d'apprentissage (3,7), devant leur plaisir d'apprendre (3,2) et leur facilité à apprendre (3,1).

Les enseignants n'ont pas trouvé plus difficile d'enseigner les affixes que les racines, malgré leur niveau plus élevé d'abstraction, et ils ont considéré que les bénéfices d'apprentissage de l'outil étaient tout aussi pertinents dans l'enseignement des affixes que des racines.

Les enseignants ont tous considéré que la formation de 90 minutes qu'ils ont reçue était suffisante pour comprendre et mettre en œuvre l'outil pédagogique. Par ailleurs, aucun des indices n'a montré de sensibilité à l'expérience professionnelle des enseignants: les enseignants de L2 n'ayant pas de formation à l'enseignement d'une langue étrangère ni en linguistique n'ont pas rencontré plus de difficultés que les professionnels pour guider les apprenants dans leur raisonnement métalinguistique. Le défi était d'autant plus grand que les enseignants ne parlaient pour la plupart pas les langues des apprenants, tandis que les apprenants avaient un niveau faible en L2 (A1 voire moins). Néanmoins, les enseignants n'ont pas considéré que le manque d'une langue partagée pour engager les apprenants dans les activités PTL métalinguistique soit un obstacle à la mise en œuvre de l'outil.

Les enseignants ont également eu la possibilité de commenter leur expérience par le biais d'un retour d'information qualitatif. L'analyse de leurs commentaires met également en évidence le haut degré de satisfaction générale des enseignants (par exemple : « La dynamique était

excellente. Vous m'avez permis de passer une bonne soirée avec le groupe » ; « J'ai trouvé cela très intéressant, comme les étudiants » ; « Merci beaucoup de m'avoir donné le privilège de participer à cette expérience », leur intérêt à en apprendre davantage sur le PTL (par exemple, « J'espère recevoir davantage de formation et de matériel sur le PTL »), « J'espère recevoir davantage de formation et de matériel sur cette approche (traductologie pédagogique) », et leur intention de l'utiliser dans leurs cours habituels (par exemple, « J'aime l'outil, je dois encore réfléchir à la manière de l'utiliser dans mes propres cours, mais je l'utiliserais » ; « Je trouve les feuilles de travail très bonnes et très utiles, un exemple à suivre pour mes prochains cours »). Il semble donc que l'outil PTL ait suscité l'enthousiasme des enseignants, une caractéristique cruciale pour l'adoption des valeurs liées à la réussite et des émotions qui y sont associées.

En ce qui concerne l'impact de facteurs individuels liés aux apprenants sur les 3 indices, un seul facteur a montré une influence à la fois sur la facilité et les bénéfices d'apprentissage : leur jugement quant à la similarité entre leur langue maternelle et la L2. Les apprenants ont évalué la leçon comme étant globalement plus facile et plus bénéfique lorsqu'ils ont estimé que les deux langues étaient proches. Ce résultat, basé sur des évaluations subjectives, est conforme à l'hypothèse selon laquelle le mécanisme cognitif sous-jacent à l'apprentissage de la L2 est l'analogie : lorsque la L2 est comparée à la L1 et que les similitudes entre les deux langues sont explicitement révélées, les apprenants peuvent plus facilement ancrer les nouvelles connaissances dans les connaissances existantes par le biais du raisonnement analogique.

En revanche, l'évaluation par les apprenants de leur facilité à s'engager dans des activités PTL n'a pas été affectée par leur niveau d'éducation formelle. Bien que cela contredise l'affirmation fréquemment avancée selon laquelle le raisonnement métalinguistique est difficile pour les apprenants peu éduqués, ce résultat va dans le sens de plusieurs recherches récentes montrant que la réflexion sur les correspondances interlinguistiques est non seulement faisable mais bénéfique pour des enfants dès l'âge de 8 ans. Il a été démontré que de telles pratiques améliorent leur vocabulaire en L2, mais aussi qu'elles améliorent leur conscience morphologique en L1 et en L2, leur compréhension en lecture, ainsi que leur sensibilité à l'grammaticalité en L2.

Nos résultats montrent par ailleurs que le niveau de maîtrise de la L2 des apprenants n'influence pas non plus leur facilité à s'engager dans les pratiques PTL, ce qui suggère que l'outil peut être utilisé avec des apprenants dès le niveau A1.

La facilité d'apprentissage et le plaisir d'apprendre ont de manière inattendue tous deux montré une influence négative du niveau socio-économique (SES) et de la quantité de pratique de la L2 : les apprenants avec un SES plus élevé et ayant plus l'occasion de pratiquer la L2 ont trouvé l'outil moins plaisant et plus difficile à utiliser que les apprenants avec un SES plus faible et moins d'occasions de pratiquer la L2. L'effet négatif du SES pourrait refléter différentes attentes des apprenants en L2 ayant une éducation plus élevée, qui pourraient accorder plus d'importance à maximiser l'input en L2 dans la salle de classe, car c'est le type de pratique pédagogique auquel ils ont été habitués à l'école, et/ou parce que cette pratique est communément considérée comme la 'bonne pratique'. Le fait que les apprenants confrontés à moins d'occasions de pratiquer la L2 dans la vie quotidienne trouvent plus facile et plus plaisant de s'engager dans des activités PTL suggère qu'elles sont particulièrement pertinentes pour les apprenants ayant peu d'occasions de pratiquer la langue enseignée, comme c'est souvent le cas pour les migrants forcés. Les migrants forcés ont montré un indice plus faible de plaisir d'apprendre et une tendance vers une plus faible facilité d'apprentissage par rapport

aux migrants volontaires. Une exploration plus fine des données a révélé que ce résultat repose en fait entièrement sur l'une des deux questions sous-jacentes à cet indice, à savoir "J'ai apprécié réfléchir à ma langue maternelle", et que la différence entre migrants volontaires et forcés sur cette question ne se retrouve en fait que dans le groupe d'apprenants testés en Grèce. Les migrants forcés testés en Grèce diffèrent de ceux testés en Suisse : les migrants forcés testés en Grèce appréciaient moins réfléchir sur leur langue maternelle et se sentaient plus tendus à le faire que les migrants volontaires, tandis qu'une telle différence entre migrants forcés et volontaire n'a pas été retrouvée chez ceux testés en Suisse.

Les émotions dans la classe de langue

Les résultats montrent qu'en général, les apprenants éprouvent plus d'émotions positives que d'émotions négatives dans la classe de langue. Cet effet se retrouve tant chez les migrants forcés que les migrants volontaires, et l'intensité globale des émotions ne diffère pas non plus pour les deux groupes. Une approche plus fine des émotions individuelles suggère néanmoins des différences. Les migrants forcés ressentent plus d'espoir que les migrants volontaires, mais ils ressentent également un sentiment de honte plus élevé.

L'analyse de l'impact de la pédagogie sur les émotions révèle que les émotions négatives sont globalement plus faibles durant la leçon PTL que durant la leçon standard. Un examen plus approfondi montre que cet effet repose en fait sur trois émotions négatives, significativement réduites dans la leçon PTL : la colère, l'anxiété, et la frustration, et une (le désespoir) montrant une tendance à la baisse. En outre, les apprenants ont montré globalement plus de joie et de curiosité dans la leçon PTL. Une émotion positive montre quant à elle une influence du statut migratoire : les apprenants issus de la migration forcée ont montré une plus grande joie dans la classe PTL que dans la classe standard, effet qui ne se retrouve pas chez les migrants volontaires. Les deux groupes diffèrent généralement quant à l'attachement qu'ils ressentent à leur culture et leur langue d'origine. Il est possible que la joie ressentie lors de la réflexion sur leur langue, et l'intérêt montré par l'enseignant quant à cette langue, résulte de la valorisation de cette culture dont les migrants forcés ont été arrachés.

Enfin, nos résultats suggèrent que dans la salle de classe de langue, les émotions d'accomplissement positives (espoir, fierté, joie) sont plus élevées que les émotions épistémiques positives (surprise, curiosité, excitation). En revanche, l'inverse est vrai pour les émotions négatives, qui s'avèrent plus élevées pour les émotions épistémiques (confusion, frustration) que pour les émotions d'accomplissement (colère, honte, désespoir). De manière intéressante, les migrants forcés ont montré des émotions d'accomplissement globalement plus fortes que les migrants volontaires. Les émotions d'accomplissement revêtent une importance particulière pour les migrants forcés en raison de l'importance cruciale de la maîtrise de la langue du pays d'accueil pour accéder à l'emploi, aux services et à l'éducation, et plus généralement pour leur intégration sociale. L'enjeu de la maîtrise de la langue est donc probablement responsable de leur plus forte intensité comparativement aux émotions épistémiques.

Conclusion

Cette étude pilote permet de tirer quelques conclusions importantes. D'une part, tant les enseignants que les apprenants ont jugé les pratiques de PTL pédagogique comme un outil pertinent, facile à appliquer, générant du plaisir dans l'enseignement ainsi que dans l'apprentissage, et susceptible d'apporter des bénéfices en termes d'apprentissage. Les

évaluations montrent que l'outil peut être utilisé par des enseignants n'ayant pas de formation professionnelle et ne parlant pas la langue de leurs élèves. Bien que l'outil implique une composante de réflexion métalinguistique, les résultats suggèrent qu'un faible niveau d'éducation des apprenants et/ou un faible niveau en L2 ne sont pas des obstacles à son utilisation.

L'étude apporte également un nouvel éclairage sur les émotions dans la classe de langue, et sur l'impact de la migration forcée, deux facteurs jusque-là peu voire pas étudiés. Les résultats montrent que les émotions positives l'emportent sur les émotions négatives, et que bien que les émotions ressenties par les migrants ne soient pas globalement plus intenses, ces derniers ressentent plus fortement l'espoir et la fierté, mais aussi la honte. Les migrants forcés montrent également des émotions d'accomplissement plus intenses que les émotions épistémiques, probablement en raison de l'importance que revêt pour eux la maîtrise de la langue. Enfin, nos résultats suggèrent que l'approche PTL permet de réduire certaines émotions négatives (la colère, la frustration et l'anxiété, le désespoir), tout en augmentant la curiosité des apprenants ainsi que, pour les migrants forcés, la joie liée à l'apprentissage.

Étant donné la vaste littérature scientifique démontrant l'impact des émotions sur la cognition et plus particulièrement l'apprentissage, cette étude pilote suggère que l'approche PTL, en réduisant les émotions négatives et augmentant les émotions positives, pourrait bénéficier à l'apprentissage de la langue lui-même. Une nouvelle étude est en cours afin d'évaluer, cette fois au moyen de mesures objectives, l'impact de la pédagogie PTL sur l'apprentissage de la L2.