

Mémoire

**Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention second degré.
Parcours EEA « Enseignement, Expertise, Apprentissage »**

En quoi l'ANL permet-elle de pallier l'inhibition de
l'interaction orale dans le réapprentissage d'une L1 après
son attrition ?
Etude de cas : les adoptés qui apprennent leur L1

Mémoire soutenu par
Cécile MAZE
07/09/2022

En présence de la commission de soutenance composée de Dora François (directrice de mémoire) et Delphine Guedat Bittighoffer

TABLE DES MATIERES

Glossaire	6
Introduction	7
1. CADRE : L'ATTRITION	10
1.1 Questionnement vers un projet de recherche : hypothèses et problématique.....	10
1.2 Notions clés : langue maternelle, langue d'origine, L1 et LE	13
1.3 Comprendre le phénomène d'attrition : communauté et individu.....	15
1.3.1 Les causes de l'attrition : attrition et acquisition incomplète.....	16
1.3.2 Comprendre les mécanismes de l'attrition	18
1.3.3 L'attrition singulière des adoptés et ses caractéristiques.....	19
1.4 L'inhibition	24
1.4.1 Inhibition du point de vue de la psychothérapie transculturelle et transgénérationnelle	27
1.4.2 inhibition culturelle : le rapport à la langue	32
1.5 L'héritage linguistique	32
1.5.1 Les traces de la L1.....	32
2. L'ANL EN REPONSE A L'ATTRITION	37
2.1 Vers une didactique de l'appropriation	37
2.2 Présentation de l'ANL et ses éléments spécifiques	37
2.2.1 La phase orale en ANL.....	39
2.3 Quatre points forts de l'ANL en réponse à l'attrition	40
2.4 Les résultats de l'ANL sur les publics spécifiques.	43
3. CADRE METHODOLOGIQUE	44
3.1 Démarche d'analyse : hypothético-déductive	44
3.2 Méthode pour le recueil des données	45
3.3 Contexte de l'étude : terrain et acteurs	46
3.4 Les données.....	48
3.4.1 Traitement des données du questionnaire	48
3.4.2 Traitement des données des entretiens	53
3.4.3 Traitement des données de cours en classe	66
4. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	78
4.1 La première perte de l'attrition est la première difficulté de réapprentissage	78
4.2 Obstacle du contexte didactique : les traces de la submersion.....	79

4.3 Difficulté de légitimité.....	79
4.4 Le poids des émotions dans le réapprentissage	80
4.5 Le rôle de l'enseignant : pour une formation professionnelle adéquate.....	80
4.6 Discussion.....	81
5. LIMITES DE CETTE RECHERCHE ET CONCLUSION	82
5.1 Les limites	82
5.2 Conclusion	83
Bibliographie.....	87
Annexe 1 : les degrés d'attrition de la L1 et ses différentes causes.....	90
Annexe 2 : normes de retranscription des entretiens & cours.....	91
Annexe 3 : entretien avec Mme HK enseignante et linguiste plurilingue	91
Annexe 4 : entretien avec les apprenants adoptés	95
4.1 entretien avec Samrawit	95
4.2 entretien avec Messaye	96
4.3 entretien avec Nathalie.....	98
4.4 entretien avec Fitsum	100
Annexe 5 : transcription des cours.....	101
Annexe 6 : grille d'observation pour les cours en présentiel	108
Annexe 7 : La grille d'entretien pour Mme HK.....	108
Annexe 8 : La grille d'entretien pour les adoptés	108
Annexe 9 : le questionnaire	109
Table des tableaux.....	117
Table des illustrations.....	117
Résumé.....	118

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier ma directrice de mémoire Mme Dora François pour avoir accueilli mon projet de recherche avec enthousiasme et encouragement. Merci pour son expertise.

Je remercie infiniment Mme Köpke Barbara d'avoir pris le temps de m'expliquer la complexité de l'attrition ; de m'avoir nourrie, orientée et guidée dans mes lectures.

Je remercie tout particulièrement Mme Dat Marie-Ange pour son soutien, sa disponibilité et sa bienveillance. Je remercie aussi Mme Guedat Bittighoffer qui m'a permis de suivre une formation ANL. Un grand merci à mes formateurs ANL M. Vitri Vitruong et Mme Ines Ricordel qui ont su répondre à mes besoins.

Je voudrais également présenter ma gratitude à M. Piriou Bernard président de l'association « Avec l'Ethiopie ». Je remercie très chaleureusement M. Amdé Ermias et M. Mahaza Chetaou de m'avoir accueillie dans leurs cours. Je remercie sincèrement M. Amdé Ermias pour m'avoir laissé une grande place dans ses cours et auprès de ses apprenants. Je le remercie davantage pour sa curiosité, son entrain, sa joie de vivre et son intérêt sincère pour cette recherche.

Merci à Mme Hirut Kebede d'avoir apporté sa contribution et son expertise pour cette recherche. Merci à ma très chère collègue traductrice Christina Dubois qui m'a beaucoup aidée et suivie pour la traduction des difficiles ouvrages en neurosciences.

Enfin ma plus grande gratitude va aux apprenants adoptés qui m'ont accordé leur confiance, sans qui ce mémoire n'aurait jamais existé. Je les remercie pour leur soutien, leur apport, leur contribution, leur authenticité et leur courage.

Je sais gré toutes les personnes qui m'ont accompagnée directement ou indirectement par leurs conseils, leur soutien, leur aide durant tout le temps de rédaction de ce mémoire. Je remercie mes proches pour leur indéfectible présence chaleureuse, soutenante, aimante et rassurante et qui m'ont donné la force d'achever ce travail.

Dédicace

Je dédie ce mémoire à tous les adoptés.

GLOSSAIRE

ANL : Approche Neurolinguistique

ANL4Ami : Approche Neurolinguistique pour Adolescents Migrants

DDL : Didactique des Langues

DLE : Didactique des Langues Etrangères

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EANA : Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

EEA : Enseignement Expertise Apprentissage

IRMf : Imagerie par Résonance Magnétique Fonctionnelle

L1 : Langue Première

L2 : Langue Seconde

LE : Langue Etrangère

MEEF : Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

RAL : Recherche en Acquisition des Langues

SGAV : Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle

INTRODUCTION

En France, entre 2010 et 2021, l'adoption internationale a considérablement baissé selon France diplomatie¹. Le nombre d'adoptions est passé de 1995 à 252 enfants adoptés. France diplomatie explique cette baisse par le développement des politiques des pays d'origine qui connaissent un essor économique et social. Malgré cette diminution importante, la population des adoptés en France représente 9961 individus sur ces 11 dernières années et davantage sur les 20 dernières années où ils sont 30 000 français issus d'une adoption internationale.

En tant qu'enseignante de langue, nous nous interrogeons sur la situation linguistique de ces sujets. Que sont devenus ces jeunes arrivés avec leur bagage linguistique et culturel ? Comment sont-ils entrés dans leur scolarité ?

Leur absence dans les dispositifs d'accueil scolaire (classe UPEA2A, heures FLS) nous interroge davantage puisqu'ils sont en réalité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Le statut exceptionnel de ces enfants, considérés comme *français* dès leur arrivée, empêcherait-il l'observation de leur immigration ?

Il est difficile d'enquêter sur ces interrogations. D'autant que les études les concernant, n'appartiennent, à notre connaissance, qu'au domaine des neurosciences ou de la pédopsychiatrie. En effet, Harf et al. (2012) se basant sur les recherches de Pallier et al. (2003), Pallier (2007), constatent la perte de la première langue (L1) qu'ils identifient de perte rapide et totale. Ce phénomène de perte ou d'oubli de la langue s'appelle l'attrition.

Nous prenons acte de ces recherches puisqu'elles sont le point de départ de notre réflexion. Nous ne pouvons pas faire fi du passé linguistique des adoptés surtout lorsqu'un réapprentissage de la L1 s'opère des années après l'adoption. De fait, nous avons conscience qu'il faudra prendre en compte la part d'attrition de cette langue afin de ne pas occulter son histoire. Précisément parce que le processus de réapprentissage d'une L1, ne s'apparente pas au processus d'apprentissage d'une

¹Source : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/adopter-a-l-etranger/la-mission-de-l-adoption-internationale/les-chiffres-de-l-adoption-internationale/> (07/07/2022 13 :18)

langue étrangère (LE) selon les recherches de Pierce & al. (2016) et Oh, Au, Jun & Lee (2019). C'est ici que notre étude se situe.

Si les neurosciences et le champ de l'acquisition des langues nous apportent quelques éléments de réflexion, c'est bien le champ de la didactique qui explicite les enjeux que suscite l'apprentissage d'une langue. La pédopsychiatre Marie Rose Moro (2007, p.43) interprète ce fait ainsi : « *transmettre une langue n'est pas seulement un acte linguistique, c'est également un processus de transmission culturelle et identitaire* ». C'est encore plus manifeste pour le cas des adoptés dans la mesure où s'imbriquent le changement de pays, le changement de filiation, le changement de langue. Cette opération vaut dans les deux sens : l'entrée dans la seconde langue (L2), comme le retour à l'apprentissage de la L1 à ceci près que la submersion² est totalement absente du réapprentissage de la L1. La notion de submersion est une situation d'apprentissage scolaire où le milieu didactique ne prend pas en compte la L1 des primo-arrivants qui se trouvent dans des classes ordinaires où tous les cours sont en L2. Les chercheuses Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M. A., Humeau (2021, p.115), se référant aux recherches de Hamer & Blanc (1983) ; Dabène, (1994) soulignent : « *L'objectif d'une telle scolarisation, contrairement à l'immersion n'est pas le bilinguisme ou le plurilinguisme mais au contraire l'assimilation, le monolinguisme* ».

Nous sommes interpellée par la similitude de la situation scolaire dès l'arrivée de ces jeunes migrants que sont les adoptés et les allophones. Bien que les adoptés aient connu la submersion, leur situation de réapprentissage de la L1 est tout à fait différente de celle des allophones. D'une part parce que le réapprentissage de cette langue se réalise à l'âge adulte, d'autre part, l'absence même d'une immersion rend la langue déjà moins accessible et que manifestement ils ne sont pas en train d'apprendre une LE. Notre démarche tend à observer et comprendre les aspects les plus spécifiques et singuliers du réapprentissage de la L1.

C'est par le biais de la neurolinguistique qui explique l'oubli de la L1 que nous sommes arrivés vers le choix de l'approche neurolinguistique en tant qu'hypothèse de remédiation pour le réapprentissage de la L1. L'approche neurolinguistique communément appelée **ANL** depuis 2010, est une approche initiée par C. Germain et J. Netten qui se basent sur la théorie du bilinguisme de Paradis (1994-2004-2009). En

² Terme utilisé par les chercheuses Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M. A., Humeau, C., & Nocus, I. (2021)

cela, l'ANL est le pont idéal qui allie les neurosciences à la didactique. A défaut de pouvoir observer les apprentissages à l'arrivée des adoptés, nous proposons une étude de cas qui suit le parcours de jeunes adultes d'origine éthiopienne qui réapprennent leur L1 : l'amharique. L'observation de l'entrée dans l'apprentissage de la langue apportera peut-être des réponses sur la genèse de ce qui s'est joué linguistiquement à leur arrivée.

Pour ce faire, l'étude nous invite d'emblée à définir ce qui différencie concrètement l'*apprentissage* de l'*acquisition* d'une langue. Le public des adoptés par sa situation singulière invite à travailler la dialectique entre ces deux champs de recherche. C'est ainsi que nous arrivons à formuler la question de recherche : **En quoi l'ANL permet-elle de pallier l'inhibition de l'interaction orale dans le réapprentissage d'une L1 après son attrition ?**

Nous proposerons dans un premier temps d'explorer à travers notre cadre le statut de la L1 chez les adoptés. Nous regarderons également les phénomènes d'acquisition de la L1 et la L2 afin de comprendre la dynamique de l'attrition (1^{re} partie). Puis, au regard de l'attrition, nous présenterons l'ANL comme hypothèse de remédiation au réapprentissage de la L1 (2^e partie). Ensuite, nous expliciterons le cadre méthodologique en vue de l'observation des données (3^e partie). Enfin, nous soumettrons l'interprétation des résultats de nos analyses pour répondre à la question de recherche.

1. CADRE : L'ATTRITION

1.1 Questionnement vers un projet de recherche : hypothèses et problématique

Dans la recherche que nous avons évoquée en introduction, la submersion est une notion qui a permis de mettre en lumière la maltraitance émotionnelle du système scolaire français pour une partie des allophones (Guedat Bittighoffer, Dat, Humeau, Nocus, 2021). En effet, la triple difficulté que soulèvent les chercheuses (p.112, p.114) : un temps d'accueil insuffisant dans les dispositifs spécifiques, l'effet de la submersion sur l'identité des jeunes et la non considération de leur vulnérabilité psycho-affective, fragilise leur scolarité devenant ainsi difficile.

Les adoptés, ne sont pas accueillis dans les dispositifs spécifiques et sont généralement beaucoup plus jeunes que des adolescents. Nous nous demandons alors quelle trace peut laisser cette submersion ? Nous nous questionnons également sur leur possible vulnérabilité identitaire. D'autant qu'il y a réellement eu un changement sur ce plan.

Nous souhaitons aborder l'attrition, notamment celle des jeunes sujets. Puis, nous explorerons la notion de vulnérabilité. Bien que multiples, les causes de l'attrition peuvent être également psycho-affectives. Nous aimerions approfondir cette part de l'attrition au regard de la psychothérapie transculturelle et transgénérationnelle. Nous souhaiterions comprendre en quoi la situation d'un adopté peut être une situation de vulnérabilité identitaire au-delà de la question d'abandon, qui certes doit très certainement en faire partie, mais qui n'est peut-être pas l'unique cause. D'autant que tous les adoptés n'ont pas tous été abandonnés³.

Puis, nous investiguerons du côté des neurosciences sur l'héritage linguistique de la L1. C'est ici que nous discuterons les convergences et divergences entre la recherche en acquisition des langues (RAL) et la didactique des langues (DDL) pour nous concentrer sur la didactique du réapprentissage de la L1 à travers l'ANL. Nous expliquerons le choix de cette approche. L'enjeu pour nous, c'est l'étude de cette notion de L1, nous chercherons à comprendre où pourrait se situer cette langue pour

³ Source : https://www.lemonde.fr/international/article/2021/12/10/nous-voulons-retrouver-nos-familles-tant-qu-il-est-encore-temps-partout-dans-le-monde-les-enfants-adoptes-illegalement-demandent-justice_6105434_3210.html 30/08/2022 9:38

l'apprenant. Quel est l'impact de sa représentation dans son réapprentissage ? Comme évoqué précédemment, il est difficile d'examiner ces questions dès l'arrivée des adoptés, surtout qu'il semble, a priori, n'y avoir aucun problème scolaire et aucune vulnérabilité, du moins, pour l'apprentissage de la L2 qui sera la langue principale par la suite. D'ailleurs, la recherche de Harf & al. (p.335), montre que la plupart des adoptés rattrapent leurs pairs en classe ordinaire en moins de deux ans. Qu'en est-il alors lorsque les sujets souhaitent réapprendre leur L1, cette langue de leur passé liée à leur histoire ?

Quelques questions émergent face à ce réapprentissage. La L1 est-elle une langue que l'on peut qualifier d'étrangère au regard du passé linguistique de l'adopté apprenant ? Quel est son statut ?

L'apprenant arrive-t-il avec des ressources, « des restes » de la langue ? Selon les études de Oh, Au, Jun & Lee (2019), Choi, Cutler & Broersma (2016) il y a des avantages à l'exposition de la L1 (input) qui peuvent être visibles s'il y a un réapprentissage même des années après l'attrition.

Pour notre étude de cas nous avons dû nous tourner vers les neurosciences et la RAL. Köpke et Schmid (2011) disent que pour le cas des bilingues précoces et même pour le cas des adoptés, la RAL préfère parler d'une acquisition incomplète plutôt que d'attrition quand il s'agit d'expliquer la perte de la L1. Parce que les jeunes sujets arrivent avant l'âge de l'adolescence, ils sont en proie à perdre plus facilement et rapidement leur L1 dès qu'il y a contact avec une L2 dans le cas précis d'une immigration ou de l'entrée à l'école. Même si un adulte peut également subir une attrition totale de sa L1, chez les sujets plus jeunes, avant l'âge de l'adolescence, Köpke et Schmid soulignent que (2003, p.5) : « *s'il y a une question dans l'attrition de la L1 pour laquelle il existe de nombreuses preuves convergentes, c'est que l'attrition chez les enfants est beaucoup plus grave que chez les adultes* »⁴. Parce qu'un adulte aura plus de facilités à avoir accès à sa L1 même après attrition totale, alors que pour un jeune sujet, l'accès est bien plus difficile. En fait le débat scientifique dans la RAL est de déterminer l'âge limite qui concerne la « période critique »⁵ selon laquelle L1 n'est plus vulnérable et sujette à sa disparition totale. Cette détermination s'est faite sur des études en production phonétique pour mesurer l'accent des sujets en L1. De

⁴ Notre traduction : Köpke and Schmid (2003) point out that if there is one question in L1 attrition for which there is ample converging evidence, it is that attrition in children is much more severe than in adults.

⁵ Terme souvent utilisé par Köpke & Schmid (2011).

même, nous nous apercevons, toujours dans le domaine des neurosciences, que les chercheurs Oh, Au, Jun & Lee (2019) ainsi que Choi, Cutler & Broersma (2016) se sont basés sur des tests de perception et production phonétiques pour mesurer l'héritage linguistique des adoptés. Il nous importe du côté de la didactique de savoir qu'il existe un héritage du bain linguistique, mais nous sommes davantage attachée à savoir comment et par quel moyen les sujets peuvent accéder à cet héritage pour pouvoir prendre ce point de départ pour le réapprentissage. De surcroît, l'objectif pour nous ce n'est pas tant de savoir si l'apprenant adopté pourra parler comme un natif, mais savoir s'il pourra interagir avec aisance dans cette langue en contexte de réapprentissage dans un milieu didactique, c'est-à-dire en contexte d'apprentissage scolaire. Ce qui nous mène à établir deux hypothèses :

1^{re} hypothèse : *confrontation entre l'apprentissage d'une LE et l'apprentissage d'une L1. Nous pensons dans ce contexte, que la L1 est perçue vécue et apprise comme une LE. Les apprenants ne partent pas avec des acquis en compétences linguistiques malgré le contact avec cette langue dans la petite enfance.*

2^e hypothèse : *Nous supposons qu'il est plus difficile d'apprendre une L1 après son attrition qu'une LE. A priori, on aurait tendance à croire qu'il suffit d'activer L1 ou que celle-ci est une langue latente à laquelle il suffit d'accéder. Pourtant, nous soupçonnons des difficultés possibles : la motivation, le risque de blocages psychologiques ou émotionnels, rapport à la L1.*

Enfin, au regard de la réalité du terrain, des difficultés rencontrées, nous regarderons les effets de l'ANL pour le réapprentissage d'une L1 après son attrition.

Question de recherche : En quoi l'ANL permet-elle de pallier l'inhibition de l'interaction orale dans le réapprentissage d'une L1 après son attrition ?

1.2 Notions clés : langue maternelle, langue d'origine, L1 et LE

Le choix des mots adéquats est une notion clé sur laquelle il n'était pas possible de faire l'impasse au vu du sujet traité. En effet, les adoptés qui réapprennent leur langue d'origine questionnent des notions, qui à ce jour, sont toujours en quête de précisions et demandent à être mis à jour justement à cause de leur définition ambiguë. Le concept de langue maternelle est communément admis pour faire référence à la langue de la mère. Celle que le fœtus entend lors de la grossesse⁶. Cette notion trop restreinte et désuète, a été remplacée par la numérotation correspondant à l'ordre d'acquisition des langues. Le concept même de langue maternelle qui semblait jusque dans les années 1990 irréfutable, a aussi été dépourvu de sens lorsque des sociolinguistes se sont intéressés à la place socioculturelle qu'occupait cette langue dans certaines tribus d'Afrique ou d'Amazonie⁷. Louise Dabène se référant à Jobe, (1993) donne l'exemple de la Gambie et de l'Amazonie. En Gambie, dans certaines structures familiales, les enfants sont élevés par d'autres membres que leurs parents. En Amazonie, un cas plus rare est mentionné, la mère ne parle à ses enfants que dans la langue du père qui n'est pas forcément la sienne⁸. En somme, le terme de « langue maternelle » est dénué de sens dans ce cas de figure sociolinguistique. C'est pourquoi elle précise ce que cette notion englobe dans sa complexité. Elle parle successivement du choix des linguistes qui tantôt ont qualifié ce terme de « langue de la mère », « la première langue acquise », « la langue la mieux connue », « la langue acquise naturellement ». Puis elle étaye en disant (Dabène, 1994, p.30) : « *La conscience plus ou moins nette de ce problème a amené bien des chercheurs à abandonner cette expression au profit d'autres termes jugés moins ambigus.* ». D'où une préférence pour la numérotation des langues par ordre d'acquisition. Toutefois on retiendra ce qu'elle explicite à travers toutes ces dénominations (p.32) :

« On espère l'avoir montré : plus qu'à un concept, c'est à une constellation de notions que correspond le terme apparemment si simple de langue maternelle. Ces notions correspondent à des réalités langagières qui relèvent, en fait, de trois domaines

⁶ Le sens que retiennent beaucoup de dictionnaires (Larousse, Webster's Dictionary, etc). Source tirée du livre de L. Dabène 1994.

⁷ Louise Dabène. 1994, p.16

⁸ Exemples tirés du livre de Louise Dabène. 1994, p.20

fondamentaux : celui du parler, celui de la langue revendiquée, celui de la langue décrite ».

Nous nous demandons alors qu'est-ce qui différencie une L1 d'une LE ? Une langue, quelle qu'elle soit, n'est pas une langue étrangère en soi. D'ailleurs, Louise Dabène dit (1994, p.28) : « *une langue n'est pas **intrinsèquement étrangère**, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage.* » Dès lors, l'enjeu est d'identifier ce que l'on nomme une LE par opposition à la L1. Lorsque l'on parle d'une LE, nous nous référons à plusieurs paramètres qui englobent ce qualificatif. C'est à dire qu'il est possible de faire référence à plusieurs choses à la fois : une langue vernaculaire, véhiculaire et/ou à une situation dialectale due à un translangage⁹ vécu collectivement laissant ainsi naissance à une « nouvelle langue » (Dabène, 1994).

Nous comprenons qu'une LE et une L1 sont diamétralement opposées dans leur dénomination. L'étude de cas nous interroge, parce que la L1 se trouve au même niveau qu'une LE car les apprenants ne la comprennent pas (plus) et ne la parlent pas (plus). Pourtant ils ne sont pas « vierges » de cette langue. Ils ont déjà eu affaire à elle. Nous ajoutons également, selon le degré de xénité¹⁰, que la distance géographique, culturelle et linguistique sont aussi une réalité sur laquelle nous pourrions nous appuyer pour qualifier la L1 de LE pour les adoptés. Mais nous ne faisons pas ce choix pour les raisons évoquées en amont auxquels nous ajoutons ceci : les adoptés sont nés dans leur pays d'origine et ont appréhendé leur première culture dans cette langue.

La L1 est la langue des premiers contacts du futur enfant et surtout, elle est la langue par laquelle le nouveau-né a été nommé et identifié. De sa vie de fœtus jusqu'à sa naissance, un enfant est confronté à cette langue vectrice des premières interactions : soins, identification, rapports, exploration du monde. Joanna Smith et Boris Cyrulnik soulignent l'importance des premiers instants vécus dans la petite enfance. Ces instants cruciaux qui continuent à interférer tout au long de la vie d'un individu déterminant ses capacités psychoaffectives à l'âge adulte (Joanna Smith,

⁹ Passage d'une langue à l'autre dans les compétences langagières pour le cas des bilingues ou plurilingues.

¹⁰ Terme proposé par le linguiste H.Weinrich pour désigner l'ensemble des signes d'altérité (physique, culturel, géographique, linguistique, sociale, etc.)

Boris Cyrulnik, Antoine Guedeney, 2020). En ce sens, la L1 ne peut plus être confondue avec une LE, cela même après son attrition totale.

1.3 Comprendre le phénomène d'attrition : communauté et individu

L'attrition de la L1 est identifiée par les linguistes (Köpke & Schmid 2011, Pallier 2007) comme étant une disparition ou un oubli de compétences linguistiques chez un individu.

Les recherches sur l'attrition sont assez récentes et ont sérieusement émergé dans les années 2010. Köpke et Schmid professeurs et neurolinguistes, nous sensibilisent à l'importance de ces études puisqu'elles mettent en lien l'attrition et l'apprentissage des langues (Köpke & Schmid, 2011, p.199) : « *La manière dont une compétence disparaît ou devient inaccessible nous apprend autant sur la nature du langage humain et la façon dont il est traité dans notre esprit que l'observation de son apprentissage* ».

Pour bien comprendre ce qu'est l'attrition selon ces deux neurolinguistes, il faut prendre en compte différents aspects. L'attrition peut être un phénomène vécu seul de manière individuelle ou, à contrario, être vécu collectivement à l'échelle d'une communauté immigrée. A l'origine de la perte de la L1, il y a une modification de l'input de cette langue. Cette modification s'exprime par des interférences entre L1 et L2. L'attrition de la L1 est due au(x) contact(s) des langues qui créent un oubli plus ou moins sévère de cette langue. Dans ce cas, l'attrition est due soit à un translangage¹¹ marqué (oubli sévère) ou un translangage stable (oubli partielle, variable de la L1 par translangage entre L1 et L2). Un contexte de transculturalité est à l'origine des interférences qui auront pour conséquence, soit sur la 1^{re} génération ou la seconde, un oubli, voire une perte de la L1. De manière individuelle, la perte ou l'oubli de la L1 est due à un input inexistant ou à un manque de pratique de cette langue pendant plusieurs années.

¹¹ Passage d'une langue à l'autre : L1 vers L2, voire L3, le locuteur s'exprime d'une langue à l'autre en fonction de l'accessibilité immédiate d'une des langues dont il dispose. Cela fait référence au contrôle des langues pour les bilingues et plurilingues (Köpke & Schmid, 2011).

En somme, Schmid & Köpke mettent l'accent sur les dynamiques de « glissement »¹² entre L1 et L2 voire L3 lorsque les immigrants évoluent dans un milieu où varient les langues, donc, là où il y a un translangage pour appréhender cette notion d'attrition. A contrario, l'immigré isolé qui possède un input inexistant de sa L1, mais qui pratique occasionnellement sa langue avec la famille restée au pays, sera moins sujet à l'attrition de sa L1 (Köpke & Schmid 2011).

1.3.1 LES CAUSES DE L'ATTRITION : ATTRITION ET ACQUISITION INCOMPLETE

Pour notre étude de cas, nous nous intéressons à l'aspect individuel de l'attrition, notamment celle qui est liée au facteur de l'âge. Selon Schmid & Köpke (2011), faisant référence aux recherches de Montrul (2008), il y a une complexité dans l'attrition de la L1 chez les jeunes sujets bilingues. Comme nous l'avons vu précédemment, pour qu'il y ait attrition il faut un contact entre la L1 et une L2 et éventuellement une L3. L'attrition de la L1, est causée dans ce cas de figure, plutôt par une « acquisition incomplète » de cette langue plutôt que par une attrition réelle. Il convient alors, de distinguer l'attrition de l'acquisition incomplète Köpke & Schmid (2011, p.199) :

« L'attrition désigne la modification ou la perte d'une compétence qui était auparavant maîtrisée. L'acquisition incomplète concerne les cas où l'individu n'a pas eu l'occasion d'apprendre la structure linguistique donnée à l'âge indiqué, à cause d'un input réduit et insuffisant ».

Elles précisent toutefois que (p.202) :

« Il n'est plus du tout question de « perte » d'une langue, car on ne peut perdre ce que l'on a possédé auparavant. La question du problème de la 2^e ou 3^e génération, qui dispose d'un input réduit, voire modifié, est le plus souvent plutôt un problème d'acquisition incomplète ».

Ce qui suppose qu'à l'origine de l'attrition de la L1 il y a toujours la question de l'input combiné cette fois-ci au facteur de l'âge et au facteur du milieu sociolinguistique.

Schmid & Köpke se basent aussi sur les recherches de Schmid (2009) qui propose le terme « d'acquisition incomplète » pour les enfants âgés de 10 à 12 ans à la place du terme « attrition ». Elles disent que ce curseur de l'âge se base sur les travaux de Yeni-Komshian, Flege et Liu (2000) qui ont étudié le facteur de l'accent « chez 240 bilingues coréen-anglais ayant appris leur L2 (anglais) à des âges variés. »¹³. Ces études ont révélé que ceux qui ont émigré après l'âge de 12 ans n'avaient pas d'accent en coréen et sont perçus comme étant des natifs dans la langue, alors que ceux qui ont émigré avant 12 ans auraient un accent et ne sont pas perçus

¹² Terme souvent utilisé par Köpke & Schmid dans leur recherche.

¹³ Source tirée du même article Köpke & Schmid 2011, p.202.

comme des natifs lorsqu'ils parlent coréen (Schmid & Köpke, 2011). Bien que ce choix de cette limite d'âge ne concerne que les cas de bilinguisme, cela demande réflexion pour observer les phénomènes d'attrition de la L1 pour les plus de 12 ans et le phénomène « d'acquisition incomplète » pour les moins de 12 ans. Ici, elles font référence aux enfants d'immigrés qui oublient parfois leur L1 lorsqu'ils rentrent à l'école ou à contrario, les bilingues tardifs, par exemple, le cas des adolescents immigrés. Köpke & Schmid s'appuient aussi sur les travaux de Paradis (2004-2009) et Ullman (2001) qui prédisent que la grammaire des deux langues en cas de bilinguisme précoce, serait stockée en mémoire procédurale.¹⁴

Nous retenons que, lorsque l'on parle d'attrition de la L1 par bilinguisme chez les jeunes sujets, il y a cette référence à la « période critique »¹⁵ où la L1 est encore vulnérable, susceptible d'être totalement oubliée à cause de l'effet de « maturation cognitive »¹⁶ du cerveau.

En terme plus général, l'attrition de la L1 peut être vue comme un phénomène multifactoriels : le surinvestissement de la L2 pour des raisons pragmatiques et psychologiques ; le désinvestissement de la L1 pour les mêmes raisons ; le contexte sociolinguistique (interférences entre les langues, code-switching, translangage) le rapport aux langues qui diffère selon chaque individu ; et enfin, l'ancrage émotionnel entre la L1 et la L2 ainsi que la compétition permanente entre ces deux langues pour tous les bilingues (Schmid & Köpke, 2011).

Plus loin dans l'article, les chercheuses précisent (Schmid & Köpke, 2011 p. 202) : « *Toutefois, cela ne veut pas dire qu'un enfant ne peut pas perdre des structures qui étaient bien acquises auparavant* ». Elles disent également qu'il est difficile de déterminer avec précision ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas (p.203). C'est pourquoi, pour notre recherche nous avons gardé le terme « attrition ».

Nous développons toutefois qu'il y a bien un lien direct entre l'attrition totale due au jeune âge notamment pour les adoptés (Pallier, 2007). En effet, Pallier va aussi en ce sens pour expliquer l'attrition précoce puisqu'il précise que l'acquisition des langues est fortement déterminée par la plasticité du cerveau. Pour lui, après 10-12 ans, le cerveau rentre dans la fossilisation du crible phonologique. Pour le dire autrement, plus un enfant apprend tôt les langues, plus il lui sera facile d'acquérir des compétences langagières dans toutes ces langues, même si le revers de cet avantage c'est le risque de l'attrition totale de la L1.

Il apporte aussi plus de précisions sur le statut de la L1 et la L2. Il explique que le mécanisme cognitif de l'acquisition de la L1 n'est pas le même mécanisme que celui de la L2, ni de la L3. En effet, l'acquisition de la L1 structure le cerveau et il y a un

¹⁴ Source tirée du même article Köpke & Schmid 2011, p.207.

¹⁵ Terme utilisé par Schmid & Köpke, 2011.

¹⁶ Terme utilisé par Schmid et Köpke, 2011 p.203

pattern¹⁷ qui a déjà été mis en place (p.162). Il explicite également un autre fait : l'acquisition de la L1 détermine fortement les compétences pour l'entrée dans la L2, la L3 (p.164). Plus un enfant apprend tôt sa L1, moins il aura de difficultés à rentrer dans les autres langues et aura des avantages dans tous les apprentissages en général.

Pour l'attrition des jeunes sujets adoptés, la L1 étant oubliée avant l'âge limite (10/12 ans), Pallier constate qu'il est possible que la L2 prenne le dessus sur la L1 et qu'il serait possible que la L2 devienne comme une L1. En effet, son étude a montré que les adoptés ne reconnaissaient plus leur L1 parmi d'autres langues. Alors que les adoptés « tardifs » après l'âge de 10 ans, montraient une sensibilité à leur L1 (Pallier, 2007). Toutefois, les jeunes adoptés montraient tout de même une sensibilité phonotactique et reconnaissaient mieux une série de nombre par rapport au groupe témoin non adopté. Pallier conclut donc qu'il se peut qu'il y ait quand même des avantages à l'exposition de la L1 très tôt dans l'enfance. Il suggère tout de même la possibilité que l'attrition de la L1 chez les adoptés, permettent le remplacement de cette langue par la L2.

1.3.2 COMPRENDRE LES MECANISMES DE L'ATTRITION

D'un point de vue neurolinguistique, Schmid & Köpke (2011) disent que les interférences translinguistiques créent une attrition plus ou moins forte. Comme démontré en amont, elle est la conséquence d'un translangage varié et multiple. Elles affirment qu'un bilingue ou plurilingue n'est plus un locuteur monolingue dans aucune de ses langues ni dans sa pensée, ni « *dans la segmentation de la parole* », « *l'interprétation de phrases* » et « *la prononciation* »¹⁸.

L'attrition se joue par activation ou inhibition des langues. Selon elles, il faut prendre en compte le temps qui s'est écoulé entre la dernière et prochaine activation de la L1. Ce qui explique les temps plus ou moins long d'activation de celle-ci et les efforts cognitifs qu'elle génère lorsqu'un sujet est amené à mobiliser ses connaissances. Si la L1 n'a pas été pratiquée pendant une longue période, les efforts cognitifs seront plus importants à cause du manque de fréquence et de pratique. C'est

¹⁷ Terme emprunté à l'anglais pour faire référence à une structure ou un schéma selon la définition du dictionnaire l'internaute : <http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/pattern/> 15 :16

¹⁸ Termes employés par Köpke & Schmid, 2011, p. 204

pourquoi, il arrive que certains sujets adoptent des stratégies pour pallier les difficultés communicationnelles pendant la perte de la L1 à cause de la compétition entre la L1 et la L2. Les compétences linguistiques en L1 peuvent être altérées durant toute cette période. La dynamique d'activation ou d'inhibition des langues peut s'appréhender en termes de **mémoire** et de **contrôle** des langues selon la disponibilité des deux langues. De fait, en cas de bilinguisme ou plurilinguisme au niveau cognitif tout se joue entre la « mémoire déclarative »¹⁹ et « la mémoire procédurale »²⁰ (Köpke & Schmid, 2011). En ce qui concerne l'attrition de la L1 pour les jeunes sujets, elles s'appuient sur les travaux de Paradis (2006) et Ullman (2001) pour l'identifier comme suit (p.207-208) :

« Dès lors, il est possible de préciser les effets de l'attrition pour ces deux types de populations, voire d'expliquer en partie l'effet de l'âge. [...] on s'attendra à des interférences dans le vocabulaire entre les deux langues chez tous les bilingues, puisque celui-ci sera déclaratif chez tout le monde. Pour la grammaire, en revanche, des interférences sont prévisibles surtout chez les bilingues précoces dans la mesure où chez les bilingues tardifs une bonne partie de la grammaire de la L2 sera stockée en mémoire déclarative et ainsi moins susceptible d'interférer avec la grammaire stockée en mémoire procédurale. »

Nous comprenons donc que la L1 chez les bilingues précoces est sujette à trop d'interférences avec la L2 car la grammaire des deux langues serait stockée dans la mémoire procédurale à cause de « la plasticité neuronale »²¹ qui détermine fortement l'ancrage des deux grammaires dans la mémoire procédurale (Köpke & Schmid, 2011, p.205).

1.3.3 L'ATTRITION SINGULIERE DES ADOPTES ET SES CARACTERISTIQUES

Il a été développé précédemment toutes les formes d'attrition possibles et nous nous sommes particulièrement attardés sur l'attrition des jeunes sujets puisque c'est

¹⁹ Connaissances immédiates, on se réfère aux savoirs explicites selon l'article de Schmid & Köpke (2011).

²⁰ Connaissances automatisées sans prise de conscience, on se réfère aux savoir-faire implicites. La mémoire procédurale est aussi la mémoire (inconsciente) à long terme selon Köpke & Schmid (2011), qui se basent sur Paradis (2004,2009) et Ullman (2001).

²¹ Köpke et Schmid utilisent ce terme en lien avec ce qu'elles appellent la « maturation casual » ou « la maturation cognitive » du cerveau qui n'est plus sujet à une attrition importante après la puberté chez le jeune émigré tardif (ex : adolescents).

notre point de départ pour l'étude de cas afin de faire des comparaisons avec l'attrition des adoptés. En outre, nous apporterons des éléments de réponse quant à la question du « curseur de l'âge » tant sur le plan de la RAL et davantage sur le plan de la DDE. Nous ne perdons pas de vue la différence entre l'attrition et l'acquisition incomplète, car encore une fois, ce curseur de l'âge est manifestement le principal facteur à l'origine de l'oubli ou de la perte de la L1. Mais sur un plan didactique, nous renversons la situation, nous nous demandons en quoi le facteur de l'âge peut être un indicateur du temps de l'input et en cela nous nous en servons comme point de départ pour le réapprentissage de la L1.

Le cas des adoptés présente des caractéristiques tout à fait singulières concernant l'attrition de la L1.

La recherche de Harf & al. (2012) fait un état des lieux sur les recherches effectuées à propos de la perte de la L1 chez les adoptés. Leur article a été co-écrit par cinq professionnels : des pédopsychiatres, psychiatres et professeurs en psychiatrie de l'enfant.

L'article explique dans une première partie la question (p.317) du « *devenir de la langue maternelle de l'enfant adopté* » lorsque celui-ci arrive dans son pays d'accueil. Les observations ne concernent que les adoptions internationales. La seconde partie de l'article est consacrée à l'observation des acquisitions de la L2 après l'adoption. Voici un résumé ci-dessous de la première partie de l'article qui parle de l'attrition.

Il est question d'un « *champ infini d'interrogations autour de la disparition d'une langue maternelle* »²² lesquelles restent à ce jour sans réponse. Ces questions entourent la réflexion sur « le devenir de L1 » chez les adoptés. Pourquoi L1 disparaît si rapidement et qu'advient-elle ?

L'attrition chez l'adopté est quantifiable, mesurable dans le temps et c'est la plus rapide constatée par les neurolinguistes et les pédopsychiatres. Elle n'est ni due à un bilinguisme, ni progressive, L1 et L2 « *ne coexistent pas, mais se succèdent* »²³, l'input de la L1 disparaît brutalement, d'où une attrition singulière. Les sujets passent directement à l'acquisition de la L2 sans passer par une phase d'apprentissage (Pallier,

²² Citation de l'article en conclusion p.335

²³ Termes tirés de l'article p.318

2007). Pallier (2007) et Venturiyera (2005) confirment que c'est l'acquisition de la L1 qui permet une entrée réussite dans la L2 dans ces conditions exceptionnelles.

Les pédopsychiatres corroborent certains constats dans l'attrition chez les jeunes sujets comme nous l'avons vu pour les bilingues précoces par exemple. Dans le cas des adoptés, la rupture brutale avec l'input de L1 serait, à priori, le premier facteur de l'oubli. Il ne faut pas perdre de vue que, contrairement à l'enfant qui émigre avec sa famille, l'adopté lui, vit seul son déracinement. Il est plus évident pour les professionnels en psychiatrie de conclure que le premier élément explicatif de la perte de la L1 c'est le facteur du traumatisme qu'engendre l'adoption : la perte brutale de figures d'attachement en L1, l'input qui disparaît totalement de l'environnement et le changement de filiation seraient à l'origine d'un surinvestissement de la L2 et un oubli total et très rapide de la L1. L'adopté vivrait une forme d'extinction de la L1 et que celle-ci deviendrait « une langue morte » au sens individuel du terme ou bien une langue « refoulée » voire « perdue » (Harf & al. 2012).

Le facteur de l'âge :

Il convient de rappeler, qu'en effet, le facteur de l'âge peut être un élément supplémentaire qui explique cette attrition. Même un sujet sachant parler sa L1 et la maîtrisant parfaitement, oublie en quelques mois, sa langue (Harf & al. 2012). Il convient alors, comme pour l'attrition des bilingues précoces, de trouver un curseur de l'âge. C'est ainsi que les pédopsychiatres s'appuient sur une observation qu'ils ont effectué sur une fratrie de 4 enfants polonais adoptés à l'âge de 6, 8, 11 et 12 ans. Ils constatent durant les premiers mois, que tous les enfants parlaient en polonais et les deux plus jeunes ont parlé en trois mois la L2. Sans surprise, les deux plus jeunes ont oublié très vite la L1 et l'ont plus jamais reparlée. Les plus grands de la fratrie réalisent que les deux plus jeunes ne comprennent plus leur L1 quand ils s'adressent à eux dans cette langue. A contrario, eux, ont continué à parler leur L1 trois ans après leur adoption.

Un autre exemple est donné dans l'article : le cas d'une fratrie plus jeune, d'origine brésilienne. Les pédopsychiatres constatent encore une fois l'oubli rapide de la L1 qui est survenu en deux mois.

Les recherches de Pallier et al (2003) ; mettent l'accent sur la rupture brutale avec l'input de L1 qui expliquerait selon eux, une « réinitialisation » des neurones

permettant un monolinguisme séquentiel. C'est ce qui expliquerait que L2 est directement acquise sans phase d'apprentissage et que L1 s'avère être une LE lorsque les sujets entendent pour la première fois L1 des années plus tard (Pallier, 2007).

Le facteur du rapport à la L1 et la perception du monde à travers cette langue :

Un autre constat est interpellant dans les recherches de Harf & al. (2012) : l'oubli de la L1 même lorsqu'il y a eu possibilité d'entretenir ou pratiquer cette langue après l'adoption. En effet, Harf & al. s'appuient sur les études américaines de Thomas & Tessler (2007) pour confirmer ce constat. Ces recherches ont montré des parents adoptifs soucieux de conserver le lien avec le pays d'origine de leurs enfants adoptés, ont offert à ces derniers la possibilité de continuer à pratiquer leur L1 via des cours particuliers ou par le biais d'un entourage bilingue. Cependant, la L1 a disparu aussi vite que dans les cas précédents. L'explication à cet état de fait serait, un rapport à la L1 plus ou moins douloureux selon le vécu du sujet dans cette langue. Ce qui expliquerait le rejet de cette langue pour aller surinvestir L2, combiné au possible trauma d'un input qui s'arrête brutalement engendrant ainsi un renversement du monde, de la perception du monde et des liens qu'unissait l'adopté à ses figures d'attachement en L1 (Harf & al., 2012).

Le facteur psycho-affectif :

Enfin, un autre élément conséquent joue dans l'attrition de l'adopté : le changement de filiation. La perte du prénom dans la L1 combiné au changement d'environnement social serait un facteur à ne pas négliger. Pour les pédopsychiatres la L1 est la langue dans laquelle l'enfant a été nommé et identifié. Les premiers soins et affects se sont déroulés dans cette langue. Par conséquent, la L1 est (Harf & al. 2012, p. 324) : « *inscrite dans le corps et le psychisme de l'enfant* ». Toutes les questions soulevées par la perte de la L1 concernent le « *refoulement* », le « *clivage* » la « *disparition de l'identité du sujet* »²⁴ étroitement liée à L1. L'article relève un autre élément très important : le poids significatif de la langue. La langue est indissociable de la culture d'un pays. Or, comme nous l'avons vu dans le cas des parents qui souhaitent que leur enfant entretienne des liens avec L1, celle-ci disparaît quand

²⁴ Termes employés par les pédopsychiatres dans l'article de Harf & al. 2012

même. Les auteurs l'expliquent par le fait que l'héritage culturel que représente cette langue est un trop gros poids à assumer pour l'adopté (Harf & al. 2012).

Nous faisons le lien avec le constat des recherches de Pallier (2007) et Ventureyra (2005) qui vont aussi en ce sens. En termes psycho-affectifs, de fait, Pallier & Ventureyra n'écartent pas l'hypothèse que la L1 disparaît et la L2 deviendrait comme une première langue pour les adoptés. Ainsi, peut-on comprendre à travers les recherches de Pallier (2007), Ventureyra (2005), Harf & al. (2012) qu'une adoption internationale réunit les conditions optimales pour que la L1 disparaisse au profit de la L2 ? Une nouvelle filiation entraînant une nouvelle identité, avec un input de L1 inexistant, les enjeux pour l'adopté qui arrive ne serait plus de garder la L1, mais d'investir la L2 en premier lieu pour avoir un attachement affectif sécurisé. Il ne serait plus question du rapport à L1, mais plutôt une question de survie pour expliquer l'attrition totale et rapide de la L1 ?

Là où les pédopsychiatres expliquent que ce serait un trop gros poids à porter de conserver la L1 à cause de l'héritage culturel à assumer seul, peut-on évoquer la possibilité que conserver la L1 pour un adopté pourrait représenter un risque psychique du fait de sa condition ? Conserver cette langue reviendrait à ne pas « embrasser » une nouvelle identité, une nouvelle filiation. Ce qui pourrait représenter un potentiel danger psychique conscient ou inconscient. Les pédopsychiatres constatent simplement que, beaucoup d'adoptés leur confient qu'ils ont eu besoin d'oublier leur L1 pour investir la L2 et faire corps avec leur nouvelle identité, leur nouvelle vie (Harf & al. 2012).

Ce n'est que plus tard à l'adolescence ou à l'âge adulte que la question de la L1 revient pour certains d'entre eux en quête de leur identité. Même si Harf & al. mentionnent les avantages qui permettraient de vivre une « biculturalité » aux adoptés au même titre qu'un migrant étranger, cela reste très compliqué au vu de l'attrition rapide et totale de la L1.

Les « compétences biculturelles »²⁵ par le biais de la conservation de la L1 ne semblent pas possible au regard de tous les critères développés en amont dans une adoption internationale. Peut-on supposer qu'avec toutes les conséquences identitaires, environnementales, sociales que comprend une adoption internationale,

²⁵ Terme utilisé dans l'article p.326

penser que la « compétence biculturelle » soit possible reviendrait pour l'enfant à accepter une situation schizophrénique ? Ce qui menacerait grandement les liens d'attachement entre l'enfant et sa nouvelle famille, en premier lieu, ses parents. Même si ces derniers accordent une importance à ce que l'enfant garde un lien avec sa L1, eux-mêmes sont très souvent dans la méconnaissance du pays d'origine et de la L1 de leur enfant. Psychologiquement, pour les deux partis, il a trop de variables susceptibles d'empêcher la « greffe » de la nouvelle filiation. Les pédopsychiatres soulignent que vouloir conserver la L1 n'est pas tant du ressort des parents que du désir profond de l'enfant. Bien que la possibilité soit offerte à l'enfant, il n'y a pas de sens à ce que la L1 soit maintenue lorsque les parents eux même ne la parle pas et que l'input n'existe déjà plus (Harf & al. 2012).

Enfin nous faisons le lien entre la limite d'âge à laquelle se réfèrent les neurolinguistes avec l'exemple donné des quatre polonais adoptés à l'âge de 6, 8, 11, 12 ans dans l'article de Harf & al. (2012). Il est précisé que les aînés ont continué à parler leur L1 pendant 3 ans. D'autres facteurs pourraient être explorés pour expliquer le maintien de la L1 pour les aînés : l'entourage de la cellule familiale est bilingue ? Les parents connaissent l'histoire culturelle et politique du pays d'origine de leurs enfants ? Ces derniers ont-ils conservé les prénoms d'origines de leurs enfants ? Les aînés ont-ils continué à parler L1 après les 3 premières années ? L'adoption transraciale²⁶ permettrait de mieux conserver L1 ?²⁷ Dans quelle mesure le cerveau reptilien²⁸ serait davantage impliqué dans l'oubli soudain de la L1 chez les sujets de moins de 6 ans ? Quoi qu'il en soit, dans l'exemple donné sur cette fratrie dans l'article de Harf & al. (2012), le constat par rapport au critère de l'âge concorde avec l'âge limite à propos de la période critique selon laquelle L1 n'est plus sujette à son attrition totale.

1.4 L'inhibition

²⁶ L'adoption transraciale fait référence à une adoption internationale ou nationale où il y a proximité entre les références sociales, culturelles et raciales entre les parents adoptants et leurs enfants adoptés (ex : famille blanche française qui adopte des enfants blancs des pays de l'est).

²⁷ A ce propos, nous invitons le lecteur à écouter le podcast « à l'intersection », épisode 12 : « déconstruire l'adoption internationale ».

²⁸ Zone du cerveau où siègent les émotions, réactions instinctives et décisions spontanées en cas de danger. Les enfants ne fonctionnent qu'avec cette partie du cerveau (plus la partie limbique) jusqu'à l'âge de 6 ans.

Dans la polysémie du terme « inhibition », nous retenons deux définitions du dictionnaire Larousse qui nous intéressent particulièrement :

« 1. Absence ou diminution d'un comportement qui, dans une autre situation semblable, avait été présent ou plus fort.

2. Processus interne qui est supposé empêcher ou freiner l'apparition d'une réponse et expliquer ce comportement : *La timidité provoque chez lui une inhibition de la parole.* » ²⁹

Selon la définition de Köpke & Schmid (2011) qui se réfèrent elles-mêmes à Paradis (2009), l'inhibition est la mécanique contrôle/activation/inhibition entre la L1 et la L2. L'inhibition cognitive est explicitée et étayée ainsi (Köpke & Schmid 2011, p. 207) : « *Paradis développe l'idée que la facilité d'activation d'un item dépend de la fréquence d'utilisation et du temps qui s'est écoulé depuis la dernière activation* ».

La deuxième définition de l'inhibition concerne l'aspect psychologique. Cette inhibition peut être mise en relation avec l'inhibition cognitive pour les bilingues puisque le tarissement de la L1 peut entraîner une insécurité linguistique qui se reflète par une inhibition de la parole qui s'exprime par des hésitations, des stratégies d'évitement de prise de parole, etc (Köpke & Schmid, 2011). Mais pour le cas des adoptés, c'est une autre réalité. Ils n'ont plus du tout accès à leur L1, ils deviennent des « monolingues » à cause de la rupture avec l'input de la L1 dont ils sont isolés pendant des années sans contact avec cette langue. Pour les adoptés très jeunes, qui n'ont pas acquis la parole cet aspect de l'inhibition peut-il être considéré ?

Les récents travaux sur l'attrition des adoptés de Pierce, Genesee & Klein (2019) nous apportent plus de précisions à ce propos. Comme il a été vu précédemment, ils ont constaté une rapide disparition de la L1 en quelques semaines, quelques mois, après l'adoption. Pour eux, cette première phase de l'attrition s'appelle « l'attrition comportementale » et concerne particulièrement la perte de la communication orale (compréhension et production). D'un point de vue cognitif, de plus en plus de preuves montrent qu'une L1 ne peut pas disparaître, mais qu'il faudrait plutôt parler de « rétention » de cette langue. Pour expliquer ce terme, Pierce, Genesee & Klein (2019, p.474) déclarent :

²⁹ Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inhibition/43108> 11:50

*« Bien que les résultats du domaine linguistique soient mitigés pour le moment, il existe de plus en plus de preuves corroborant les conclusions du maintien du langage acquis tôt dans l'enfance, des traces analogues à celles observées chez d'autres espèces et dans d'autres domaines (p. ex., Rescorla, 2001). Cela suggère du moins que certains aspects de la langue de naissance peuvent être conservés peut-être indéfiniment après l'adoption, même s'ils deviennent difficiles d'accès pour les adoptés à l'international (voir Pierce et al., 2014, revue) ».*³⁰

Preuve en est, lorsque plusieurs paramètres tels que l'âge d'adoption, le stade d'évolution de l'acquisition de la L1, la qualité de l'acquisition de la L1, le temps de l'input, sont pris en compte, les mesures par IRMf (Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle), montrent une activation cérébrale à l'écoute des sons de la L1. Ce qui semble logique pour les chercheurs, car les premières acquisitions de la L1 sont phonétiques et prosodiques et sont profondes, elles semblent résister à l'attrition totale (Pierce, al. 2014). Plus étonnant encore pour les chercheurs, lors des mesures neuronales pour voir la réaction à l'écoute de la L1 chez les adoptés, leur cerveau s'active de la même manière que des bilingues précoces ou migrants qui perdent leur L1 autrement que par une adoption (Pierce, Genesee, Klein, 2019). Ce qui veut dire, selon eux, que le circuit neuronal est mis en place par la L1 (p.476), que la mémoire de la langue retient ce qu'elle a acquis et les autres langues se rajoutent par-dessus. Ils réfutent l'idée de réinitialisation des neurones qui permettrait que la L2 puisse remplacer la L1 (Pallier, 2007), puisqu'ils soulignent l'influence de la L1 qui supporte l'acquisition de la L2. Pierce, Genesee, Klein, suggèrent à la place (2019, p.476-477) :

« Cependant, conformément aux résultats que les représentations phonologiques sont conservées dès la naissance (Pierce & al., 2014), certaines preuves suggèrent que l'acquisition de la langue d'adoption est différente de celle des apprenants typiques de la L1, en particulier lorsque les adoptés sont comparés à des groupes de comparaisons équivalents à eux, ou lorsque des aspects de leur langue d'adoption sont évalués (Delcenserie & Genesee, 2014b) ».

³⁰ Notre traduction : While results from the language domain are mixed at this time, there is growing evidence that corroborates findings of maintenance of early-acquired language traces analogous to those observed in other species and in other domains (e.g., Rescorla, 2001). This would suggest that at least some aspects of the birth language may be retained in IA children post-adoption, perhaps indefinitely, even if they become difficult to access (see Pierce et al., 2014, for a review).

Les conclusions de Pallier n'allaient pas en ce sens et étaient induites à cause de la plasticité du cerveau. L'acquisition si particulière de la L2 en cas d'adoption est sujette à moins, voire pas du tout d'interférences avec la L1, contrairement aux bilingues (Pierce, Genesee, Klein, 2019). De plus Pallier n'avait pas comparé les adoptés avec des natifs d'où ces différences de résultats. Enfin, il serait davantage pertinent de faire des études neuronales dès l'arrivée des enfants adoptés, pour comprendre le fonctionnement du cerveau dans l'appréhension et contrôle de la L1 et la L2 (Pierce, Genesee, Klein, 2019).

Ce qui veut dire que le cerveau des adoptés ne fonctionne pas comme le cerveau d'un monolingue, surtout lorsqu'il y a une réexposition ou un réapprentissage de la L1 (Pierce & al. (2014)). Pour eux tout se jouera entre ce qui a été retenu (rétention) et la réactivation lors du réapprentissage pour mesurer ce qui reste de la L1.

1.4.1 INHIBITION DU POINT DE VUE DE LA PSYCHOTHERAPIE TRANSCULTURELLE ET TRANSGENERATIONNELLE

Les enfants adoptés ont probablement une vulnérabilité psycho-affective au regard de leur passé. Quelle est exactement leur situation transculturelle³¹ ? Est-elle supposée, réelle, effective ? Même si les adoptés ont des origines étrangères puisqu'ils sont des enfants venus d'ailleurs³², nous pourrions les voir comme des français à part entière par le simple fait qu'ils grandissent avec des familles françaises et que leur acculturation et assimilation sont totales. Pourtant, nous tentons de regarder sous un autre angle. De quelle vulnérabilité parle-t-on ? C'est ici que nous nous tournons vers la psychothérapie transculturelle.

Les travaux de Marie Rose Moro, nous montrent que les enfants de migrants partagent cette fragilité psychologique au même titre que les élèves « allophones » dans les établissements scolaires. Pour comprendre d'où vient cette vulnérabilité, nous nous attardons sur la question transculturelle. Avant tout propos, la psychologie transculturelle est récente. Elle est née en 2010. Elle entend expliquer les dimensions multiculturelles d'un individu qui évolue dans une société qui se veut *et/ou* se pense

³¹ Terme initié par Marie Rose Moro pour parler des dynamiques d'influence et contact de deux cultures que connaît tout migrant vivant dans son pays d'accueil.

³² Terme utilisé par Marie Rose Moro et Cécile Delannoy pour parler des enfants migrants.

« monoculturelle ». La psychologie transculturelle est une dynamique d'adaptation de soin et de prise en charge qui comprend chaque individu dans son altérité. Ce qui veut dire qu'elle a vocation à sensibiliser les écoles, les hôpitaux, les tribunaux et bien d'autres institutions sociales, pour prendre en compte la vulnérabilité des populations en situation transculturelle afin de les accompagner au mieux dans leurs besoins et prise en charge (santé, lien social, psychologie, etc.). La vulnérabilité de ces populations, selon Marie Rose Moro, est due au traumatisme de la migration pour les parents, mais pas seulement. Il y a aussi tout un enjeu d'intégration pour ces familles et leurs enfants nés sur le territoire français. Cette intégration met en tension une double difficulté : transmettre l'héritage culturel et historique de leur propre pays tout en intégrant les valeurs de la France qui peuvent parfois être contradictoires avec leurs savoir-faire et leurs valeurs de références. Pour les enfants de la 2^e génération, cela peut parfois se refléter dans la gymnastique qu'ils doivent entreprendre pour passer d'un monde à l'autre entre leurs références éducationnelles et situationnelles à la maison et leur intégration à l'école ou autres sphères publiques.

Quand est-il de la situation des adoptés ? Ils ont certes vécu une migration et un déracinement, mais peut-on parler de transculturalité ? L'absence de représentation de soi dans la cellule familiale et à fortiori à l'extérieur, a-t-elle un poids dans leur construction identitaire ou sur leur santé mentale ? Que se passe-t-il lorsqu'un individu évolue dans un monde où personne ne lui renvoie son image, quelles sont les réalités et les projections sur les adoptés ?

Dans son essai, Joohee Bourgain parle de la charge transraciale en ces termes (2021, p.99) : « *le fait d'être élevé.es dans une famille blanche qui ne voit pas la race et ne comprend pas toutes les réalités structurelles des racismes entraîne donc dans le quotidien des adopté.es un coût, notamment psychologique, que je nomme charge transraciale** ».

Elle explique plus loin cette différenciation entre le racisme que subissent les personnes racisées non adoptées et celui que subissent les adoptés racisés (p.100) :

« *Notre charge est transraciale car nous sommes sans cesse pris.es dans des dissonances et des conflits de loyauté entre l'identité blanche de notre famille et de notre pays d'adoption et l'identité non-blanche de nos corps et de nos origines (...). Cette charge transraciale a des conséquences sur notre construction identitaire et notre santé mentale.* »

Elle questionne la place des adoptés dans leur pays d'accueil. Elle souligne le manque d'études en France sur la prise en charge des difficultés inhérentes à l'adoption internationale, notamment le coût psychologique de la charge transraciale (p.132-133). Elle rappelle que ce sont bien les adoptés qui doivent, très souvent, affronter seuls le racisme ordinaire³³, qui est parfois vécu au sein même de la cellule familiale. C'est à eux que revient la charge de s'armer et de se former pour construire, consolider, s'approprier, imaginer leur identité (J. Bourgain, 2021).

Nous pourrions pousser davantage la réflexion : les recherches en ethnopsychiatrie et en psychothérapie transculturelle nous amènent à nous poser la question de l'équilibre mental que pourrait induire une adoption plénière³⁴. Il n'y a aucun moyen de mesurer ce qui relève du traumatisme de déracinement (souvent confondu avec l'abandon), de ce qui appartient au manque de références transculturelles. Le travail revient à l'adopté de cheminer sur sa transculturalité, même si, certes, il y a eu une rupture dans la continuité de son histoire. Comme le rappelle l'étude de Harf et al. (2012, p.336) se référant à l'ouvrage de P. Ricoeur dans « le récit de soi » :

« L'identité d'un individu repose sur le récit qui est fait de sa vie, le récit de l'enfant adopté comporte un premier paragraphe, écrit dans une autre langue. Le fil narratif ne doit alors pas être rompu même si la langue change au début du second paragraphe »

A cela, nous laissons en échos les paroles de Bourgain (p.111) :

« J'affirme ainsi qu'il existe des patrimoines (ou matrimoines) narratifs qui désignent l'ensemble des récits que nous transmettons d'une génération à l'autre (...). Il s'agit ici d'histoires de transmissions et de ruptures pas toujours résolues, de manières à travers lesquelles ces histoires se diffusent et s'infusent en traversant les filiations d'adopté.es et leurs descendant.es. ».*

Ce qui nous amène à nous pencher sur un autre aspect : la question de l'héritage transgénérationnel. En psychanalyse transgénérationnelle, Bruno Clavier,

³³ Nous entendons derrière ce terme les problèmes, remarques, allusions insidieux liés à la couleur de peau, aux origines, les supposées preuves à apporter sur l'identité raciale, la charge mentale raciale des personnes issues d'une autre culture.

³⁴ Adoption qui juridiquement, administrativement, socialement efface toute trace de la filiation d'origine. L'adopté naît de ses parents adoptants.

psychoclinicien dans la lignée de F. Dolto, parle des « fantômes familiaux ». Il fait référence à travers ce terme, à toutes interférences psycho-affectives liées aux non-dits, les secrets de famille, les traumatismes qui sont parfois passés sous silence et qui se transmettent d'une génération à l'autre. Son analyse et ses recherches en psychanalyse transgénérationnelle invitent fortement à se questionner sur la situation psychologique des adoptés du point de vue de l'héritage transgénérationnel. D'abord, ont-ils un héritage transgénérationnel de leur famille d'origine ? Dans ce cas, quel pourrait être le poids d'un héritage familial auquel les individus n'ont plus accès parfois à tout jamais ? Peut-on considérer que l'absence d'accès à cet héritage peut fragiliser leur identité ou peut créer un malaise ou une inhibition dans leur personnalité ?

Ces deux formes d'inhibition que nous avons évoquées peuvent-elles interférer dans le réapprentissage de la L1 ? Quoi qu'il en soit, les adoptés ont bien une vulnérabilité qu'il faudra prendre en compte lors du réapprentissage de la L1. De surcroît, cette vulnérabilité est bien présente dès leur arrivée, surtout lorsque l'on prête une attentive observation aux apprentissages scolaires.

Delannoy, enseignante et chercheuse en science de l'éducation apporte quelques réponses à ce propos. Elle dit que les enfants adoptés ont une vulnérabilité psychologique, affective et identitaire à cause de la souffrance de séparation et d'abandon, qui les rendent fragiles face aux apprentissages scolaires. L'absence d'accès à leur imaginaire intérieur, le bouleversement réel de la représentation de soi et du monde sont les principales causes d'échecs ou difficultés plus ou moins lourds d'apprentissages. De plus, l'école représente le lieu où se joue dramatiquement les enjeux de la filiation tant pour l'enfant que les parents. Les attentes de réussites, la confirmation de la légitimité d'être là, le rapport au savoir sont des facteurs conséquents dans leur parcours scolaire (Delannoy 2006). Un enfant adopté ne sera pas forcément un enfant en échec scolaire nous confirme-t-elle, bien que les facteurs à risque soient très élevés³⁵. Ce qui est certain, l'école est le lieu de théâtre où s'expriment les malaises, les camouflages, les stratégies d'évitements par une perturbation accrue ou au contraire par une forte inhibition. L'école est en fait le lieu de tous les enjeux, car elle sollicite « *l'intériorité de l'enfant* »³⁶ cela pouvant devenir

³⁵ L'autrice nous invite à se référer à l'enquête de l'INED que l'association d'adoption des AEM avait demandée.

³⁶ Terme psychologique qu'utilise l'autrice se référant elle-même à l'ouvrage de Maurice Berger, *l'enfant et la souffrance de la séparation*, Dunod, Paris, 2003.

source de pression, d'angoisse dans un tel contexte de déracinement, changement identitaire (Delannoy, 2006). Sur le plan scolaire, un dernier point est à prendre en considération : l'école est le lieu où se fait l'apprentissage **sous le regard des autres**. Le parcours scolaire devrait avoir une attention centrale dans la mesure où, Delannoy met en garde (p.196) :

« Si nos enfants adoptés n'ont pas pu restaurer leur narcissisme mis à mal par l'abandon [...], la fonction d'évaluation que remplit l'école leur est intolérable. Nombre d'entre eux, encore peu assurés de leur légitimité, hésitant entre le profil bas et les rodomontades pour sauver la face, volontiers fiers-à-bras mais vite déstabilisés, ne supportent pas la confrontation, la compétition, la comparution. Être interrogés devant les camarades, être notés, classés, jugés par l'enseignant réveillent chez eux la honte d'être différents et la peur d'être mal aimés. La crainte d'être interrogés et évalués paralyse leur compréhension »

Nous nous demandons alors dans quelle mesure ce passé scolaire peut garder des traces dans le réapprentissage de la L1 ?

Enfin, sur le plan psycho-affectif, le stade d'acquisition de la L1 à l'arrivée des enfants est une dimension psychologique qui a son poids. Les enfants ayant acquis la parole ont déjà mis des mots sur ce qu'ils vivent et peuvent très rapidement communiquer et raconter leur histoire à leurs parents d'adoption. Le fait de raconter, communiquer, poser des questions autour de ces événements douloureux est très salvateur pour eux (Delannoy, 2006). La chercheuse, à travers les nombreux témoignages, le confirme (p.50) :

« Les parents écoutent la gorge serrée, parfois ils pleurent avec l'enfant, mais ils sont heureux qu'il ait pu déposer sa peine auprès d'eux. Ceux qui ont vécu ce moment intense témoignent que, plusieurs années après, leur enfant semble avoir tout oublié, et qu'ils sont donc les gardiens de sa mémoire : lorsque leur enfant le leur demandera, ils lui rendront son passé. »

Il semblerait que la perte de la L1 est aussi à mettre en résonnance avec la perte des souvenirs pour certains cas.

1.4.2 INHIBITION CULTURELLE : LE RAPPORT A LA LANGUE

Les Français ont très souvent un rapport à leur propre langue assez insécure du fait de l'histoire même de cette langue, c'est ce dont atteste le magazine *Le point*³⁷ à travers une enquête menée auprès de plusieurs sociolinguistes dont Francard (p.9) qui rappelle que : « *l'insécurité linguistique a des racines séculaires : depuis le moyen âge* ». Le français est normatif et institutionnalisé comme nous le confirme Cerquiglini, linguiste engagé nous dit *Le point* (p.10) :

« *La francophonie est la seule organisation politique internationale fondée sur une langue. Pour aller vers les autres, il faut une norme unique. Avec le français on fait du lien. Il faut donc respecter la syntaxe. Ce que je partage avec un Sénégalais ou un Belge, c'est l'accord du participe passé avec avoir. Le français n'est pas seulement une langue constituée de sons : c'est une institution* ».

Commettre donc des fautes ou mal s'exprimer dans cette langue devient une peur grandement partagée par les locuteurs du français hexagonal et hors hexagonal, selon Lahire, Neveux et Francard. Comme nous l'explique si bien Neveux (p.11) : « *Ce rapport à la langue est spécifique à la France et fait perdre toute confiance aux locuteurs* ». Nous n'écartons donc pas le fait que l'apprentissage de la L1 peut être influencée par la culture française des adoptés.

1.5 L'héritage linguistique

1.5.1 LES TRACES DE LA L1

K.Couillard, journaliste scientifique pour le magazine « *naître et grandir* », publie le 23 janvier 2017, un article sur les récentes recherches aux Pays-Bas et à Montréal sur l'héritage linguistique de la L1 chez les individus adoptés. Ces recherches révèlent des traces évidentes de connaissances linguistiques accumulées durant les premiers mois de vie d'un bébé (Choi, Cutler & Broersma, 2016). Elle qualifie ces découvertes en ces termes (2017)³⁸: « *Ces résultats confirment donc l'importance des premiers*

³⁷ *Le Point*, HS mai-juin (2022), Bien s'exprimer.

³⁸ Source BBC News et Royal Society Open Science, Kathleen Couillard – Agence Science-Presse : <https://naitreetgrandir.com/fr/nouvelles/2017/01/23/20170123-enfants-adoptes-se-rappelleraient-langue-origine-annees-plus-tard/> 14/10/2021 13 :18

mois de vie dans l'acquisition du langage ». En effet, les chercheurs Choi, Cutler et Broersma se sont aperçus à travers des expériences de perception et production phonétiques, les avantages de l'input de la L1 chez les adoptés. Pour mener leur expérience et en tirer des données significatives, ils ont comparé un groupe d'adoptés Néerlandais d'origine coréenne avec un groupe contrôle de Néerlandais natifs non-adoptés. L'exercice consistait, après un entraînement perceptuel intensif, à reconnaître et produire des consonnes typiquement coréennes. L'expérience a révélé que les adoptés, après plusieurs répétitions d'écoute et de production, arrivaient à identifier et produire les consonnes de la langue coréenne alors que le groupe de contrôle n'atteignait pas le même score de réussite. Ce qui a retenu l'attention des chercheurs c'est la progression considérable du score en production des sons coréens pour les adoptés. Le groupe contrôle n'évoluait pas comparativement, même après un entraînement intensif. De plus, parmi le groupe d'adopté, la moitié étaient arrivés à 17 mois et l'autre moitié à 6 mois. Le taux de réussite est équivalent pour ces deux catégories d'âge. Ce qui veut dire que les compétences linguistiques s'acquièrent dès les premiers jours de l'acquisition du langage. En conclusion, il n'est pas nécessaire d'avoir acquis la parole pour pouvoir produire des sons dans la L1 (Choi, Cutler & Broersma, 2016). Les chercheurs précisent (2016, p.11) :

« Comme décrit dans l'introduction, le consensus actuel sur le développement précoce de la connaissance des sons et des mots, est qu'il n'y a pas d'ordre préétabli (avec une maîtrise d'un répertoire phonémique qui précéderait nécessairement la construction du lexique, ou vice versa) ; mais à la place, il apparaît que les deux compétences sont développées conjointement [9]. »³⁹

Dans leurs recherches en 2019, Janet S.Oh, Terry Kit-Fong Au et Richard M.Lee : professeurs et psychologues, accompagnés de Sun-Ah Jun : linguiste ; ont fait des découvertes allant dans ce sens aussi.

Il y a des avantages de l'input de la L1 pour son réapprentissage. Leurs recherches révèlent des « acquis » ou des facilités à l'apprentissage pour cette langue. Ces avantages dont il est question, ont été mesurés selon les critères suivants : la

³⁹ Notre traduction : As described in the introduction, the current consensus on the early development of language-specific knowledge about sounds and words is that there is no hard-and-fast ordering (mastery of an initial phonemic repertoire necessarily preceding construction of an initial vocabulary, or vice versa); instead, there is evidence that the two skills are developed in tandem [9].

discrimination phonétique des phonèmes, la prononciation (l'accent), la vitesse d'apprentissage.

Oh, Au, Jun & Lee (2019) ont effectué leur recherche sur des populations latines, hispaniques, indiennes et asiatiques aux États-Unis. Les enfants des immigrants représentent là-bas, 22% des enfants scolarisés parlant une autre langue à la maison que l'anglais. Très souvent, lors de l'entrée à l'école, les enfants oublient leur L1. Ces mêmes individus à l'âge adulte réapprennent cette langue à l'instar des adoptés. Les constats de leur recherche montrent que, les enfants ayant été exposés à leur L1 jusqu'à l'âge de deux ans ont une aisance phonologique lorsqu'il y a réexposition et réapprentissage.

Ces constats sont confirmés sur d'autres apprenants d'origine indienne apprenant l'hindi. Les apprenants d'origine indienne arrivent mieux à distinguer les consonnes rétroflexes des consonnes dentales alors que les apprenants non natifs n'arrivent pas à discerner ces différences ou difficilement, cela au bout de 5 années d'étude. De même, les apprenants d'origine indienne arrivent au même niveau de performance dans la langue que les apprenants non natifs alors que ces derniers étudient l'hindi depuis 5 ans (Oh, Au, Jun & LEE, 2019).

Une autre expérience est menée avec des apprenants adolescents (niveau lycée) et jeunes adultes (niveau université) d'origine hispanique et latine qu'ils ont identifiés comme étant des apprenants « auditeurs »⁴⁰ de leur L1. Ce sont des sujets qui n'ont jamais pratiqué la L1 mais qui ont été seulement exposés à cette langue. Les chercheurs Oh, Au, Jun & Lee (2019) se basent sur deux critères pour s'en assurer : L1 n'a jamais été pratiquée avant le réapprentissage de cette langue et les sujets ont eu une exposition à L1 pendant les 6 premières années de leur vie. L'input de leur L1 s'est déroulé à travers leurs proches qui parlaient espagnol, sans jamais que ces derniers ne s'adressent directement à eux dans cette langue. Lors de du réapprentissage, les apprenants auditeurs sont plus performants dans la production de l'accent espagnol que les apprenants étrangers. Autrement dit, leurs recherches révèlent qu'il y a des bénéfices à être seulement exposé à la L1 sans avoir pratiqué cette langue.

⁴⁰ Traduction du terme « overhears » qui suggère qu'un individu peut être auditeur non pratiquant d'une langue à laquelle il est exposé dans la petite enfance.

Les recherches de Oh, Au, Jun, et Lee en 2016 puis en 2019 sont concluantes sur un fait : la clé c'est le réapprentissage de la L1. Après des sessions d'entraînement, les adoptés performant dans leur L1. C'est à travers des cours intensifs et continus d'une durée de trois semaines, que les chercheurs ont pu mesurer une réelle présence de l'héritage linguistique des adoptés. Il est surtout question ici, d'héritage linguistique de la perception et la production phonétique en L1 puisque leur étude n'a mesuré que cette compétence.

Ils se sont rendu compte qu'après seulement deux semaines de cours en langue cible à hauteur de 5 heures par semaine, les adoptés avaient sensiblement le même niveau, voire, se révélaient meilleurs que des apprenants novices non-adoptés qui ont pour L2 la langue cible étudiée. Ici, les chercheurs se sont penchés sur le cas des adoptés d'origine coréenne aux Etats-Unis. Ces jeunes adultes prennent des cours de coréen à l'université du Minnesota. Pour pouvoir comparer leur progression, leurs acquis, leurs résultats de performance, les chercheurs ont sélectionné un groupe d'adoptés non apprenants d'origine coréenne, un groupe d'apprenant novice qui a pour L2 le coréen, et un groupe de locuteurs natifs du coréen. La recherche a pris grand soin de départager en même nombre, même genre, même moyenne d'âge les groupes pour faire des échantillons comparables. Ils ne prennent en compte que les équivalences qui ont une même valeur de départ afin de paramétrer tous les facteurs susceptibles d'influencer les compétences linguistiques.

Leur expérience est basée sur trois étapes pour tous les participants : un questionnaire sur le passé linguistique, un test d'identification phonétique et un test en production phonétique. Les mesures neurologiques ont été enregistrées par IRMf. Les résultats pour l'identification phonétique montrent que les adoptés apprenants sont très proches, voire même, démontrent des capacités linguistiques similaires aux apprenants novices. Ils sont toujours plus performants que leurs pairs qui eux, ne sont pas apprenants. Les adoptés apprenants ont parfois une performance d'écoute et d'orale presque proche d'un natif et, sur certains phonèmes, notamment typiques à la langue, ils ont une prononciation identique à un natif. Ils se montrent également meilleurs que les novices apprenants notamment sur l'épreuve de la discrimination phonétique où ils excellent par rapport à ces derniers. Les résultats révèlent clairement les avantages de leur exposition à la L1 puisqu'ils surpassent les apprenants novices. Il est évident qu'après deux semaines de cours intensifs, leur niveau étant en

progression significative, la clé est le réapprentissage pour réactiver l'héritage linguistique de la L1 (Oh, Au, Jun & Lee, 2019). Somme toute, les résultats sont significativement fiables grâce au groupe contrôle : les adoptés non apprenants sont totalement en deçà des résultats de tous les autres groupes, aucune trace de la L1 n'est visible.

Il a été aussi prédit que, dans l'échantillon des adoptés apprenants, il serait possible aux deux apprenants adoptés à 6 mois et un an, qu'ils puissent avoir des facilités en production phonétique. Les chercheurs ont effectivement pu mesurer leur degré de performance en production phonétique qui est identique à leur pairs apprenants, qui eux avaient l'avantage dans le stade de l'acquisition de la L1. Oh, Au, Jun & Lee (2010, 2019) font donc les mêmes conclusions que Pierce, Genesee & Klein (2019) : même si l'acquisition s'est arrêtée avant l'acquisition de la parole, il est possible de prononcer des sons si l'enfant a bénéficié très tôt de l'input de la L1.

Enfin, une autre recherche que nous croisons à toutes ces découvertes vient confirmer l'existence de l'héritage linguistique. Les trois études de cas menées par Footnick en 1962 – 1970 puis 2007 apportent un complément. Bien que ces études ne concernent pas directement les adoptés, nous trouvons une relation étroite avec notre étude de cas. Les profils qu'elle a étudiés sont très similaires aux adoptés dans leur attrition et leur passé linguistique de la L1. En effet, la recherche de Footnick s'est appuyée sur des adultes qui ont totalement oublié leur L1 pendant la petite enfance. Footnick préfère alors parler de « langue cachée » qu'elle oppose à la « langue oubliée ». Elle utilise le mot : inaccessibilité à L1 pour pointer trois facteurs à l'origine de l'oubli de cette première langue pour les trois cas qu'elle a étudiés. La L1 faisait l'objet d'une interdiction d'être parlée ou/et était liée à un passé lourd ou/et représentait un conflit de loyauté.

Cette étude basée sur des séances d'hypnose par régression d'âge a constaté sur les trois sujets des connaissances linguistiques en L1. Le plus impressionnant étant qu'un des trois participants s'est exprimé sous hypnose par régression d'âge, pendant 38 minutes en L1, sans accent avec un répertoire langagier et un niveau de langue correspondant à l'âge qu'il avait par régression lorsqu'il parlait encore sa L1 (5 ans). En dehors de l'expérience, le sujet, à l'écoute de l'enregistrement, n'était plus capable de comprendre ce qu'il avait rétroactivement dit.

2. L'ANL EN REPONSE A L'ATTRITION

2.1 Vers une didactique de l'appropriation

Castellotti (2017) explore les différences entre ce que l'on nomme *apprentissage* et *appropriation*. Elle questionne les différences épistémologiques et disciplinaires entre ces deux concepts. Elle explique qu'il ne s'agit pas d'atténuer la tension entre acquisition et apprentissage, mais bien de définir ce qu'est l'appropriation qui, elle, ouvre plus de perspectives à la démarche d'apprentissage des langues. L'apprentissage est une dynamique de transmission du savoir qui s'opère de manière pyramidale : tout est prédéfini, contrôlé, quantifiable et évaluable produisant un ensemble d'attendus et de résultats, Castellotti (2017, p.40) constate :

« C'est ce que font l'école et, plus largement, toutes les institutions d'éducation qui, de fait, traitent les langues comme les autres « matières » qu'elles transmettent, selon un schéma prévu et rationalisé sans réelle prise en compte des principaux intéressés au niveau du « projet » de cet apprentissage, et sans prise en compte approfondie de leur histoire ».

La langue enseignée ne fait pas l'objet d'appropriation dans une telle optique souligne-t-elle. Or, l'appropriation, à contrario de l'apprentissage, est une dynamique qui mettrait du sens à l'apprentissage d'une langue.

C'est ainsi que nous arrivons vers l'ANL qui justement propose un changement de paradigme dans la conception de la langue et son enseignement (C. Germain & J. Netten, 2010).

2.2 Présentation de l'ANL et ses éléments spécifiques

L'ANL est une approche neurolinguistique née au CANADA en 1997 pour le français en tant que langue seconde. L'approche a été conceptualisée par Claude Germain & Joan Netten qui s'appuient sur les recherches en neuroscience de Paradis de 1994 à 2009. Les fondements de la théorie de l'ANL reposent sur quatre critères majeurs : **Il y a deux mémoires** qui ne sont pas directement connectées, selon Paradis

(2009, p.25-26) : la mémoire **déclarative** et la mémoire **procédurale**. Pour lui il y a séparation entre ces deux mémoires, c'est ainsi qu'il explique qu'il est possible de produire un énoncé oral de deux manières : consciemment ou inconsciemment.

La mémoire déclarative est conscientisée, le sujet comprend le fonctionnement de la langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison. Alors que la deuxième mémoire, la procédurale, fait référence à l'habileté non consciente à communiquer sans connaître de manière fondamentale le fonctionnement de la langue. Cette mémoire, est (C. Germain, 2017, p.32) : « *un processus constitué de régularités dues à la fréquence d'utilisation des constructions langagières qui laissent des traces ou des patterns dans le cerveau.* »

De ce fait, C. Germain et J. Netten proposent, en se basant sur la théorie de ces deux mémoires de Paradis, de distinguer **deux grammaires** : la **grammaire externe** (consciente et explicite) et la **grammaire interne** (inconsciente et implicite).

Un troisième critère sur lequel l'ANL se fonde c'est la **communication authentique**. Au sein de chaque unité de leçon tout doit être authentique. Cette authenticité oblige à créer **une communication spontanée** afin de susciter une interaction en langue cible sans jamais passer par des explications métalinguistiques. Toute la dynamique de l'ANL repose à vouloir créer des connexions entre les deux mémoires (Germain, Netten, 2017).

Cette gymnastique est d'autant plus subtile et nécessaire dans l'apprentissage des langues, puisque comprendre une langue passe par l'intérêt que l'on porte à son fonctionnement. Somme toute cela s'apparente à trouver un juste milieu et un équilibre entre la maîtrise du fonctionnement d'une langue (grammaire) et l'appropriation correcte de cette langue afin d'être dans une capacité à communiquer : faculté et habilité à utiliser la langue (Germain & Netten, 2010).

Enfin, l'ANL force l'enseignant à **s'impliquer** personnellement pour provoquer l'**engagement cognitif** des apprenants. Cet engagement consiste à toujours maintenir l'attention, l'écoute, la spontanéité des apprenants puisque le premier objectif de l'approche c'est de construire la grammaire interne par la stimulation, la sollicitation, la répétition, et la construction d'énoncés complets et corrects (Germain, 2017, p.36).

La méthodologie de l'ANL est très rigoureuse avec cinq phases qui forment **une boucle de la littératie**. Cette boucle se déroule toujours dans cet ordre : phase orale,

phase lecture, phase écriture, phase lecture et phase orale. Entre chaque étape il est possible de faire des phases de renforcement (p.38).

Une unité ANL comprend un thème majeur dans lequel on vise un projet final lequel se réalisera à travers des mini projets à l'intérieur même de l'unité. On appelle cela **la pédagogie du projet**.

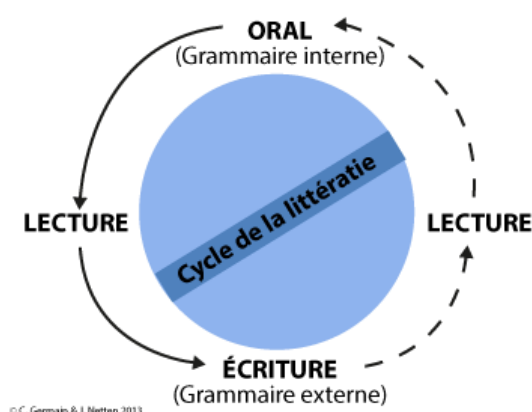
2.2.1 LA PHASE ORALE EN ANL

Dans chaque phase de la boucle, il y a des étapes à respecter. Pour l'oral, la stratégie de communication consiste à proposer 5 étapes : la modélisation, l'interaction, la démonstration, les dyades et la synthèse. Par exemple, l'enseignant commence par faire des phrases modèles authentiques afin de communiquer avec les apprenants. Puis il pose une question à deux ou trois apprenants. Ces derniers doivent reprendre la phrase du professeur en modifiant et adaptant à leur compte pour dire ce qu'ils veulent exprimer toujours dans le but de communiquer. Ensuite, l'enseignant demande à un binôme (ou deux) de jouer l'échange devant la classe. Après cette démonstration, le professeur invite à former des dyades, c'est dire des binômes pour rejouer l'interaction. Enfin après cette étape, chaque apprenant doit être en capacité de rapporter les dires de leur camarade puisque le professeur passe près de chaque binôme après un temps précis pour les interroger personnellement. Enfin, la phase orale se termine par une synthèse qui s'apparente à un bilan général de la classe. Dans cette dernière étape, l'enseignant pose, par des stratégies propres à l'ANL, des questions en lien avec le thème de la conversation pour qu'on lui rapporte de manière globale qui a dit quoi. Dans cette étape, il est important de noter trois choses : l'activité de synthèse permet l'aisance de la communication, la précision et la stimulation d'écoute. Pour que l'aisance orale puisse advenir, le professeur veille à ce que les élèves fassent en toute circonstance des phrases complètes. Ainsi, il veille à la construction de la « grammaire interne » pour chaque apprenant. A travers les dyades, l'objectif est de donner un temps de parole bien réparti entre chaque apprenant.

Enfin, une autre spécificité est à souligner : c'est la méthodologie de correction qui est aussi un élément phare de l'ANL. L'interaction authentique et spontanée créée dès le départ, permet une correction entre pairs qui se fait soit naturellement ou que l'enseignant convoque si besoin. Il peut aussi reprendre à son compte la phrase

erronée de l'apprenant en la corrigeant tout en posant à celui-ci une autre question toujours dans le but de communiquer véritablement. C'est pourquoi il peut y avoir des demandes de précision, d'interrogation pour chercher à comprendre ce que veut réellement exprimer l'interlocuteur. Enfin en dernier recours, l'enseignant peut aussi dans un souci de correction, demander à répéter car il a mal entendu. Il peut également poser la question à un autre apprenant pour savoir ce que le camarade a dit en veillant à interroger un élève qui ne répètera pas la faute (grammaticale, prononciation, syntaxique). L'enjeu de la correction consiste à corriger sans dire qu'il y a eu erreur. L'enseignant veut toujours laisser à l'apprenant l'occasion de se rectifier sans le stigmatiser.

Figure 1 : cercle de la littératie



© C. Germain & J. Netten 2013

Germain & Netten 2013⁴¹

Nous avons développé les phases de l'oralité car ce sont celles-ci que nous utiliserons dans notre recherche.

2.3 Quatre points forts de l'ANL en réponse à l'attrition

Quatre pôles nous intéressent particulièrement dans cette approche : la distinction entre les deux mémoires. La prise en compte des émotions dans l'apprentissage (Guedat Bittighoffer, Dat, 2018), l'engagement personnel de l'enseignant et la boucle de la littératie.

⁴¹ Source : <https://francaisintensif.ca/enseignants/> 18 :45

Ces quatre pôles mettent au cœur de l'approche les enjeux de la didactique des langues : le plan psychologique, linguistique et pédagogique (Germain & Netten, 2010). Là où l'ANL préconise un apprentissage qui prenne en compte une pédagogie de l'authenticité, du sens, du projet, les approches fonctionnelles se focalisent davantage sur la conception plus classique et traditionnelle d'un apprentissage « impersonnel » où l'objet d'étude qu'est la langue devient un objet de savoirs que l'apprenant se doit d'accumuler au regard d'exercices grammaticaux, lexicaux passant par le biais de l'écrit (Germain & Netten, 2010). Or s'appliquer à apprendre à communiquer avant de comprendre le fonctionnement d'une langue, c'est là où toute la stratégie de l'ANL repose sur un équilibre entre *habilité / savoirs conscients* et créativité. Germain & Netten expliquent (2010, p.529) :

« On vise donc au développement d'une « automaticité créatrice » (Gatbonton et Segalowitz, 2005), c'est à dire à ce que l'élève puisse « créer » avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou nouveaux sentiments. »

L'approche est bien une didactique de l'appropriation au sens où nous l'avons vu avec Castellotti (2017). Pour pouvoir faire parler les apprenants. L'ANL repose sur un principe simple, l'intérêt et l'expérience du vécu des apprenants C. Germain rappelle une évidence fondamentale (2017, p. 59) :

« Nous nous sommes dits que si nous voulions faire parler quelqu'un, il suffisait de le faire parler de lui-même. Il y a là un principe élémentaire que tout le monde connaît, mais qu'on a peut-être fini d'oublier dans certains courants pédagogiques modernes ».

Le deuxième pôle dans l'ANL qui nous intéresse, c'est la prise en compte du système limbique qui a un rôle majeur sur les émotions et la motivation. D'après Guedat Bittighoffer, Dat, Humeau, Nocus (2021) les émotions ont leur poids dans la compréhension et l'appréhension d'une langue, c'est un des principes fondamentaux de l'ANL. C'est par ce principe que l'authenticité de la communication permet de déclencher chez les apprenants, le désir et le plaisir de l'interaction. Bittighoffer, Dat, Humeau, Nocus expliquent (2021, p. 118) :

« Ce désir de communiquer en lien avec l'activation du système limbique du cerveau a un impact sur l'estime de soi des apprenants et sur leur motivation intrinsèque telle que définie par Edward Deci et Richard Ryan (1991), qui seule permet d'éprouver le plaisir d'apprendre une langue pour elle-même (Scott Brewer, 2013), et qui est liée au besoin qu'a l'apprenant d'être compétent dans ce qu'il fait (Deci & Flast, 2018). »

Ce principe fondamental de l'ANL est d'autant plus important sur des publics vulnérables tels que les allophones, car la prise en compte de leurs émotions est directement en lien avec la sécurité affective dont ils ont besoin (Guedat Bittighoffer & Dat, 2018).

Les chercheuses Bittighofer, Dat, Humeau & Nocus (2021), rappellent que l'apprentissage d'une langue étrangère, davantage en contexte de submersion, met n'importe quel individu dans une situation d'insécurité linguistique. Pour l'affirmer les chercheuses s'appuient sur les propos d'Arnold qui cite Jane Arnold et H. Douglas Brown (p. 114) :

« Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portée à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. »

Les chercheuses expliquent plus loin que cette anxiété est davantage accentuée pour un adolescent qui affronte cette période de vie si particulière où il cherche à consolider son identité alors que des repères et exigences différents sont imposés par la langue étrangère. La situation le met en insécurité, fragilisant son identité. Nous nous demandons alors si une quête identitaire ou une fragilité identitaire ne seraient pas à l'origine du réapprentissage de la L1 et si oui, en quoi la situation peut être une situation de vulnérabilité pour eux ?

Le parallèle entre les adoptés et les allophones n'est pas excessif puisque les adoptés ont vécu la submersion et l'assimilation de manière totale. Nous nous demandons par ailleurs comment le réapprentissage peut les impacter dans leurs émotions ? Nous serons tout à fait vigilants quant à cet aspect. Sachant que les émotions influencent beaucoup la compréhension et l'apprentissage d'une langue pour un public vulnérable (Bittighoffer & Dat, 2018). Les chercheuses appellent à la

nécessité de former de manière continue les enseignants en charge de ce public (p.25) :

« La formation des enseignants (notamment de français et langues) doit ainsi davantage se tourner vers des enseignements de psycholinguistique, d'acquisition des langues, de psychopédagogie et de neuroscience affective et sociale pour être en mesure de comprendre ce qui est en jeu dans l'apprentissage-acquisition d'une langue seconde. »

Enfin, nous soulignons un dernier point très important dans l'ANL : l'engagement personnel de l'enseignant. Le fait de ne devoir parler qu'en langue cible, de parler réellement de soi et d'assurer un cours axé sur l'interaction authentique, représente un inconfort du point de vue d'un enseignement traditionnel. Dans la lettre d'information⁴², en 2021, M. Konishi enseignant au Japon, en parle en ces termes (p.5) :

« Bien sûr, la méthode grammaire-traduction rassure les enseignants, tandis que l'ANL peut être perçue comme mettant à découvert l'enseignant [...] Il ne faut pas se tromper d'objectif, puisque le premier objectif est de développer les compétences des apprenants et non pas de sécuriser les enseignants. Avec L'ANL, le rôle et l'image du professeur sont complètement différents. »

2.4 Les résultats de l'ANL sur les publics spécifiques.

Toujours selon Dat, Bittighoffer, Humeau & Nocus (2021) l'ANL serait une approche qui convient aux publics vulnérables tels que les allophones migrants notamment adolescents. Leur étude de 2019 à 2020 menée dans les dispositifs UPE2A et à la MAST d'ANGERS visait à mesurer l'impact et l'efficacité de l'ANL sur ces publics. Cette expérimentation se fait dans le cadre des recherches en ANL4AMI afin de réaliser une étude qualitative de cette approche au regard des besoins spécifiques de ce public. Les entretiens ont été menés auprès de sept élèves en facilité, 6 moyens et 5 en difficulté. D'après l'analyse verticale de chaque entretien, il est ressorti des témoignages quatre grands axes de l'approche neurolinguistique qui ont été bénéfiques du point de vue des élèves. Ces derniers ont remarqué la bienveillance des enseignants formés à l'ANL vs les difficultés au sein de la classe ordinaire (p.120).

⁴² Lettre d'information ANL n. 3 – février 2021

D'autres ont très bien saisi la ritualisation de la boucle de la littératie précisant que ça les aidait et les sécurisait dans leur prise de parole. Une élève a même souligné qu'elle était impressionnée de pouvoir être capable de communiquer et écrire en langue cible (p.121). Les élèves ont fait mention de l'impact positif de parler de choses authentiques de leur vie et qu'ils appréciaient davantage que le professeur en fasse autant. La corrélation systématique entre l'oral et l'écrit a été perçue comme étant bénéfique (p.121). En somme, l'ANL a été bien accueilli et apprécié des élèves.

Nous ajoutons également les recherches de Germain et Ricordel (2015) sur les apprenants chinois du français en milieu universitaire en Chine. Dans leur recherche il est expliqué que les apprenants Chinois habitués à la méthode traditionnelle chinoise (MTC) pour l'enseignement des langues, sont des apprenants très bons à l'écrit, mais très peu compétents en interaction orale. Pour mesurer l'efficacité de l'ANL sur ce public, les chercheurs ont testé l'approche sur un groupe expérimental qu'ils ont comparé avec un groupe contrôle qui ne suit que des cours en MTC, les deux groupes suivent le même nombre d'heures. Les résultats en production orale ont été nettement meilleurs pour le groupe expérimental. Ainsi pour notre objectif de surmonter l'inhibition de l'interaction orale, nous voyons que l'ANL est compatible avec notre question de recherche et répond à nos objectifs.

3. CADRE METHODOLOGIQUE

3.1 Démarche d'analyse : hypothético-déductive

Nous avons choisi la démarche hypothético-déductive qui se base sur les principes de Dépelteau (2000). Cette démarche permet de construire des données empiriques en lien avec les données théoriques. Cette mise en relation entre ces deux types de données nous permettra d'expérimenter et constater l'approche ANL dans le réapprentissage de la L1. Selon les conseils pratiques de Dépelteau (2000, p.328), nous avons opté pour les types d'entrevues centrées (nos entretiens individuels) et les types d'entrevues à question ouvertes et fermées (nos questionnaires). A travers les entretiens, nous avons souhaité recueillir des réponses profondes. Nous précisons que les désavantages que représentent les deux postulats dans la méthode de l'entrevue (p.335) qui sont : « *les enquêtés sont conscient du phénomène étudié* » et « *les*

enquêtés disent la vérité », ne sont pas des désavantages qui falsifieront notre enquête, dans la mesure où, justement, nous cherchons l'opinion, la pensée et le vécu subjectif des enquêtés. En revanche, dans un souci de « neutralité axiologique »⁴³ (p. 336), nous avons opté pour l'écoute silencieuse active selon la méthode du psychologue Carl Roger. De plus, cette méthode d'écoute permet également de contrer le premier postulat puisque nous laissons les enquêtés s'exprimer sur ce qu'ils souhaitent sans les interrompre.

A travers les questionnaires nous souhaitons obtenir une analyse quantitative. L'objectif final étant d'obtenir des données qui peuvent corroborer ou infirmer nos hypothèses. Enfin, les enregistrements de cours en présentiels permettront une observation *in situ* où nous pourrions également mesurer l'impact de l'ANL au regard de notre question de recherche. Notre observation était pendant cinq mois non participante puis participante par la suite. En somme, le type d'observation que nous avons choisi s'apparente donc à une démarche hypothético-déductive dans laquelle nous avons pu récolter des données sur des échantillons exemplaires (p.352) : terrain (les cours), sondage (le questionnaire), entrevues (les entretiens).

3.2 Méthode pour le recueil des données

Notre recherche repose donc sur trois types de ressources comme dit précédemment : questionnaire, entretien, cours. Nous pouvons donc la qualifier d'enquête diagnostique selon la définition de Depelteau (p.350). Les questionnaires en ligne étaient des questionnaires à choix unique ou multiples selon le type de question. Nous voulions saisir d'une part les besoins des apprenants, et d'autre part les méthodes d'enseignement. La stratégie de récolte de données fut la suivante : Le questionnaire⁴⁴ pour les apprenants était une tentative de sonder les thèmes en lien avec notre question de recherche. Il a été mis en ligne en date du 16 octobre 2021. Le questionnaire pour les enseignants a été mis en ligne le 31 octobre 2021. N'ayant obtenu qu'une participation d'un enseignant en langue et deux participations d'enseignants autodidactes, nous n'avons finalement pas exploité ce support. Toutefois, nous avons choisi l'entretien individualisé avec l'enseignant en langue.

⁴³ Terme qu'utilise Depelteau pour désigner toutes les réactions, actions, mots que l'enquêteur peut laisser transparaître et qui peuvent influencer l'enquêté

⁴⁴ Nous invitons le lecteur à regarder le modèle en annexe 9 p.109

Les enregistrements des cours en présentiel ont été effectués sur toute l'année scolaire. Pour intégrer le terrain, nous avons contacté le président de l'association « Avec l'Ethiopie » et demandé le consentement des professeurs et des apprenants pour notre présence en classe. Nous avons présenté la recherche à tous les acteurs. Nous nous baserons principalement sur ces données pour mesurer l'ANL en interaction orale.

Enfin nous proposons pour l'analyse des données de mettre en cohérence les différents supports dans l'optique de trouver des critères d'analyse toujours au regard de la question de recherche.

3.3 Contexte de l'étude : terrain et acteurs

Le terrain de recherche est une association angevine nommée « Avec l'Ethiopie » qui, parmi ses nombreuses autres actions, dispense des cours bénévolement à des adoptés d'origine éthiopienne à ANGERS. La langue étudiée est l'Amharique : langue administrative considérée officieusement comme langue officielle en Ethiopie. L'amharique est une langue sémitique appartenant à la même famille que l'hébreu et l'arabe. L'alphabet est un syllabaire avec des voyelles qui se divisent en 6 catégories. Cet alphabet descend du ge'ez : langue liturgique ancienne de 3000 ans.

Les professeurs *E* et *M* s'occupent respectivement des cours en présentiel et en distanciel. Depuis deux ans, Monsieur *E* a affaire à des apprenants compris entre 10 à 15 apprenants qui viennent à ses cours en présentiel à hauteur de 2 heures par semaine. Cette année nous n'avons eu que 8 apprenants. Monsieur *M* a entre 20 et 24 élèves chaque année en distanciel qui suivent ses cours en visioconférence pour 2 : 30 heures/semaine.

Le questionnaire anonyme a été envoyé à 27 apprenants qui suivent les cours via l'association. Seulement 8 y ont répondu. Le questionnaire a été accessible à tous les autres apprenants hors association angevine un mois après sa mise en ligne. Nous avons comptabilisé 14 participants tous les élèves confondus. 8 de l'association et 6 hors association. Au cours de l'année, le questionnaire a été rendu accessible au groupe d'adoptés sur le réseau social facebook, qui compte 2145 adoptés d'Ethiopie et de Djibouti. Les enregistrements des cours en présentiels sont à Angers. Les élèves pris en entretien sont : une élève de l'association et 3 hors association. Sept

enseignants ont été sondés via le questionnaire anonyme en ligne, seulement trois ont participé. Dont les deux enseignants de l'association et une professionnelle de l'enseignement : Mme *HK*. Dans un souci de transparence, nous précisons que Messieurs *E* et *M* sont des retraités, anciens professeurs à l'université D'Angers Saint Serge, d'origine éthiopienne. Leur savoir-faire d'enseignant est évidemment à prendre en compte dans la transmission du savoir, toutefois, leurs compétences d'enseignement de la langue sont autodidactes. Madame *HK* est la seule enseignante de langue pouvant donner son expertise et son savoir-faire professionnel. Les autres enseignants, qui pour certains, après avoir montré un intérêt n'ont pas souhaité participer à cette recherche.

Toujours dans un souci de transparence, je fais mention de mon statut d'adoptée aux apprenants, qui de surcroît m'ont accordé leur confiance après avoir pris connaissance de ma légitimité à les questionner.

Une interrogation demeure : le refus des professionnels qui nous interroge sur la signification de l'absence de témoignages. Dans un but d'efficacité, voici les tableaux qui résument notre contexte d'étude. Nous avons décidé de présenter les apprenants des cours en présentiel (tableau 1), puis les adoptés ayant accepté les entretiens individuels (tableau 2), et enfin, les enseignants qui ont participé à cette recherche (tableau 3).

Tableau 1 : groupe d'apprenants en présentiel ayant bénéficié de l'ANL

Elève	Âge	Âge d'adoption	Statut	Suit des cours depuis	Niveau oral L1
Awa	30 ans	6 mois	Actif	2020 à 2022 (2 ans)	A1.2
Mastewal	23 ans	6 ½ ans	Etudiant/ actif	Rentrée 2022 (5 mois)	A1.2 * (seule lectrice/scripteur)
Benchayhu	22 ans	1 an	Étudiant	Rentrée 2022 (5 mois)	A1.1
Gezahgn	26 ans	5 ans	Actif	2021 - 2022 (9 mois)	A1.1
Assayou	27 ans	3 ans	Actif	2020 à 2022 (2 ans)	A1.1
Mohamed	27 ans	8 mois	Actif	2020 à 2021. Revenu en mai 2022 (1 an & 1 mois)	A1.2

Tableau 2 : les apprenants ayant accepté l'entretien

Messaye	Fitsum	Samrawit	Nathalie
INALCO L3 amharique Age d'adoption 5 ans	Cours distanciel avec Mme HK et M. M Age d'adoption 7 ans	Cours en présentiel Age d'adoption 4 ans	Cours d'hindi Age d'adoption 3 ans

Tableau 3 : les enseignants

Mme HK	M. E	M. M
Enseignante en langue Amharique, anglais	Enseignant en biologie retraité Cours en présentiels à l'association	Enseignant en biologie retraité Cours en distanciel pour l'association

3.4 Les données

3.4.1 TRAITEMENT DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire a été publié sur la plateforme *formsapp.fr*. Nous avons sélectionné les informations les plus pertinentes pour notre recherche. Nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe 9 (p.109) pour voir le questionnaire sous sa forme d'origine. Nous rappelons qu'il y a 8 apprenants issus des cours de l'association *Avec l'Éthiopie* et 6 qui sont de l'*INALCO*. Tous les apprenants confondus sont en réapprentissage de la L1 depuis un an ou deux ans et ne sont pas en contexte d'immersion. Ils disent avoir un niveau grand débutant, débutant et élémentaire pour seulement deux d'entre eux. Tous ont répondu qu'ils ne maîtrisaient pas leur L1. Ce qui veut dire que nos participants ont un niveau entre A1 et A2 selon la grille de référence du CECRL.

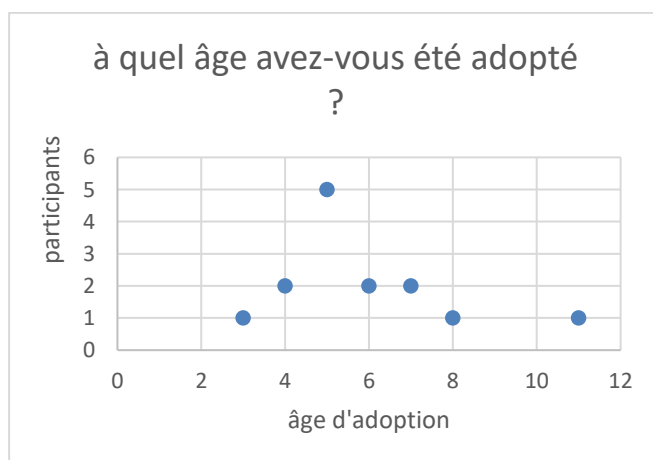


Figure 2 : âge d'adoption

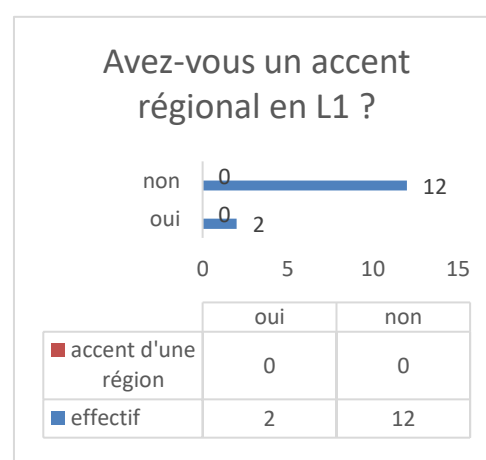


Figure 3 : l'accent régional

Pour notre étude de cas, **la moyenne d'âge d'adoption est de 5 ans**^{1/2}. Tous nos participants avaient entre 3 ans et 11 ans quand ils ont été adoptés. Pour tester l'héritage linguistique, nous avons posé plusieurs questions dont nous ne gardons que deux qui sont intéressantes : l'héritage d'un accent régional et l'expression de rêves en L1. **Un participant a répondu positif pour l'accent régional**. Il était alors demandé de compléter et étayer par écrit, dans quel contexte a été mis au jour cet accent. Le participant, apprenant de l'INALCO, a répondu que ses professeurs et des natifs lors d'un voyage au pays, lui auraient fait remarquer son origine régionale. Pour la question des rêves, **un participant** (qui n'est pas le même que celui qui a répondu pour l'accent régional) **répond avoir déjà rêvé en L1**.



Figure 4 : les rêves

Il nous apparaît important de préciser qu'il y avait 4 apprenants sur 19 qui avaient répondu positif pour la question des rêves. Nous n'avons comptabilisé qu'une réponse sur 14 car nous nous intéressons seulement aux apprenants en situation didactique. Nous invitons le lecteur également à se référer à l'entretien de Mme HK (annexe 3) et à l'entretien de Samrawit (annexe 4.1) pour avoir plus de détails sur la question des rêves. En concordance avec notre cadre théorique, **la présence de rêves en L1 confirme que l'attrition est bien un rapport avec la mémoire linguistique** (Köpke & Schmid, 2011), Pierce, Genesee & Klein (2019). **L'héritage phonétique est tout à fait en concordance avec la réponse positive pour l'accent régional** (Pierce, Genesee, Klein, 2019 & Oh, Au, Jun & Lee, 2019).

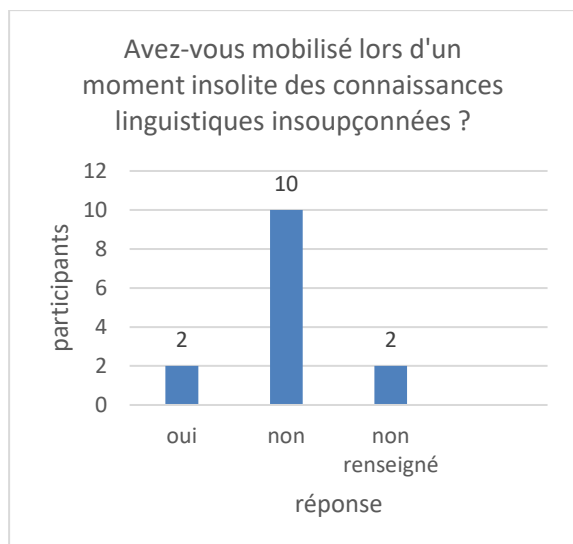


Figure 5 : connaissances linguistiques

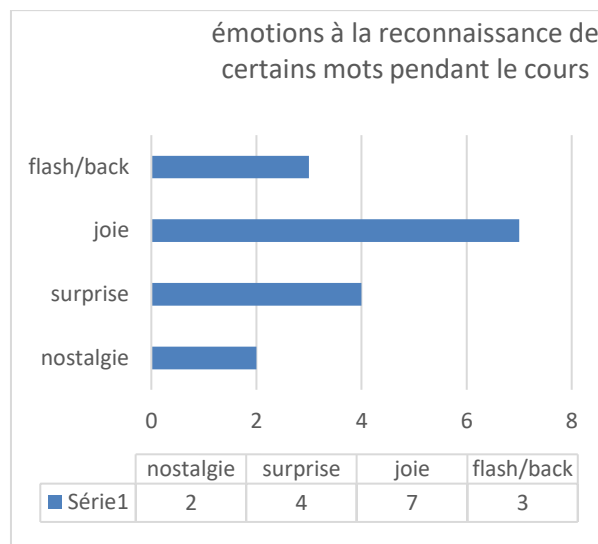


Figure 6 : lien affectif à L1

Enfin, toujours pour tester l'héritage linguistique, une question ouverte était formulée : la mobilisation des connaissances linguistique de manière intuitive. **Deux participants sur 14 ont répondu qu'il leur était arrivé un moment où ils avaient, sans comprendre comment, pu mobiliser la L1.** Il était demandé de préciser à l'écrit (d'où la question ouverte). L'un disait que c'était dans un salon de coiffure lors d'un premier voyage au pays, l'autre disait avoir eu l'impression de comprendre ce qui disait autour de lui pendant un jeu de carte dans un bar durant le premier séjour touristique. Le souvenir de certains mots qui reviennent crée des émotions pour quelques-uns d'entre eux. Le total est supérieur à 14 car la question était à choix multiple.

difficulté d'accès à l'apprentissage				
difficulté d'apprentissage effectif	lecture	écriture	production orale	compréhension orale
	4	1	5	4

Figure 7 : les premières difficultés dans le réapprentissage

Lorsque nous avons posé la question des difficultés d'accès aux compétences en L1, 5 adoptés répondent que c'est la production orale qui leur semble difficile et 4 disent que c'est la compréhension orale. Quatre disent que c'est la lecture et seulement 1 trouve dit que c'est l'écriture. Nous remarquons donc que la difficulté d'accès à l'apprentissage est majoritairement partagée sur les difficultés de l'interaction orale : 9 participants sur 14 déclarent avoir des difficultés en compréhension ou production

orale. Ce qui veut dire que **pour cet échantillon, 64 % des participants trouvent que c'est la production ou la compréhension orales qui est difficile contre 36% qui déclarent que c'est plutôt la lecture ou l'écriture**. Nous faisons un parallèle entre l'attrition comportementale, que nous avons vue à travers les recherches de Pierce, Genesee, Klein (2019). Nous constatons que **la première perte de la L1 est aussi la première difficulté des apprenants lors du réapprentissage**. Il est probable que les 36 %, qui ont des difficultés d'écriture ou lecture sont des apprenants qui suivent des cours depuis plus longtemps et qui sont sur d'autres problématiques que l'interaction orale.



Figure 8 : le statut de la L1 pour les apprenants

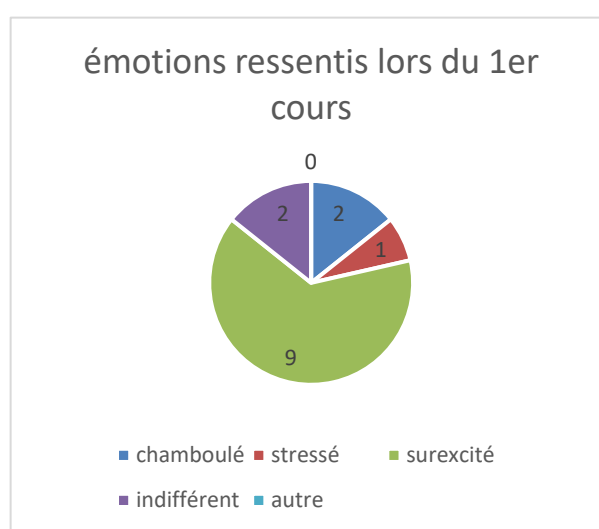


Figure 9 : L1 et les émotions

Pour soulever les questions sur le rapport à la L1 et sa représentation, nous avons posé la question à choix unique, si L1 était considérée comme « langue maternelle » par les apprenants eux-mêmes. 98% répondent « oui ». Dans la catégorie des émotions, 9 participants sont surexcités lors du premier cours, 2 se disent indifférents, 2 étaient chamboulés et seulement un stressé. **Nous concluons donc que, pour cet échantillon, 86 % des participants ressentent une émotion lors du premier cours en L1.**

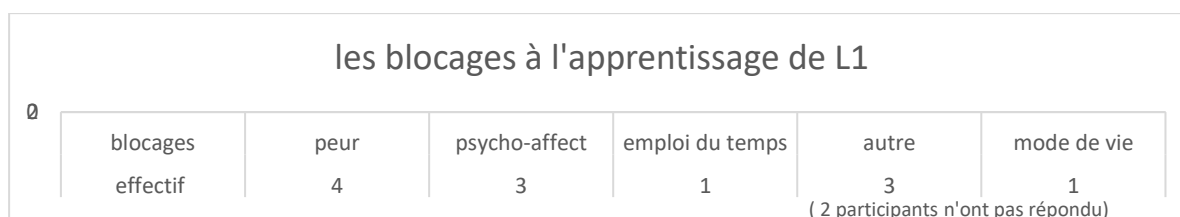


Figure 10 : identification des blocages

Sur la question des blocages à l'apprentissage à choix unique, nous voulions savoir quel était le principal facteur qui empêcherait l'apprentissage de la L1. Quatre répondent la peur, 3 pensent que leur blocage serait d'ordre psycho-affectif, trois répondent « autre » et seulement un est bloqué par son mode de vie. Deux n'ont pas répondu à cette question. **La difficulté des blocages pour apprendre L1, d'après les apprenants eux-mêmes, se situe entre le sentiment de peur et des troubles psycho-affectifs pour la moitié d'entre eux.** L'autre moitié étant départagée entre d'autres facteurs qui ne sont pas précisés, des problèmes d'emploi du temps ou mode de vie et enfin, la non-participation à la question pour deux des participants.

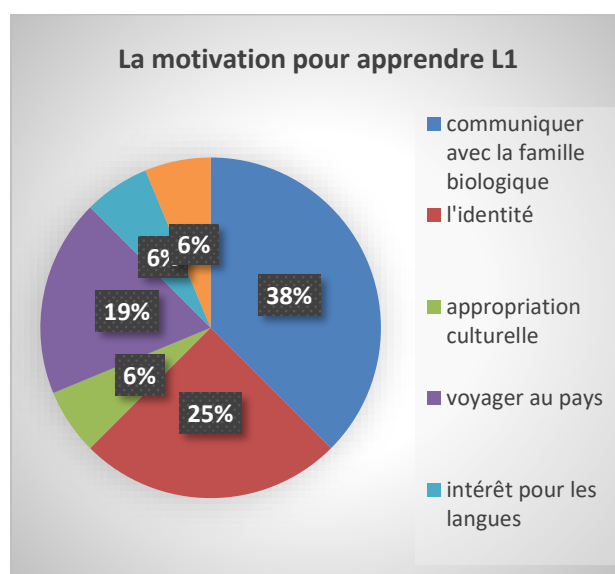


Figure 11 : intérêts et motivation pour le réapprentissage de la L1

Concernant la motivation pour apprendre la L1, nous remarquons que 38% des apprenants réapprennent leur L1 par besoin pragmatique pour communiquer avec des membres de la famille biologique. 25 % apprennent par besoin personnel dans une optique de construction identitaire. 19% des apprenants réapprennent pour voyager au pays et enfin, de manière plus marginale, 6 % d'entre eux réapprennent par intérêt pour les langues et 6% sont dans une démarche d'appropriation culturelle. Ce qui veut dire que, **43% des participants réapprennent la L1 pour eux-mêmes (besoin identitaire, réappropriation culturelle, intérêt pour les langues) contre 57% pour des raisons pragmatiques (voyages au pays et besoin de communiquer avec la famille).**

3.4.2 TRAITEMENT DES DONNEES DES ENTRETIENS

Pour le traitement de ces données, nous avons sélectionné les passages clés de chaque entretien en nous assurant de ne pas altérer le sens des propos. C'est pourquoi nous avons exprimé les coupures faites ainsi : [...]. L'entretien de Mme HK, mis en miroir avec les entretiens des apprenants adoptés, soulève un paradoxe : il y a bien un héritage linguistique qui concorde avec les recherches en neuroscience concernant l'aspect phonologique (en jaune). Il n'y a pas de difficulté de prononciation, mais des blocages (en bleu). L'enseignante et les apprenants en parlent en ces termes :

1. **Mme HK (10 :26)** : euh:: ok : ++ euh :: on a fait le cours intensif parce que= elle voulait cours intensif pendant deux mois. Elle a :: / Elle m'avait dit aussi que ça revient parce que= elle avait 8 ans ou 7 ans quand elle était adoptée donc / Quand on parle, quand je lui apprends quelques mots. Elle me dit ça revient, même dans son rêve, elle me raconte qu'elle a fait cette progrès ++ eummh ::H : euh mais :: à la fin elle a pas continué, elle voulait pas, parce que ::/ elle a le blocage.

[...]
2. **Mme HK (14 :29)** : euh :: ce euh ::ok ! quand ok ! ce que je voyais avec elle euh ++ elle peut parler mais elle voulait pas.

[...]
3. **Mme HK (20 : 15 min)** : « euh ++ alors + le : +++ ok (soupir) + j'ai essayé de me rappeler, c'était longtemps, c'était 2014 et j'ai rencontré ce garçon (respiration) alors j'ai :: il était // oui oui par exemple en grammaire il était fort euh :: quand il y avait à l'oral / quand je donnais cours d'oral, euh + pour répéter ce que je lui demandais de répéter, il répétait sans faire faute / parfois même sans accent :: ».

4. **Message (4 : 38 min)** : « Après :: est venu +++ le fait que +++ on avait que 3 ou 4 heures d'amharique par semaines + je pense que pour moi en tout cas c'était pas suffisant euh :: il aurait fallu quelque chose de plus intensif & parce que trois heures d'amharique euh :: / et à côté vous avez d'autres matières euh :: on a tendance euh & si on pratique pas...tous les jours on oublie ++ et c'est un peu ce qui m'est arrivé et en même temps + on fait un blocage & c'est-à-dire euh :: donc euh :: vous connaissez l'alphabet, mais quand il s'agit de euh :: de prononcer les mots euh ::/ bon la prononciation c'est pas forcément une difficulté parce que j'avais une bonne prononciation ++ assez rapidement euh :: mais + c'était le fait de ne pas comprendre en fait / j'apprenais quelque chose sans comprendre et euh :: et ça c'est toute la difficulté & et petit à petit s'est installé un blocage ++ »

5. **Nathalie (20 :08)** : « Cet enseignant-là qui est devenu un ami maintenant ++ il me disait que bien souvent quand il faisait cours à l'INALCO à des personnes adoptées + bien souvent il disait qu'elles avaient de grosses difficultés // il il me l'avait évoqué. Il m'avait dit + ben oui ils ont + ils ont tout le temps ce désir, je sais pas pourquoi euh :: pourquoi c'est + c'est difficile / il dit enfin ne t'inquiète pas je sais que ça arrive, enfin il dit qu'il avait observé chez les adoptés cette difficulté d'apprentissage. »

[...]
6. **Nathalie (25 :02)** : « Il me disait par contre tu prononces bien. Donc la prononciation n'était pas une difficulté // j'arrivais à faire des sons qui n'existent pas en français + les [d̪ə] & [t̪ə]. »

7. **Samrawit (2 :00)** : « bon c'est avec elle que / avec qui je m'amusais le plus :: // et à faire des imitation / et un jour euh / j'ai fait une phrase correcte. Je me souviens pour rigoler j'ai dit euh ta ta ta ta ta » (...) je pourrais même plus vous dire euh / redire ce que j'ai dit, mais euh :::: voilà ! et ma sœur euh, m'a dit, elle a rigolé et m'a dit / en plus ça veut dire quelque chose ce que tu viens de dire / je ne pourrai pas euh :: dire ce qui s'est passé. ++ je me souviens de ce sentiment :: de euh :: à ce moment-là je voulais faire des sons, le PLUS proche possible de ce qui me semblait être de l'amharique & pour moi c'était beaucoup de [g] de euh :: [t̪] euh :: enfin tous les sons TRES étrangers & enfin très éloignés du français & je me souviens sur le moment que je voulais produire tous ces sons d'affilé et j'ai produit quelque chose / et il s'avère que ça voulait dire quelque chose mais :: euh : j'avais cette attention vraiment je me souviens de me CONcentrer pour euh + m'être fortement concentrée pour / pour faire quelque chose qui ressemblait à l'amharique. »

[...]

8. **Samrawit (3 :46 min)** : « et euh :: après euh :: dans la nuit j'ai rêvé que je parlais avec ma sœur et une autre personne éthiopienne amharique. Alors voilà / en fait quel est/ en fait c'est vraiment la première fois en amharique parce que je ne comprenais pas & comment dire ++ je comprenais ce qu'ils, ce qu'on, ce qu'ils étaient en train de dire & alors moi je ne parlais pas amharique, c'était ma sœur et cet ami parlaient en amharique et ça avait des sons en amharique, **mais je comprenais ce qu'ils disaient mais je ++ je savais que c'était pas du français & mais je le comprenais comme du français, mais ça avait une consonnance amharique** donc / c'est comme ça que je me suis dit euh :: je vu que c'était de l'amharique, puisqu'on parlait amharique. Et euh ++ c'était **un sentiment très étrange. Je me souviens aussi dans ce rêve que j'avais une personne m'a posé une question en amharique et j'avais pas osé & je m'étais éloignée de peur qu'il voit que je ne comprenais pas vraiment bien la langue.** »

Nous notons que les blocages sont identifiés par les enseignants et les apprenants. Ces blocages s'expriment jusque dans un rêve (témoignage de Samrawit). Nous rajoutons le témoignage de Fitsum qui lui, ne parle que de blocages :

9. **Fitsum (11 :08)** : « Tu vois je suis parti y a un an en Éthiopie quelques mois, et **j'ai pas fait des progrès de ouf** tu vois/ je pense que j'aurais pu faire beaucoup plus de progrès tu vois / même à la famille tu vois & quand je parle à mon daron par exemple tu vois ++ parce que lui il savait tu vois / je lui avait dit oui je prends des cours et tout + ben voilà + ouai + il met un peu en stand bye... ben même mon daron il m'le fait ressentir tu vois, il sent que c'est un peu chelou tu vois / en gros voilà il te fait sentir/ **ils te font ressentir tu vois que t'as pas progressé tu vois.** »
10. **M** : mmh mmh
11. **Fitsum (12 :12)** : toi vois ce que je veux dire / et du coup après tu rebloques ++ et **là je rebloque** tu vois +++ tu vois ce que je veux dire ?
12. **Moi** : ouai & ouai
13. **Fitsum** : tu repars dans un truc où +++ ouai + **t'es un peu frustré quoi** (...)
14. **Fitsum (18 :44)** : Quelque part **j'ai un peu honte** tu vois ++
15. **Moi** : T'as honte de pas parler ? de pas progresser c'est ça ?
16. **Fitsum** : ouai ouai c'est ça ! +++ mais y a des fois & je sais pas comment t'expliquer ++ **y a tellement un truc qui bloque quoi & des fois t'es chaud tu veux et après + y a un truc qui fait que je sais pas.**

Pour identifier de quelle nature est-ce blocage, nous comptons quels termes les interviewés utilisent le plus lorsqu'ils essayent de qualifier ce blocage. Nous avons fait des groupes de mots synonymes, car certains disent la même chose, mais avec d'autres mots. Voici un graphique qui montre la fréquence des mots :

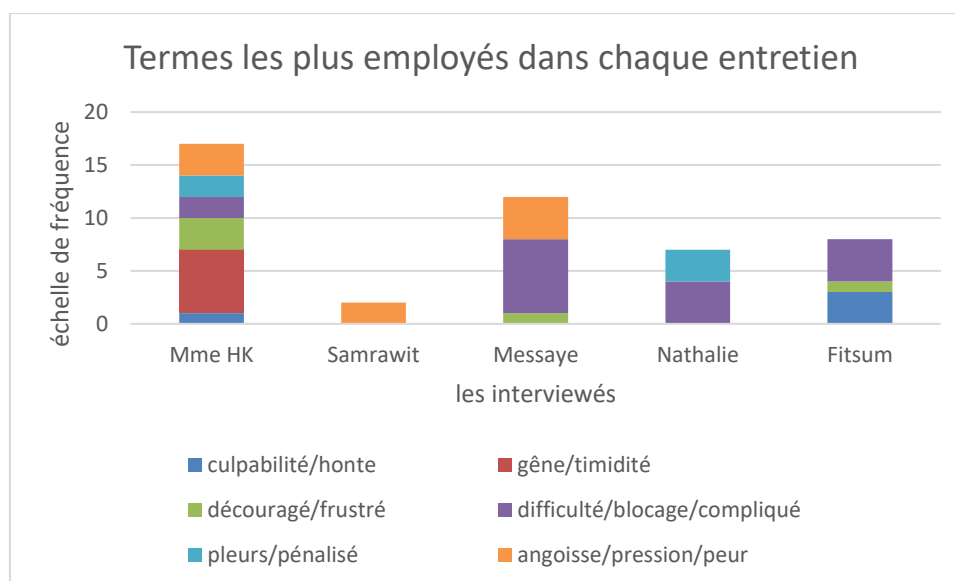


Figure 12 : fréquence des termes communs dans les entretiens

Nous voyons que les mots groupés *blocage/difficultés /compliqué* sont utilisés par tous les interviewés à l'exception de Samrawit. Ensuite, ce sont les mots groupés *angoisse/pression/peur* suivis de *découragé/frustré* qui sont le plus communément partagés. De manière *in fine* nous retrouvons les groupes de mots *pleurs/pénalisé* et *culpabilité/honte* qui sont départagés dans trois discours sur quatre. Enfin, le discours de Mme HK est celui qui contient le plus de mots qu'on retrouve dans chaque témoignage à une fréquence plus ou moins forte, car son interprétation et son analyse professionnelle du profil des adoptés se basent sur plusieurs cas qu'elle a observés durant ses 8 années d'enseignement auprès de ce public. Ce tableau nous permet d'identifier deux choses. La première, c'est que la thématique commune de tous ces mots est **l'inhibition psychologique telle que définie dans notre cadre théorique**. La deuxième, c'est que **tous ces mots sont liés à une émotion ou un sentiment**.

D'après l'entretien semi directif, voici sous forme de tableau, une lecture large des thèmes que Mme HK a soulevés dans son entretien. Nous les avons résumés, en restant fidèle au contenu de ses propos. **Voici comment nous avons départagé les thèmes qu'elle a abordés : les blocages, les émotions, le milieu didactique, la méthode d'enseignement, le décrochage et sa prise de position en tant qu'enseignante (défit pour l'enseignant)**. Lorsque certains thèmes ne sont pas abordés dans un des tours de parole, nous avons mis le symbole suivant : [/], pour signaler qu'elle n'en parle pas dans le passage concerné.

Tableau 4 : synthèse de l'entretien avec Mme HK

Coupure des TDP	Blocages identifiés	Émotions /sentiment	Milieu didactique	Méthode ou approche	Décrochage - abandon	Défis pour l'enseignant
10 :26 min – 14 :29 min	Vécu traumatique Pouvoir parler vs vouloir parler C'est la motivation qui joue sur la réussite du réapprentissage de L1	Voulait pas apprendre L1, elle apprend pour son père biologique Peur que l'enseignant rigole	Peur de parler, peur que le prof rigole d'elle	Cours intensifs individuels	Oui	L'enseignante explique sa position à l'élève dans le but de la rassurer
14 :39 min – 20 : 14 min	Les adoptés sont bloqués lorsque les natifs leur parlent en L1	Se sentent gênés/coupables de ne pas pouvoir parler quand on s'adresse à eux	/	/	/	Questionne toujours les apprenants sur leurs choix et désirs pour apprendre L1
22 : 45 min – 26 : 40 min	Quand y a les autres apprenants non adoptés, les adoptés se comparent à eux Projection des autres élèves sur les adoptés	Sont timides, gênés. Quand les adoptés se comparent aux non adoptés qui sont plus avancés qu'eux ils sont Impressionnés ou découragés et ressentent un complexe.	Certains apprenants font des réflexions aux adoptés et ne comprennent pas leur présence et leur non maîtrise de la langue.	Cours collectifs	Oui	Recueillir la parole des adoptés, les interroger, les rassurer. Avant et après les cours, proposition de l'enseignant qui invite les élèves à un échange et un temps d'écoute s'ils le souhaitent La gestion de classe
29 :25 min – 40 :42 min	Frustration car l'élève veut apprendre vite sans passer par des textes et la grammaire	Tension / frustration	/	Cours collectifs	Oui	Ecart d'objectifs entre le programme et les besoins de l'élève. Ecart du tps didactique. L'enseignant se dit frustré et triste
44 : 44 min- 46 :05 min	Frustration & pleurs	Contents / satisfaits	Tension entre les adoptés et les autres et entre l'enseignant et les autres	Travail sur l'oral au lieu des textes	/	Répond aux attentes des adoptés qui veulent l'oral au lieu des textes, les non adoptés n'approuvent pas. Difficulté de différenciation
46 :04 min – 50 : 21 min	Les notes	Frustration, pleurs, incompréhension, tension, découragement	/	Traditionnelle	Oui	Conflit entre enseignants autour de la notation / conflit d'approche pour les apprenants adoptés

						Conflit à propos de la méthodologie d'approche
52 : 32	Ecouter les besoins des apprenants, identifier les stratégies d'enseignement/Contrer les abandons	Frustrés, sentiment de pénalisation.	Identification de supports pédagogiques adéquats	Méthode SGAV Paroles de chansons à recomposer en puzzle	/	Revoir les priorités dans l'enseignement de la L1 pour les adoptés

Nous remarquons dans cet entretien que le parcours de réapprentissage peut parfois se solder par un abandon (décrochage) à cause des difficultés suivantes : La notation, la mise en tension entre les besoins urgents de certains apprenants et le temps didactique de l'enseignant, le milieu didactique qui peut créer un trop grand malaise qui conduit certains à abandonner, et enfin, une cause inconnue que l'enseignante qualifie de manque de motivation ou peut-être d'un trop grand traumatisme lié à l'histoire personnelle. **En d'autres termes nous pouvons associer les décrochages aux difficultés du milieu didactique, au temps didactique, à l'approche d'enseignement et une variable qu'on ne peut qualifier à cause de la part inconnue et incertaine d'après les propos recueillis.** D'après l'analyse verticale des entretiens avec les adoptés, il ressort des passages similaires qui disent la même chose dans des termes différents. Pour rendre clairs les discours dans un souci de clarté et d'efficacité, nous avons effectué des coupures lorsque c'était nécessaire en nous assurant de ne pas altérer le sens des propos. Voici ci-dessous ces passages sous forme de tableau en lecture large divisé par thème abordés par les enquêtés.

Nous précisons que les enquêtés sont des apprenants qui viennent de différents cours : une suit les cours à l'association, l'autre est une étudiante qui a fini sa licence d'amharique, un suit les cours en distanciel de M. M et Mme HK et enfin, une a suivi des cours par le passé à l'INALCO puis dans une association angevine et a également effectué un stage d'immersion pendant 6 mois en Inde. En résumé, deux des enquêtés sont des apprenantes de longues années et les deux autres n'ont commencé leur apprentissage que très récemment. Enfin, trois des enquêtés ont été interviewés en distanciel et une en direct dans un lieu neutre (Nathalie).

Si nous regardons de près les entretiens, nous relevons que c'est bien la compétence orale qui leur pose des difficultés, cela va dans le même sens que le questionnaire. Voici les extraits qui en parlent :

1. **Messaye (5 :47)** : « bon la prononciation c'est pas forcément une difficulté parce que j'avais une bonne prononciation ++ assez rapidement euh :: mais + c'était le fait de ne pas comprendre en fait / j'apprenais quelque chose sans comprendre et euh :: et ça c'est toute la difficulté & et petit à petit s'est installé un blocage ++ »
2. **Samrawit (5 :08)** : « Je me souviens aussi dans ce rêve que j'avais une personne m'a posé une question en amharique et j'avais pas osé & je m'étais éloignée de peur qu'il voit que je ne comprenais pas vraiment bien la langue. Il se trouve que je +++ enfin + je / dans mon rêve je n'ai rien produit en amharique »
3. **Fitsum (18 :44)** : « Quelque part j'ai un peu honte tu vois ++
4. **Moi (18 :46)** : T'as honte de pas parler ? de pas progresser c'est ça ?
5. **Fitsum (18 :48)** : ouai ouai c'est ça ! +++ mais y a des fois & je sais pas comment t'expliquer ++ y a tellement un truc qui bloque quoi & des fois t'es chaud tu veux et après + y a un truc qui fait que je sais pas. »
6. **Nathalie (20 :08)** : « Cet enseignant-là qui est devenu un ami maintenant ++ il me disait que bien souvent quand il faisait cours à l'INALCO à des personnes adoptées + bien souvent il disait qu'elles avaient de grosses difficultés // il il me l'avait évoqué. Il m'avait dit + ben oui ils ont + ils ont tout le temps ce désir, je sais pas pourquoi euh ::: pourquoi c'est + c'est difficile / il dit enfin ne t'inquiète pas je sais que ça arrive, enfin il dit qu'il avait observé chez les adoptés cette difficulté d'apprentissage. »
7. **Nathalie (25 :02)** : « Il me disait par contre tu prononces bien. Donc la prononciation n'était pas une difficulté, j'arrivais à faire des sons qui n'existent pas en français + les [d̥ə] & [t̥ə]. »
8. **Mme HK (10 :26)** : « Elle m'avait dit aussi que ça revient parce que= elle avait 8 ans ou 7 ans quand elle était adoptée donc / Quand on parle, quand je lui apprends quelques mots. Elle me dit ça revient, même dans son rêve, elle me raconte qu'elle a fait cette progrès ++ eummh :: »
9. **Mme HK (10 :28)** : « même si elle arrivait pas à parler, elle commence à comprendre quelques mots ici par là quand ils parlaient. [...] euh mais ::: à la fin elle a pas continué, elle voulait pas, parce que :::/ elle a le blocage. »

Un peu plus loin dans l'extrait lorsqu'il est demandé de préciser, d'identifier de quel ordre est ce blocage, pourquoi l'apprenante a fini par arrêter son réapprentissage, Mme HK répond ceci : **Mme HK (14 :29)** : « euh , ce euh, ok ! quand ok ! ce que je voyais avec elle euh ++ elle peut parler mais elle voulait pas parler. »

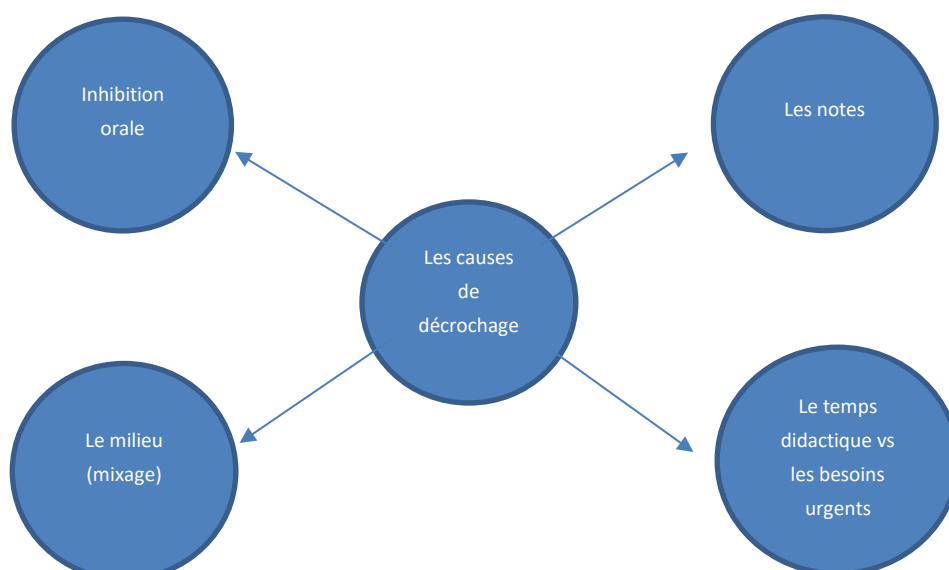


Figure 13 : les risques de décrochage

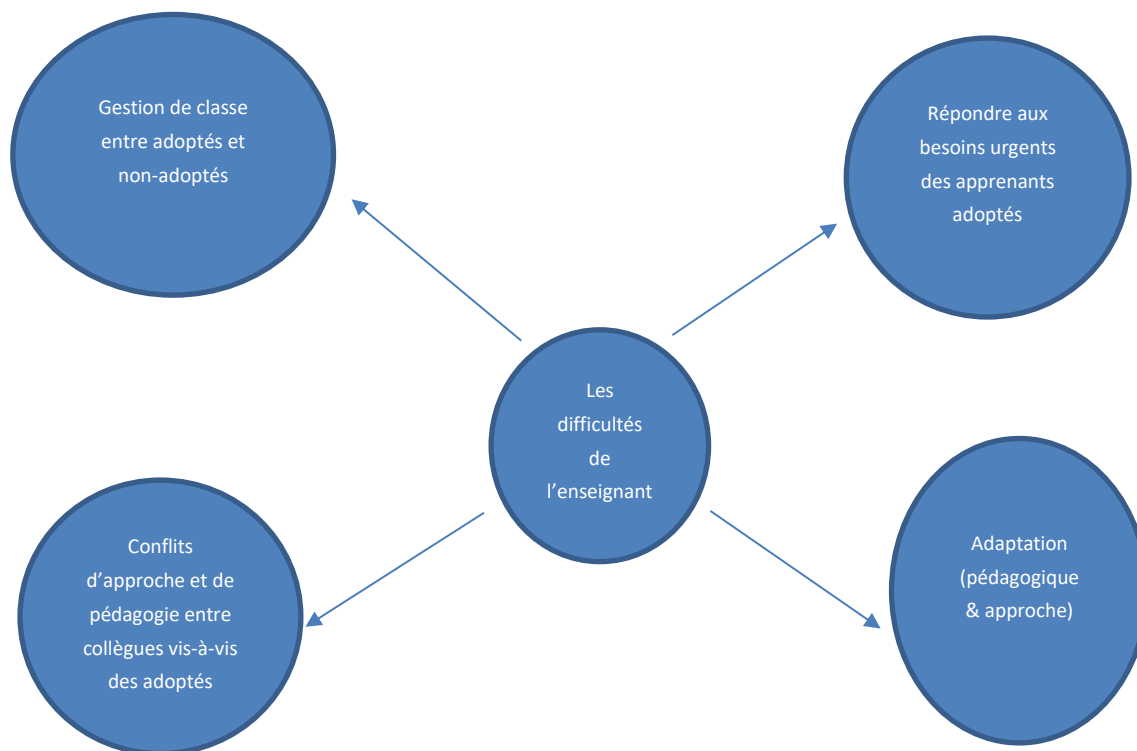


Figure 14 : les difficultés de l'enseignant face à ce public

Nous notons qu'il y a concordance entre les risques de décrochage et les difficultés d'enseignement face à ce public. L'entretien de Mme HK montre qu'il y a autant de facteurs de risque de décrochage que de difficultés d'enseignement. Le milieu didactique qui est un mixage entre apprenants adoptés et non-adoptés crée des difficultés de gestion de classe pour l'enseignant qui peine à répondre aux besoins linguistiques des adoptés qui n'est pas le même que celui des non-adoptés. Le besoin urgent de la communication orale pour une apprenante, ne concordant pas avec le

temps didactique et les propositions pédagogiques de l'enseignante entraîne également une difficulté pour les deux partis qui se solde par le décrochage de l'apprenante. Mme HK rapporte sa problématique d'adaptation permanente sur plusieurs plans : l'approche, la pédagogie et le lien entre elle et ses apprenants. Cela montre de surcroît qu'enseigner aux adoptés lui exige un effort de repositionnement professionnel vis-à-vis de ce public qui a plusieurs besoins, demandes, problématiques différentes. Enfin le conflit entre collègues à propos de ce public montre la mise en difficulté de l'équipe sur l'approche et la méthodologie d'enseignement.

Tableau 5 : synthèse de l'entretien avec les adoptés

Thèmes	Samrawit	Messaye	Nathalie	Fitsum
Dans un rêve	(3 :46) : « une personne m’a posé une question en amharique et j’avais pas osé & je m’étais éloignée de peur qu’il voit que je ne comprenais pas vraiment bien la langue. »	/	/	/
À propos du réapprentissage	/	(2 :30) : « maintenant je m’en rends compte & parce que la démarche je la faisais pas peut-être pour moi mais :: pour + euh :: pour mon frère (...)pour communiquer avec lui et pour aussi connaître mon histoire donc ++ euh : indirectement je le faisais pour moi. » (3 :06) : la première année a été difficile / les années à l’INALCO ont été difficiles (...) j’ai commencé à avoir un blocage (9 :04) : « en même temps j’étais consciente que mon niveau était BAS » (9 :42) : « je me comparais aux autres qui apprenaient d’autres langues et en même temps /moi + de mon côté j’avais l’impression que je pédalais /+ je pédalais et j’avançais pas » (29 :36) : « Quelque part ça me permettra d’être reconnue & d’être légitime aussi »	(9 :50) : « c’était pas forcément évident (...) c’était quand même assez compliqué » (9 :56) : « en fait je voulais apprendre avec un indien (...) je voulais apprendre avec le professeur X (...) cet enseignant était à la sorbonne et aussi à l’INALCO où il faisait en immersion de 5 jours un apprentissage du hindi et il était plutôt axé sur l’oral. » (12 :04) : « Et on sentait vraiment isolées parce qu’on avait un réel blocage » (40 :58) : ah ouai ouai jamais. Ah non non jamais, moi je lâcherai pas// jamais/ à un moment donné ++ j’ai trop ce désir c’est pas possible que ça ne vienne pas.	(9 :33) : « je pense que je pourrai en faire plus » (15 :58) : « je comparerais ça à / ce réapprentissage on va dire // comme euh :: je compare ça comme un combat ++ un combat de la vie quoi (p8sec) c’est un combat euh :: ouai un combat de la vie // ouai c’est un combat pour pour t’/ton identité ++ c’est un combat personnel pour son identité quoi » (16 :28) : « pour moi arrivé à 40 ans si tu parles pas ta langue ++ alors que tu le veux ++ y a un problème ! tu vois +++ y a une pression parce que le temps il passe tu vois » (18 :46) : « y a tellement un truc qui bloque quoi & des fois t’es chaud tu veux et après + y a un truc qui fait que je sais pas. »
À propos des sentiments sensations, des émotions	(1 :20) « je me souviens de ::/ que j’aimais bien imiter les euh : + des sons » (3 :46) « de peur qu’il voit » (3 :46) : « j’avais pas osé »	(9 :00) : « je me rends compte que + dès la deuxième année que je parlerai pas couramment amharique (...) je pense qu’il y a / y a une frustration personnelle par rapport à ça (10 :19) : « c’est frustrant » (13 :47) : « c’est comme si ++ c’est comme si je paniquais. » (29 : 39) : « d’être reconnue aux yeux des autres et d’être fière de moi (...) et que mon frère verra que je parle/ ce sera une fierté » (29 :50) : « et là j’ai senti euh :: ma tête qu’a chauffé (...) y a toute une pression qui est redescendue »	(12 :04) : « à la fin même le dernier jour ou l’avant-dernier jour je sais plus + c’était devenu une souffrance pour moi:: euh + je sais qu’à un moment donné j’ai / je suis sortie j’ai pleuré » (19 :43) : Ben du décalage qu’il y avait avec les autres, je voyais les autres bien y arrivaient quoi +++ (<i>larmes dans les yeux</i>). (50 :01) : Ah ben c’est sûr ! ++ même peut-être qu’un jour....(<i>voix nouée</i>) / j’enseignerai cette langue (<i>pleurs</i>).	(2:59) J’avais :: un peu la haine contre moi-même (3:18) : Bah tu vois / c’est ta faute euh :: je me disais & comment t’as pu oublier /tu vois / ++ y avait :: beaucoup de culpabilité quoi / de culpabilité :: + tu t’ demandes comment c’est possible +++ (12 :14) : tu repars dans un truc où +++ ouai + t’es un peu frustré quoi (18 :44) : Quelque part j’ai un peu honte
A propos des cours	/	(3 :57) : « c’est difficile d’apprendre la grammaire + la conjugaison » (5 :47) : « on avait que 3 ou 4 heures d’amharique par semaines + je pense que pour moi en tout cas c’était pas suffisant » (7 :14) : « la difficulté aussi c’est que + au-delà du blocage c’est les notes (...) donc c’est encore un autre truc qui vient s’ajouter et + euh :: au niveau de :: au	(12 :04) : « j’ai fait un stage de 6 mois en immersion en Inde et là (...) j’ai fait cette tentative-là ++ avec ce même prof (...) c’était super ce stage SAUF que + ben j’ai pas appris » (12 :12) : « y avait des niveaux différents, y avait une disparité des niveaux ++ c’est-à-dire que très rapidement il est passé au-	(9 : 34) : « mais des fois tu peux pas tu vois /moi je pratique pas tous les jours tu vois + après niveau financier c’est pas +++ c’est un peu short »

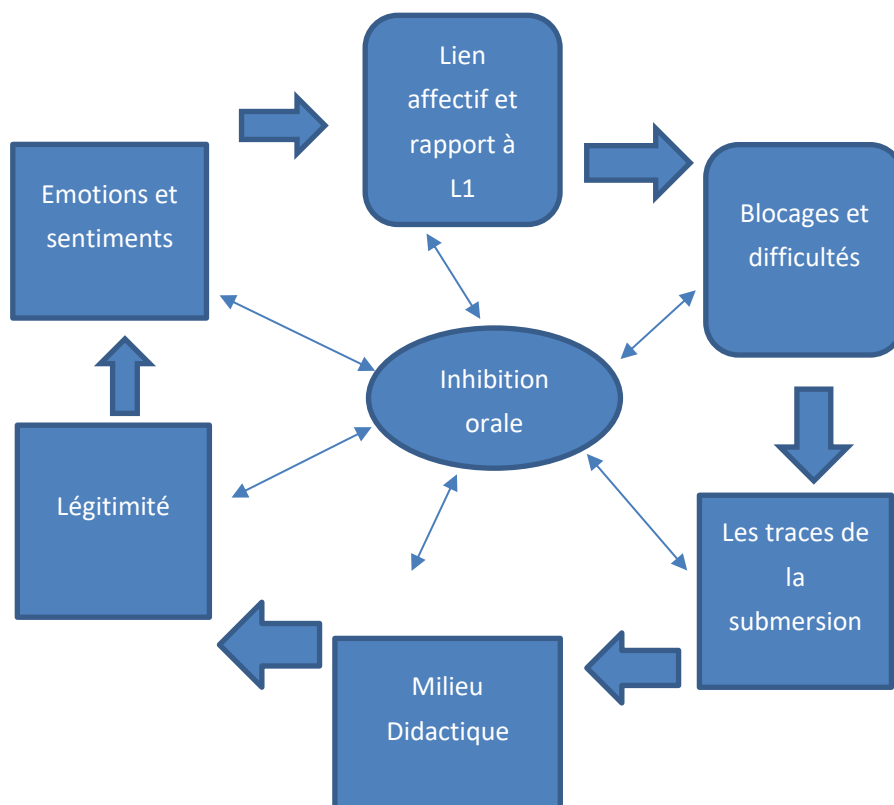
		niveau de ::: ouai ++ au niveau des blocages»	delà du présent du passé vers le futur »	
A propos du milieu didactique	/	(16 :01) : « bah déjà le cours d'oral c'est vraiment pas pareil que le cours de grammaire c'est vraiment une autre ambiance (...) il venait à table avec nous + on était en cercle (...) il s'asseyait à côté de nous donc déjà ça créait une certaine proximité »	(12 :04) : Et je voyais bien que les autres y arrivaient quand même mieux que moi » (12 :12) : « on était deux adoptés (...) on sentait vraiment isolées » (19 :43) : Ben du décalage qu'il y avait avec les autres, je voyais les autres bien y arrivaient quoi +++ (<i>larmes dans les yeux</i>). (19 :44) : « je voyais clairement qu'ils étaient à l'aise à l'oral, ils avaient un niveau grammatical supérieur à moi (...) ben heureusement qu'on était quand même 2 (<i>adoptées</i>) parce que + elle aussi je crois elle était encore moins à l'aise que moi je crois parce qu'elle était pas linguiste de formation »	/
A propos du rapport à L1	(1 :20) « des sons qui me paraissaient eummh :: étrangers :: euh :: bizarre + comme j'aurais pu imiter eumh : par exemple du russe (...) ça, c'était, une langue qui ++ n'avait aucune résonnance en moi et donc / & mais j'aimais bien imiter » (3 :08) « ALORS comment rêver dans une langue qu'on a jamais parlée ? euh + c'est assez drôle d'ailleurs. » (3 :46) : « c'était un sentiment très étrange »	(3 :06) : Même si je comprenais en fait le sens des phrases sans comprendre la langue (5 :47) : « quand on apprend une nouvelle langue faut déjà avoir des bases ++ des bases de la langue du franç/ de la langue française // parce que le français c'était ma langue maternelle » (9 :01) : « Je comprenais le/les choses en générale sans comprendre l'ensemble et euh :: Sans comprendre les mots » (7 :18) : « c'est que la langue ne vient pas comme on le souhaite »	(40 :55) : Ah oui oui / oui oui complètement ! pour moi euh :: c'est ma langue euh :: et puis euh + après ce sera d'autres langues indiennes une fois que j'aurai résolu ça quoi\ »	(3 :54) : Tu veux trouver les mots/ t'as envie d'expliquer en amharique ++ mais tu peux pas tu vois (6 :31) : « je pense si je maîtriserai la langue ++ je pense que + je parlerai qu'en amharique » (11 :08) : je suis parti y a un an en Éthiopie quelques mois, et j'ai pas fait des progrès de ouf
A propos du regard des autres sur le réapprentissage	/	(7 :14) : « y a une pression qui commence à se faire sentir / et euh :: une pression ++ une pression qui je pense m'a bloquée un peu plus encore »	(32 :03) : « les occidentaux de ma famille me disent pourquoi tu l'assumes pas ? ben oui mais / je me dis que c'est culturel, je dis euh :: & ah non mais moi je veux communiquer c'est les gens ! »	(16 :28) : « ça personne ne pourra nous le +++ on est libre de nos choix »
A propos des natifs	/	(13 :47) : je ne maîtrise pas l'amharique ça me bloque pour parler quand je rencontre des éthiopiens (29 :36) : « mais il comprend pas pourquoi je parle toujours pas. »	(32 :03) : « du fait que ce soit tabou + l'adoption dans cette société / ben moi qui veux bosser avec l'Inde je suis un peu embêtée ++ Parce que / s'il faut que je dise que je suis pas adoptée, comment je peux justifier (...) je racontais des histoires (...) j'essaye de noyer le poisson pour raconter des choses fausses »	(3 :52) : « quand tu vois des parents qui disent des trucs tu as envie de parler mais tu arrives pas ++ t'es bloqué. Après tu peux essayer l'anglais mais ++ tu vois que quelques-uns ils sont limités quand même Ils préféreraient que tu leur parles + tu vois / Ils t'le font ressentir ça + tu vois / ce ressentiement +++ bref / je trouve ça moche, je trouve ça moche » (11 :08) : ils te font ressentir tu vois que t'as pas progressé tu vois

				(12 :12) : toi vois ce que je veux dire / et du coup après tu rebloques ++ et là je rebloque
A propos des enseignants	/	(3 :57) : c'était beaucoup de par cœur & en tout cas avec la professeur de grammaire qu'on avait (...) et en fait moi je voyais pas forcément le sens de ça. » (5 :47) : « ce qui m'a posé problème à la base c'est que la prof de grammaire qu'on avait + elle voulait du par cœur » (10 :13) : « deux professeurs qui étaient bien et qui n'étaient pas sur nos fautes (...) ça m'a aidé » (11 : 42) : « le fait de faire des choses plus simples mais qu'on comprend (...) ça m'a aidée. Parce que ça donne aussi une confiance » (11 :44) : « la facilité avec H c'est que ++ y a aucun jugement (...) au contraire + y avait une relation très proche. » (17 :07) : « si on fait une faute on corrige vite c'est pas grave et on continue (...) alors que le cours de grammaire quand c'est pas bon + on passe 2h à expliquer pourquoi c'est pas bon (...) après vous avez plus & enfin moi + j'ai plus la concentration pour continuer ++ je reste juste sur ce qui vient de se passer +j'arrive pas à prendre de la distance.»	(10 :36) : Donc du coup j'ai fait un stage avec lui / et pendant les 5 jours / donc moi j'étais plutôt à écrire des choses mais lui me disait non & non n'écris pas essaie de te libérer de l'écriture euh ::: faut parler parler (20 :08) : Cet enseignant (...) il me disait que bien souvent quand il faisait cours à l'INALCO à des personnes adoptées + bien souvent il disait qu'elles avaient de grosses difficultés (...) il dit enfin ne t'inquiète pas je sais que ça arrive, enfin il dit qu'il avait observé chez les adoptés cette difficulté d'apprentissage. »	(9 :34) : « après avec le M. M c'est pas mal aussi y a de quoi faire. »

Nous pouvons faire la synthèse des données d'entretiens. Il y a plusieurs facteurs qui sont à l'origine du blocage. D'abord, nous pouvons voir que deux critères sont évoqués dans tous les entretiens : les émotions et sentiments et le lien affectif ou le rapport à la L1. Mme HK pense que ce qui est déterminant dans la réussite du réapprentissage de la L1 c'est la motivation. Elle met directement ce facteur en lien avec la raison pour laquelle les apprenants apprennent leur L1. Elle explicite en disant que ceux qui arrivent le mieux, selon son expérience, ce sont ceux qui sont là par intérêt pour la langue elle-même et non par obligation communicationnelle. Elle ajoute toutefois qu'il y a peut-être une part psychologique liée aux traumatismes vécus en L1, elle évoque donc, de manière périphérique, une causalité du lien affectif et du rapport à la L1. **Mme HK évoque quatre facteurs de risque d'abandon dans le parcours du réapprentissage. Ces quatre causes de décrochage sont : le passé**

traumatique ou la motivation, le regard des autres apprenants qui suscite le malaise ou le complexe chez les adoptés, la frustration des notes qui provoque des larmes et des souffrances et enfin, un trop gros écart entre les besoins des adoptés par rapport au programme et au temps didactique. Du côté des apprenants, des compléments d'informations sont apportés. Nous les avons identifiés en relevant des récurrences dans les thèmes qu'ils abordaient. **Ces récurrences concernent le milieu didactique où les apprenants soulèvent les enjeux qui s'y déroulent pour eux : enjeux de légitimité face à l'enseignant, face aux autres apprenants non adoptés, complexe de performance (se comparent aux autres) très grande sensibilité aux notations, à l'approche d'apprentissage, à l'enseignant. Nous notons que tous évoquent leur rapport et leur lien affectif avec leur L1 explicitement ou implicitement.** Nous soulevons un paradoxe à ce propos : deux en parlent comme étant une langue étrangère qui leur est inconnue (Samrawit et Messaye) mais elles souhaitent la réapprendre et ressentent des émotions vis-à-vis d'elle. Deux autres s'expriment de manière totalement engagée sentimentalement. Nathalie dit que c'est **sa** langue sans aucun doute et que lorsqu'elle aura résolu son problème de blocage elle passera à d'autres langues indiennes. Fitsum lui, déclare que s'il pouvait parler couramment il ne parlerait **que** dans cette langue. Au regard de notre question de recherche, **nous pouvons conforter notre hypothèse numéro 2 : il y a bien des difficultés dans le processus de réapprentissage. Les adoptés ont bien une vulnérabilité au regard de leurs problématiques de réapprentissage de la L1.** Nous notons que **leurs difficultés sont en grandes parties des traces de la submersion : vulnérabilité identitaire (problème de légitimité), sensibilité au regard des autres, surtout en milieu didactique, vulnérabilité face à la notation, face à l'enseignant, très grande vulnérabilité émotionnelle face au réapprentissage de la L1.** En résumé voici une illustration qui schématise les dynamique d'inhibition orale :

Figure 15 : les dynamiques de l'inhibition orale



Le schéma descriptif qui provoque l'inhibition orale montre que, l'inhibition est multifactorielle où tous les éléments s'imbriquent. C'est parce qu'il y a un lien affectif et un rapport à la L1 particulier que les apprenants rentrent dans leur réapprentissage de manière émotionnelle. Ce qui de fait entraîne des réactions psychoaffectives selon le milieu, l'enseignants, les autres apprenants, l'approche, cela étant même une dynamique qu'ils ont déjà connue à cause de la submersion dans le passé. Par exemple, si nous commençons par les premiers propos que nous rapportent les enquêtés, nous pouvons prendre comme point de départ les blocages ou difficultés que nous identifions comme étant les restes d'une submersion que les apprenants ont connue : ils sont particulièrement sensibles à leur milieu l'enjeu est la légitimité, ce qui entraîne des émotions qui impactent leur lien affectif et leur rapport à la L1 et ainsi de suite. La boucle de l'inhibition orale peut être lue dans tous les sens.

3.4.3 TRAITEMENT DES DONNEES DE COURS EN CLASSE

Lorsque nous ajoutons notre grille d'observation⁴⁵ des cours en présentiel, que nous avons remplie à chaque cours de l'année scolaire, nous notons plusieurs choses. Les apprenants ne rentrent jamais en interaction orale en L1, il n'y a donc pas d'interactions authentiques encore moins spontanée. Nous avons une classe silencieuse. Les apprenants étaient toujours invités à faire de la traduction en guise d'essais de production d'énoncés complets. Ces essais étaient toujours infructueux. Parfois, de manière ponctuelle, M.E les interrogeait sur la traduction d'un mot du français vers l'amharique. Quelques-uns arrivaient à ressortir du vocabulaire d'autre jamais. N'ayant aucun énoncé complet de la part des apprenants, nous ne pouvions pas identifier où était la difficulté linguistique et nous ne pouvions pas non plus établir une évaluation. Par conséquent nous avons remarqué qu'au bout de 5 mois, la prise de parole en langue cible était impossible avant l'introduction de l'ANL. M. E n'étant pas professeur de formation et comprenant bien la complexité des stratégies d'enseignement après avoir fait quelques lectures sur l'ANL, ne s'est pas inspiré ni improvisé à introduire de tels outils ou notions. Il a enseigné tout au long de l'année avec son approche autodidacte qui s'apparente selon nous, à un enseignement traditionnel grammaire-traduction selon la définition de C. Germain (2016) : beaucoup d'explications métalinguistiques, traduction de la langue source vers la langue cible, très peu de temps de parole en langue cible (d'ailleurs dans son questionnaire M. E avait signalé qu'il accordait 20 à 30 % du temps de cours en langue cible), aucune répétition ni systématisation de structures de phrases. Nous avons aussi remarqué une difficulté de continuité pédagogique dans son approche puisque d'une séance à l'autre il n'y avait pas de liens thématiques, de cohérence dans les cours ni de rappels sommatifs. Il ne nous a pas paru pertinent de comparer nos cours respectifs, n'étant pas dans cette démarche. Manifestement, M.E n'étant pas enseignant professionnel, n'avait pas une approche qui permettait une interaction orale. Son approche et le mutisme des élèves produisaient des cours très silencieux où la L1 était un objet d'étude et non un outil de communication. Nous souhaitons donc tout simplement débloquer la situation. C'est pourquoi dès le mois de février, l'association m'a proposé d'assurer quelques cours, que j'ai pu mettre en place. Les interventions en ANL se sont

⁴⁵ Voir annexe 6, p.108

faites sur 4 séances : le 19/02/2022, le 26/02/2022, le 03/04/2022 et le 07/05/2022. Tous les extraits de cours transcrits viennent des séances ANL.

Nous souhaitons commencer par traiter un débat⁴⁶ qui a eu lieu de manière spontanée après le premier cours ANL en classe complète. Nous avons au début de l'année distribué un questionnaire diagnostique à propos de la représentation et le rapport à la L1. Ce questionnaire n'a pas été exploité pour les raisons suivantes : tous les apprenants ne l'avaient pas rendu, tous l'ont ressorti 5 mois après sa distribution, et certains ne l'avaient pas rempli correctement. Toutefois, nous retenons le débat que ce questionnaire a suscité, il va dans le sens des entretiens que nous avons traités en amont à propos du lien affectif à la L1. Une élève doute sur le statut de cette langue parce qu'elle est arrivée à 6 mois, les autres essayent de la convaincre que la L1 est la première langue, celle qui est entendue dans le ventre de la mère, celle du premier contact, etc. **L'élève se questionne et finit par s'accorder de manière implicite sur le statut émotionnel de cette langue avec une de ses camarades qui semble la comprendre implicitement.** Voici le passage clé de l'extrait :

Débat sur la représentation de la L1 (cours du 19/02/2022)

1. A : (1 :35 :27): parce que du coup y a marqué <....> à l'apprentissage d'UNE langue. Mais moi c'est & enfin tu me parles de l'amharique + **pour moi c'est pas UNE langue **
2. T : ben si !
3. A (1 :33 :38): ben c'est < ...> du coup **moi j'apprends pas l'amharique comme j'apprends de l'anglais tu vois !**
4. T (1 :33 :40) : **Ah ouai dans ce sens c'est ça**, mais ça reste une langue quand même. **En fait tu la réapprends.**

Pour aller dans le même sens, **nous avons des extraits en langue cible qui montrent la réactivité émotionnelle de ces deux apprenantes vis-à-vis de leur L1** quand l'enseignant s'adresse directement à elles en langue cible lors du premier cours en ANL. Avant d'en faire l'analyse ci-dessous, nous précisons que nous avons transcrit l'amharique en couleur noire. Cette retranscription est celle qui avait été introduite aux élèves depuis le début de l'année. L'alphabet étant un autre système que latin, les apprenants avaient appris la langue transcrite sous cette forme pour apprendre du vocabulaire ou des fragments de phrases. Pour le reste, en ce qui concerne la transcription générale, nous suivons les conventions de transcription selon Vion, R (1992)⁴⁷. Pour une meilleure compréhension, afin de faciliter la lecture, nous proposons en bleu, une transposition/traduction de la langue cible. La traduction

⁴⁶ Annexe 5, p. 101

⁴⁷ Annexe 2, p.91

respecte donc la morphosyntaxe d'origine de la langue cible. **Voici donc deux extraits qui montrent la réactivité émotionnelle à la L1 :**

1^{er} extrait

1. Prof (7 :03) : dehna nesh ? Bien tu vas ?
2. T (7 :04) : Euh ::: & dehna negn euh :: & antchi(s) endemen nesh ? Bien je vais, toi comment tu vas ?
3. Prof (7 :05) : dehna negn egzihaber yimesgen euh :: beteseb dehna new ? bien je vais, Dieu merci, euh :: la famille ça va ?
4. T (7 :07) : Euh ::: awo, betesebu dehna negn euh ! ENfin dehna new ! oui la famille bien je vais & euh ! ENfin bien ça va.
5. Prof (7 :08) : awo dehna new ? oui bien ça va ?
6. T (7 :09) : Awo dehna new ! oui bien ça va !
7. Prof (7 :10) : Wendemesh dehna niw esum ? ton frère lui aussi bien il va ?
8. T (7 :11) : Wendem & Wendem ::: ? frère & frère ?
9. Prof (7 :12) : Frère
10. T (7 :13) : Ah (*rire*)! Awo ::: wendemé dehna nerh ! Ah (*rire*) frère bien tu vas.

2e extrait

11. Prof (15 :31) : Selam. Dehna nesh ? bonjour bien tu es ?
12. A (15 :32) : Dehna negn. Bien je suis.
13. Prof (15 :33) : Semesh man new ? ton nom qui c'est ?
14. A (15 :34) : Awo + euh :: oui + euh ::
15. T (15 :35) : awo & awo (*rire*). Oui oui (*rire*)
16. A (15 :36) : awo (*rire*) ben écoute (*rire*)
17. Prof (15 :37) : semesh man new antchi ? ton nom c'est qui toi ?
18. A : (15 :39) : ené Awa ebalalew euh :: antch (is) euh :: on peut dire comme ça ? . Moi Awa je m'appelle euh :: toi / euh :: on peut dire comme ça ?
19. Prof (15 :42) : Awo yitchalal ! oui c'est possible !
20. A (15 :44) : semesh man new ? ton nom qui c'est ?

Pour observer la **réactivité émotionnelle** nous avons compté dans l'extrait 1, les enchainements de mots (&) qui montre une **rapidité de réponse et un empressement**. Cela provoque des erreurs (en jaune) que l'apprenante corrige elle-même (tour de parole 2 à 4). Nous avons aussi regardé **les indications réactionnelles par les didascalies** et le prolongement de certaines syllabes (:::) qui dénotent **l'intonation et les variations de la voix**. Pour l'extrait 2, nous en avons fait de même pour les tours de parole 14 – 16 et 18. En ce qui concerne la désinhibition orale, nous allons apporter plusieurs éléments qui montrent que les apprenants se sentent à l'aise. Ci-dessous trois extraits prouvant la désinhibition. Trois apprenants osent poser des questions ou interviennent spontanément vis-à-vis de l'enseignant en langue cible :

Extrait du 07/05/22

1. Prof (5 :42) : Yabesha sem. Ok Be memtaté gize / medjemerya gize semeta farensay wust \ Le nom éthiopien. Ok Quand je suis arrivée en France, la première fois\
2. F (5 :43) : Ay ! KES bel ++ ebakesh. Non ! DOUcement ++ s'il te plaît.
3. Prof (5 :44) : eshi ! yikerta, kes biye ++ \ D'accord ! Pardon, Doucement ++\
4. F (5 :45) : (*rire*) kes bel. (*rire*) doucement.
5. Prof (5 :46) : Kes beyi yibalal. Doucement on dit.

Extrait tiré du 07/05/22

1. Prof (9 :31) : ahun teyikiw lesu ! Maintenant demande-lui à lui.
2. Mar (9 :32) : eummh ::: (p10s) (silence). Eummmh ::: (p.10s)
3. T (9 :33): Teyeke ale / align . J'ai une question
4. Prof (9 :34) : Eshi, koy encheres ! d'accord, attends, on finit.

Extrait tiré du 19/02/22

1. A (19 :58) : Awo. Men malet new kwankwa ? Oui. Qu'est-ce que ça veut dire « kwankwa » ?
2. Prof (19 :59) : Langue

Pour mesurer la désinhibition grâce à l'ANL, nous reprenons notre première grille d'observation pour le premier cours. Nous en faisons une lecture quantitative en comptant le nombre d'interactions authentiques et spontanées en L1 entre les apprenants (tableau 6). Nous comptons également les interactions entre le premier et le dernier cours ANL (tableau 7). Enfin, plus loin, pour une analyse fine, nous sélectionnerons des passages et des extraits pertinents pour observer d'autres critères plus profonds de la désinhibition.

Tableau 6 : Grille d'observation avec l'ANL du 19/02 : premier cours ANL

Interaction L1	Attitude, gestuelle	La voix	Utilisation de Mots en L1	Utilisation de phrases
Authentique ×	Sursaut	Forte ×	Fréquent ×	Fréquent ×
Spontanée ×	Gêne	Discrète	Rarement	Rarement
Aisance orale	Détendue × Neutre	Muette Hésitante Neutre	Toujours Jamais	Toujours Jamais
Nbr total d'interaction en L1 durant l'étape de la modélisation et démonstration : 79	Nbr total de didascalies indiquant la réaction des élèves : 15 indicateurs positifs (rires + les applaudissements)			

Tableau 7 : critères de désinhibition par l'ANL entre le 1^{er} et dernier cours ANL

Nombre d'interactions en L1 (authentiques et spontanées)	Date	Etape
40	19/02	Modélisation
39	19/02	Démonstration
44	07/05	Modélisation
39	07/05	Démonstration
63	07/05	Dyades
18	07/05	Rapport sur les dyades

Par rapport à la grille d'observation de départ, après l'introduction de l'ANL, nous notons dès le premier cours une classe qui interagit en langue cible. Les élèves ont relativement une attitude détendue (présence de rires, d'encouragement entre eux ce qui fait 15 indicateurs qui montrent l'attitude détendue des apprenants pour ce premier cours).

Nous voyons de manière quantitative à travers le tableau 7, que les interactions authentiques et spontanées augmentent au fur et à mesure des étapes. Il y a moins d'étapes dans le premier cours. Le dernier cours comporte deux étapes de plus : les dyades et le rapport sur les dyades. Cet indicateur sur les étapes nous montre déjà l'avancée des apprenants. Le nombre d'interactions est toujours croissant sauf sur le rapport des dyades, nous en expliquerons le score plus loin.

Nous faisons donc, une analyse plus fine des critères qui ont permis la désinhibition. Nous sélectionnons les extraits où les prises de paroles se sont enchaînées montrant que **les apprenants se sentent à l'aise et ont envie de communiquer spontanément entre eux**. Pour recontextualiser, nous sommes à l'étape de la modélisation, les présentations ont déjà eu lieu pour tous. Les prises de paroles sont significatives : réactivité émotionnelle à la L1 comme démontré dans l'extrait plus haut (voir l'extrait complet en annexe 5, p.101-107). L'extrait sélectionné ci-dessous nous intéresse car une élève qu'on a nommé **M** bute à comprendre la suite des événements où il est demandé le prénom d'origine. Les autres apprenants avaient répondu correctement en modélisant l'exemple donné par le professeur, mais **M** reste pendant deux minutes, bloquée à cette étape d'incompréhension, **ses camarades essayent de l'aider en interagissant en L1** :

21. A (9 :15) : ené hawa negn. Ené hawa be fere ++ euh :: + bezih ++ E yeferen ++ euh :: ye ferenseгна semé E new. Gen :: ++ euh ++ in Ethiopia sem Hawa (new) *Moi hawa je suis. Moi hawa en fran ++ euh :: d'ici ++ E de France ++ euh :: mon nom français E c'est. Mais :: ++ euh ++ in Ethiopia nom Hawa (c'est)*
22. Prof (9 :20) : *Gebash ? t'as compris ?*
23. T (9 :26) : *Léla, léla sem+++ (gestes avec les mains et les doigts). Un autre, un autre prénom +++*
24. A (9 :28) : *léla, léla sem ! Un autre, un autre prénom*
25. T : (9 :29min) : *Léla sem ++ euh :: two ++ euh :: enfin pas two (rire). Un autre prénom ++ euh :: two ++ euh enfin pas two (rire)*
26. A (9 :32) : houlet ! houlet ! deux deux
27. T (9 :33) : Houlet semotch deux noms
28. M (9 :37) : *(silence, regard d'incompréhension)*
29. Prof (9 :38) : Eshi ! semé Cécile new. Habesha semé yesh++yeshiemebet new . *(geste qui désigne la personne interrogée). D'accord ! mon nom Cécile c'est. Mon nom éthiopien, yesh ++ yeshiemebet c'est.*
30. M (9 :43) : euh :: Semé + bentchayou new. *Mon nom Bentchayou c'est.*
31. Prof (9 :45) : *Gobez ! betam terou. Bravo très bien.*
32. T (9 :46) : *Yeaah !! (Applaudissements)*
33. Tous (9 :47) : *(rires et applaudissement collectifs)*

Cet extrait montre que les apprenants ont des connaissances linguistiques, puisque l'apprenante **A** formule une phrase complète pour expliquer à sa camarade. Nous voyons l'usage de l'anglais à deux reprises (tour de parole 1 et 5). Les apprenants s'entraident sur le vocabulaire (tour de parole 5 et 6). L'apprenante **M** finit par comprendre, mais ne reprend pas la phrase que lui propose l'enseignant car elle est plus longue. A la place, elle reprend la phrase plus courte vue en début de cours, pour modéliser sa réponse et finit par donner la bonne réponse. Les autres élèves contents pour elle finissent par l'applaudir. Lorsqu'il est demandé de traduire en français la signification du prénom, les camarades interagissent positivement également. Voici l'extrait :

1. **M (9 :49)** : euh ::: Semé + bentchayou new. Euh ::: *mon nom bentchayou c'est.*
2. **T (9 :51)** : *Yaaaah !!! (rires et applaudissements collectifs). Yaaaah !!! (rires et applaudissements collectifs)*
3. **T (9 :58)** : Mastewal, euh :: malet « miroir qui se euh :: qui reflète » (new). Antchis ? *Mastewal, euh ::: veut dire miroir qui se euh :: qui reflète Et toi ?*
4. **M (10 :30)** : Euh ::: ++ En français ? *(Acquiescement de la tête de l'enseignant pour dire oui)*
5. **M (10 :31)** : *Je vois à tra ++ euh :: par toi.*
6. **T (10 :33)** : Olalala *(rire)* Ai ::: *(rire et applaudissements)* ! Olalala *(rire)* Ai ::: *(rire et applaudissements)*
7. **A (10 :41)** : euh :: Eve ++ be & be islam (align). *Euh :: Eve ++ en & islam (j'ai)*

Plusieurs passages sont similaires à celui-là, par exemple l'étape de la démonstration sur le cours du 26/02/2022 (annexe 5 tour de parole 3 à 9, p.102) où il était demandé l'âge d'arrivée en France. Pareillement, sur des questions telles que le lieu de naissance ou la date du début du réapprentissage (annexe 5 tour de parole 13 à 21 p.103). **En fait toutes les questions qui permettent de raconter l'histoire personnelle en L1 provoquent l'envie de communiquer, d'interagir de manière spontanée et authentique entre eux. Les apprenants s'entraident les uns les autres lorsqu'ils manquent de vocabulaire ou lorsqu'ils sont en situation d'incompréhension.** L'exemple donné en extrait ci-dessus est un exemple type. Il est possible de voir l'intégralité des interactions en annexe 5 où les mêmes réactions positives sont visibles. **Enfin, dans le dernier cours ANL, nous voyons dès le début du cours que les échanges sont de plus en plus rapides, l'envie de communiquer dépasse le temps d'écoute, ce qui se traduit par des coupures de parole, une participation trop abondante qui empêche la bonne compréhension du fil narratif des échanges, car les apprenants veulent tous parler en même temps**⁴⁸.

⁴⁸ Voir annexe 5 (Extrait 3) p. 104, cours du 07/05/2022, tour de parole 14 à 46

Nous allons maintenant voir les critères d'aisance orale en comptant le nombre de mots, d'énoncés complets simples ou complexes en langue cible entre le 1^{er} cours et le dernier cours ANL. Les mots qui sont utilisés plusieurs fois ne sont comptabilisés qu'une fois par personne. Nous ne comptons que les étapes de la modélisation et de la démonstration pour que la comparaison soit équivalente. Nous avons compté sur 40 tours de parole pendant l'étape de modélisation et aussi 40 tours de parole sur celle de la démonstration pour les deux cours.

Tableau 8 : critères d'aisance orale

Date	Nbr de mots	Nbr phrases simples	Nombre de phrases complexes	Accords en genre & nombre
19/02	49	27	2	14
07/05	53	31	2	20

Pour les critères d'aisance, nous notons que tous les indicateurs d'aisance orale augmentent, ce qui prouve la désinhibition. Toutefois, les écarts ne sont pas énormes, ce qui montre une progression plutôt lente. Nous remarquons que la production de phrases complexes est minime et ne bouge pas entre le premier et le dernier cours. Ce qui indique que le niveau des apprenants qui s'apparente à un niveau A1-A2.

Nous allons maintenant rentrer dans une analyse approfondie sur les compétences langagières. Pour ce faire, nous proposons d'étudier les aspects implicites du contrat didactique. A la manière de Carole Le Hénaff, nous tentons une analyse comparatiste à travers le contrat didactique que Brousseau (1988) avait proposé pour les mathématiques. Cette notion a été retravaillée et transposée en classe de langue par De Pietro, Matthey & Py (1989), ainsi que Gruson (2006) qui lui, dégage trois types de contrats selon Le Hénaff (2014) : le contrat d'utilisation de la langue, le contrat de répétition, le contrat de production d'énoncés complets et corrects. Nous proposons à travers cette notion, une analyse des extraits de séances qui nous paraissent pertinents pour comprendre les difficultés linguistiques à l'oral.

Tableau 9 : production d'énoncés /correction implicite par effet de répétition

TDP	Actants	Enoncés produits complet / erreur (phonétique, grammaticale, lexicale) / répétition/ correction
1er TDP		MODELISATION
1	Prof	Eshi + yené habesha sem ++ Y new++ Yantchi habesha sem ++ man new ? <i>Mon nom éthiopien Y c'est. Ton nom éthio. qui c'est ?</i>
2	T	Ye habesha sem(é) M +++ new. <i>Le nom éthiopien M c'est.</i>
3	Prof	Eshi ! Habesha semé Y ++ Y new. (<i>Geste qui désigne la personne interrogée</i>) <i>Ok mon nom éthiopien Y ++ Y c'est.</i>
4	M	Semé B new. <i>Mon nom B c'est.</i>
2 ^e TDP		DEMONSTRATION
5	Prof	Selezih & germenigna bedemb yichelal. <i>Donc & Allemand parfaitement il parle.</i>

6	A	Bedemb aydelim, gen + yichahalal. Parfaitement ce n'est pas, mais + c'est possible.
7	Prof	Yimokeral. Il essaye.
8	A	Awo yimokeral. Oui il essaye
9	A	Euh :: ++ menden new :: euh :: astemar +++ / (yem)tastemar ? Euh:: ++ c'est quoi :: euh :: enseigner +++ / (que) tu enseigner ?
10	Prof	Awo, menden new yemtastemriw ? oui c'est quoi ce que tu enseignes ?
11	A	Menden new (yem)tastemeriw ? c'est quoi (que) tu enseignes
3° TDP		DEMONSTRATION
11	F	spanigna euh :: spanigna euh ++ tenish enageralehu. Espagnol euh :: espagnol++ un peu je parle.
12	T	Echelalehu. Je parle
13	F	Echelalehu. Je parle
14	Prof	eshi, echelalehu, anageralehu eshi ! ooh ! betam gobez. Ok, je parle, je parle ok ! ooh ! très bien.
15	T	teru new & teru new ! bien c'est & bien c'est !
16	F	Amesegenalehu merci
17	Prof	eshi. Be kerb gize tehedaleh ? ok. Bientôt tu y vas ?
18	F	Awo +++ awo :: euh :: be(kerb gize) ++ ehedalehu. Oui ++ oui :: euh :: bien(tôt) ++ j'irai.
19	T	esu euh :: esu & non / ante & ante betcha (tehedaleh)? and sew ? lui euh :: & non/ toi & toi seulement (tu y vas) ?
20	F	and sew ? euh :: euh :: houlet + sew ++ (enhonalen) \ une personne ? euh :: euh :: 2 + personnes ++ (ne serons) \
21	T	Houlet sewotch. Ke houlet sewotch ga (tehedaleh) ? 2 personnes. Avec deux personnes (tu iras) ?
22	F	Enhedalen ++ Enhedalen ? on ira ++ on ira ?
23	Prof	(Acquiescement de la tête pour confirmer)
24	T	Aaah :: eshi ! aaah :: ok !
4° TDP		MODELISATION
25	F	Ay ! kes bel ++ ebakesh. Non ! doucement dis ++ s'il te plaît.
26	Prof	eshi ! yikerta, kes biye ++ \ ok ! désolée, doucement je dis++\
27	F	(rire) kes bel (rire) doucement dis
28	Prof	Kes beyi yibalal. Doucement dis, on dit
29	F	(ne répète pas pour se corriger)
30	Prof	ené yeshiemebet ebalalelew. Man new semeh ? moi yeshiemebet je m'appelle, qui c'est ton nom ?
31	F	Mo / F !
32	Prof	eshi / arefte neger aderg ebakeh ok/ une phrase fais s'il te plaît
33	F	(ne répond pas – incompréhension)
34	T	phrase & phrase & fais une phrase (chuchote)
35	F	F ebalalew. F je m'appelle
5° TDP		MODELISATION
36	Prof	eshi. Ené Tiercé wust enoralew. Antchis ? yet tenoriyaless ? ok. Moi tiercé à je vis. Et toi ? où vis-tu ?
37	Mar	(Silence d'incompréhension)
38	Prof	eshi. Antchis yet tenoriyaless ? ok. Et toi où vis-tu ?
39	A	ené Angers enoralew. Moi à Angers je vis.
40	Prof	Antchis ? et toi ?
41	T	Angers enoralew. à Angers je vis.
42	Prof	eshi, teyikiw lesu. Ok demande lui à lui
43	T	esu ? Euh :: (pff) euh :: ++ non ++ non mais je sais euh :: (p6s). lui ? euh :: (pff) ++ non mais je sais euh :: (p6s)
44	A	Yet où
45	Prof	awo letagejiat tetiyalesh oui l'aider tu peux.
46	A	Yet tenoraleh ? où tu vis ?
47	F	euh :: Be CHALONNE enoralew. euh :: en chalongne je vis
48	F	Awo. Antchi(s) yet tenoriyaless ? oui. Toi(et) où tu vis ?
49	Mar	Ené ANGERS. Moi Angers
50	Prof	Arefte neger ! Ené ANGERS aybakem. Une phrase ! Moi Angers c'est pas suffisant
51	Mar	(Silence)
52	A	ené ANGERS enoralew. Moi Angers je vis
53	Mar	Angers yet :: euh :: te /ten :: euh<...>(p.7s) Angers où :: euh :: tu/t'as :: euh<...>(p.7s)
54	A	Angers yet tenoraletch ? Angers où vis-tu ?
55	Prof	Tenoriyaless ! vis-tu !
56	A	Tenoriyaless. Vis-tu
57	Mar	euh :: zaré ? zaré ? euh :: aujourd'hui ? euh ::
58	Prof	Zaré ? Zaré aydelim. Ezih, Angers new. Aujourd'hui ? aujourd'hui ce n'est pas ? ici, Angers c'est.
59	Mar	Awo oui
60	Prof	Ené Tiercé enoralew. Moi tiercé je vis
61	Mar	Awo. oui
62	Prof	antchis Yet tenoriyaless ? et toi où vis-tu ?
63	Mar	Angers te / +++ <...> eno <...> ++ \ Angers tu / ++<...> je <...> ++ \
64	T	Angers EnoraleHU. Angers JE vis
65	prof	Awo ! E+NO+RA+LE+HU oui ! JE V-I-S
66	Mar	enoralehu (chuchoté) Je vis (chuchoté)
67	Prof	ahun teyikiw lesu ! maintenant demande lui à lui !
68	Mar	eummh :: (p15s, silence) eummh :: (p15s, silence)

69	Mar	Yet euh :: ono ++ onoraleh ? où euh :: viv ++ je vis-tu ?
70	Prof	Tenoraleh. Vis-tu.
71	T	Tenoraleh. Vis-tu
72	Mar	(ne répète pas)
6 ^e TDP		DYADES
73	T	tewedaleh :: yante sera ? / yante sera teru new ? weym kebad / kebad new ? tu aimes :: ton travail ?/ ton travail bien c'est ? ou difficile/difficile c'est ?
74	F	Algebagnem. Je ne comprends pas
75	T	koy koy ! yante sera, selk new euh :: endet new ? endet new ? arif new ::? Ay , ayde ::/ alwedem ? atlewedem ? attends attens ! ton travail téléphone c'est euh :: comment c'est ? bien c'est :: ? pas, pas j'aime pas ? t'aimes pas ?
76	F	atalwedem ?! atlwedem ?! t'aimes pas ?! t'aimez pas ?
77	Prof	alwedem, alwedem. J'aime pas, j'aime pas
78	F	AWO alwedem euh :: +++ mitmita (rire, soupir) / je sais pas comment on dit (rire). OUI j'aime pas euh :: +++ mitmita (rire, soupir) / je sais pas comment on dit (rire)
79	T	Lemen atlewedem ? Pourquoi t'aimes pas ?
80	Prof	Lemen atwedem ? Pourquoi Tu n'aimes pas ?
81	T	lemen & lemen ? (ne répète pas) pourquoi & pourquoi ?
82	T	be :: be spain wust + and (ante) betcha (neberekh) ? euh : ante ? weym ke lela :: sewotch ga ende theo (neberekh) ? en :: en Espagne + un (toi) seulement (tu étais) ? euh : toi ? ou avec d'autres personnes comme théo (tu étais) ?
83	F	awo awo ke theo :: gar be espania eheda :: ikhu ! ++ aa :: ++ (p8s) oui oui avec théo en Espagne je vais ! ++ aa :: ++ (p8s)
84	F	sera ayelignem, aylegnim ? travail j'y pas, y a pas ?
85	T	sera yelegnem. travail je n'ai pas.
86	F	bilawa, tomaté, selata, awo timatim, sega, messer. Be megeb bet be ferasy megeb bet (sera efelegalew). Couteau, tomaté, salade, oui tomates, viande, plat aux lentilles. Dans un restaurant en France (un travail je cherché).
87	T	be ferasay be ethiopia wi megeb bet ale ! en France en Éthiopien restaurant il y a !
88	F	a & a / ale & ale. il & il / il y a & il y a
89	T	Royaume de saba / le royaume de saba (yibalal) / ahun (ye) megeb bet sera tefelegaleh. Le royaume de saba (ça s'appelle) / maintenant (de) restaurant travail tu cherches.
90	F	eshi & eshi awo efelegalehu. Behwala be June , arat sost wer bewahla eseralew, behwala be ethiopia ehedalew. Ok & ok oui je cherche. Après en June, 4,3 mois après je travaillerai, après en Éthiopie j'irai.
91	T	euh :: comment dire ça ++ sent werotch be ethiopia wust yehedal / lu / no / tehedaleh. ++ combien de mois en Éthiopie dans il va/ils vont/ no/ tu vas.
7 ^e TDP		RAPPORT SUR LES DYADES
92	Prof	men tawkiyaleh sle esu ? quoi tu as appris à propos de lui ?
93	T	eshi ++ esu euh :: chalongne :: comment dire ça ++ te/tenoraliw ? ok ++ lui euh :: chalongne :: comment dire ça ++ tu/tu/je vis
94	Prof	Yinoral ? il vit ?
95	T	ah oui ! yinoralew. Ah oui ! il vit je
96	Prof	Yinoral. Il vit
97	T	Eshi esu yinoral. edméh 28 (amet) new. Ok lui il vit. Son âge 28 (ans) c'est.
98	Prof	edméw 28 amet new ? son âge 28 ans c'est ?
99	T	awo euh :: ahun euh :: ahun sera ++ yelegnim euh & pas yelignem euh :: ayd (p5s). oui euh :: maintenant travail ++ je n'ai pas euh :: & pas je n'ai pas euh :: ce n'est (p5s)
100	prof	yelewm ? il n'a pas ?
101	T	ahun sera yelewm ++ gen yifelegal +++ be megeb bet sera yifelegal euh :: ferensay megeb bet yefelegal. Maintenant travavil il n'a pas ++ mais il cherche +++ au restaurant un travail il cherche euh ::
102	T	Koy koy ++ yemiketelew gize euh :: be :: ethiopia wust yihedal non / le mehed yefelegal & yifelegenal. Attends attends ++ la prochaine fois :: en Éthiopie dans il ira non / pour aller il veut & il nous cherchera
103	Prof	ay teru neber « yefelgal ». Non, bien c'était « il veut ».
104	T	yefelegal beka beka ! il veut c'est bon c'est bon !
8 ^e TDP		RAPPORT SUR LES DYADES
105	Prof	Antes, men sle swa awekeh ? et toi, à propos d'elle qu'as-tu appris ?
106	F	be beaucouzé euh :: be beaucouzé yinoral. A Beaucouzé euh :: à Beaucouzé il vit.
107	Prof	eshi tenoraletch eshi. Ok, elle vit, ok.
108	F	be beaucouzé yinoral. A Beaucouzé il vit.
109	T	non tenoraletch ESWA eswa tenoraletch ! Non elle vit ELLE, elle vit !
110	F	eswa tenoraletch. Ahun be terra botanica alsera +++ leshem ? alserashshem ++ gen behwala yet yet euh :: nege yet :: yesera / serash euh : pff :: (soupir) teserash :: ++ elle, elle vit. Maintenant à terra botanica je travaill ++ tu pas travail ? tu travaillais llais pas ++ mais après où où euh :: demain où :: du travail / tu as travaillé euh pff :: (soupir) tu es travaillé :: ++
111	Prof	Teseraletch. Elle travaillera
112	F	Awo teseraletch. Oui elle travaillera

Nous pouvons voir à travers cette approche comparatiste des données intéressantes en termes de résultats. En effet, la notion de contrat didactique nous

montre implicitement le niveau de compréhension et les compétences langagières des apprenants. Ces derniers arrivent à répéter automatiquement soit pour se corriger ou tout simplement produire leur énoncé en incluant ce qu'ils veulent dire. C'est ce que nous montre le premier tour de parole (1-2-3-4). D'ailleurs, nous notons, après une longue incompréhension, que le locuteur du tour de parole 4 ne répète pas la phrase proposée par l'enseignant, mais il prend une version plus courte, précédemment vue en début de cours, pour répondre à la question posée. Cela montre à la fois sa bonne compréhension et sa difficulté à formuler une phrase plus longue. Somme toute, le locuteur a simplifié son intervention tout en restant efficace dans sa communication. Nous réalisons que **son problème est probablement lié à la mémorisation de l'ordre des mots, ce qui inclut aussi la syntaxe**. Le deuxième tour de parole nous montre une tentative de correction fructueuse (7-8) et une **deuxième tentative qui révèle des problèmes de prononciation, de confusion de phonèmes** transformant ainsi le lexique (9-10), d'erreurs grammaticales sur la relative (10-11). Dans le troisième tour de parole, **même entre apprenants les locuteurs se reprennent, se corrigent, s'entraident (12-13) et s'encouragent (15-16)**. Dans ce 3^e tour de parole nous voyons un autre problème évoqué déjà en amont : **le problème de la mémorisation**. Lors de la reprise de phrase dans l'étape de la démonstration, l'apprenant **F** n'arrive pas à mémoriser le groupe de mots proposé par l'enseignant, il essaye d'en prononcer le début, pour finalement enlever ce groupe de mot et former une phrase plus courte pour répondre (17-18). Toujours dans cette étape de démonstration, les apprenants **oublient de mettre le verbe à la fin, ce qui fait des structures de phrases incomplètes**, mais ils arrivent à se comprendre quand même (19-20-21). L'apprenant **F** se sert de la phrase de son interlocuteur **T** pour finir ce qu'il veut dire en rajoutant le verbe à la fin de la phrase de **T** (22). Dans le 4^e tour de parole, l'apprenant **F** ne fait plus de phrases complètes, l'enseignant l'invite à faire des phrase, **F** ne semble pas comprendre, donc **T** lui traduit et **F** finit par proposer une phrase courte et correcte (29-31-33). Dans le 5^e tour de parole, l'apprenante **Mar** ne semble pas comprendre malgré les modélisations et les répétitions précédentes (36-37), alors l'enseignant l'aide à nouveau en interrogeant deux autres apprenants (38-39/40-41) pour revenir à l'apprenante **Mar** qui ne répond toujours pas avec une phrase complète (49), finit par buter et se tait malgré les sollicitations de l'enseignant (50). Devant le bocage de **Mar**, **A** tente de sa propre initiative de faire répéter la réponse correcte et attendue (52). Nous voyons dans la réponse de **Mar** qu'elle ne comprend plus, car

elle tente difficilement de poser la question, sans la terminer (53) au lieu d'y répondre. **A** l'aide à reformuler la question pour que **Mar** répète, mais **A** fait une erreur de prononciation, que l'enseignant reprend et **A** répète en se corrigeant (56). **Le cas de Mar montre une inhibition encore présente**, car l'apprenante bute, se tait et ne comprend plus lorsqu'il s'agit de faire des phrases courtes et complètes et cela, malgré les répétitions. L'enseignant finit par modéliser à nouveau et **Mar** reprend la phrase mais la chuchote, ce qui marque bien son inhibition (66). **Nous pouvons voir que c'est le seul cas que l'ANL n'a pas encore réussi à désinhiber**. L'apprenante avait bien compris au départ, mais se mélange par la suite et se perd dans l'échange se trouvant dans une situation d'incompréhension. **Les hésitations, les longues pauses et le silence et le chuchotements (63-66-68-69) indiquent le malaise ou/et l'anxiété linguistique de l'apprenante**. C'est à cette étape que l'enseignant propose de passer aux dyades pour ne pas stigmatiser **Mar**.

Lorsque nous rentrons dans la phase des dyades, les apprenants multiplient leurs échanges. Dans le 6^e tour de parole, nous notons **de plus en plus d'erreurs grammaticales, surtout sur la conjugaison** des verbes (75-76-79-80) et l'emplacement des verbes (73) qui sont en début de phrase au lieu d'être à la fin de la phrase. Les verbes sont oubliés dans la majorité des cas en fin de phrase (82-86-89). **Donc ce sont des erreurs de syntaxe ou de conjugaison**. De plus, l'extrait nous donne à voir de quelle nature sont les erreurs. Il est tout à fait pertinent de mettre en lumière cette difficulté puisqu'on s'aperçoit que l'erreur grammaticale (la relative) n'est pas tant due à un oubli, mais à une **difficulté de prononciation**. De même, l'erreur lexicale numéro 6 du 2^e tour de parole, n'est pas une faute lexicale, mais **une confusion de phonèmes**, à cause de la proximité phonétique des verbes. Donc encore une fois, le problème est encore phonétique. A contrario, l'erreur numéro 2 dans le 1^{er} tour de parole, la 18 dans le 3^e tour de parole et le numéro 97 dans le 7^e tour sont réellement **des erreurs grammaticales**, puisqu'il n'y a aucune difficulté de prononciation sur les possessifs. **Ce sont soit des oublis ou soit des confusions de phonèmes ou bien des confusions d'accords en genre et en nombre**.

Cette grille de lecture offre une vue d'ensemble sur les erreurs récurrentes ou non, celles qui sont isolées ou pas. Ainsi, il est possible d'identifier ce qui pose problème au plus grand nombre et pourrait être classifié comme étant un problème récurrent de la langue aux yeux des apprenants. L'ANL est efficace grâce aux

différentes phases qui mettent en lumière les carences et besoins des apprenants pour travailler les apports que l'enseignant peut leur fournir séance après séance. Nous voyons bien à travers cette analyse que **le problème pour la majorité d'entre eux c'est les accords en genre et en nombre que ce soit pour la conjugaison ou le possessif. Nous voyons également que les apprenants ont accumulés des connaissances linguistiques puisqu'ils se corrigent entre eux, se reprennent entre eux ou se reprennent eux-mêmes afin de rectifier leur intervention orale. Ils ont du vocabulaire qu'ils ressortent principalement dans les dyades. C'est ici que nous voyons avec acuité l'engagement cognitif de l'interaction orale.** Plusieurs interventions montrent les interférences entre les langues, comme nous l'avons vu dans les extraits précédents, mais ici aussi où nous retrouvons parfois de l'anglais, parfois de l'espagnol 6^e tour de parole (82 et 86). **De plus, nous notons du vocabulaire emmagasiné qui ressort de manière spontanée et intuitive sans qu'il y ait rapport avec l'interaction** au 6^e tour de parole (78 et 86) et 7^e tour de parole (102). **Nous remarquons aussi que les apprenants sont happés par l'envie de communiquer et ne répètent plus pour la correction et interagissent malgré les erreurs répétitives** que l'enseignant tente de rectifier : 6^e tour de parole (79) et 7^e tour de parole (99) **Les erreurs sont très certainement dues au manque de fréquence d'utilisation de la langue. Ce qui indique une carence dans l'habilité communicationnelle. Cette analyse met au jour les fautes qui sont nombreuses : phonétiques, syntaxiques, grammaticales, lexicales. La correction est possible par le contrat didactique implicite qu'offre l'ANL dont nous avons vu dans ces extraits les bénéfices. Toutefois le cas de Mar nous appelle à la vigilance quant aux stratégies de correction, de systématisation et de répétitions.**

S'agissant des erreurs dans l'interaction orale, nous les traitons du point de vue de l'ANL comme étant un manque de fréquence de pratique, d'utilisation de la langue (Germain, 2017, p.35) ce qui est tout à fait compatible avec nos observations pendant 5 mois où les apprenants n'interagissaient pas et ne formulaient pas de phrases en langue cible. D'où l'importance de cette phase orale à bien consolider, comme le préconise l'ANL.

4. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Pour synthétiser nos données, au regard de la question de recherche, nous avons eu recours à trois ressources de recueil de données : le questionnaire, les entretiens et les cours. Nous avons choisi cette stratégie afin de nous assurer que l'inhibition orale n'est pas un phénomène isolé et qu'elle touche plusieurs apprenants. De ce fait, les trois ressources permettent d'avoir un échantillon exemplaire qualitativement pertinent. Nous avons donc pris appui sur ces trois ressources pour produire des résultats que nous avons analysés et mis en cohérence. Voici ce qui se dégage au regard de notre cadre théorique.

4.1 La première perte de l'attrition est la première difficulté de réapprentissage

L'inhibition orale a des causes multifactorielles que nous avons détaillées en traitant chaque contenu. Nous pouvons, **à travers le questionnaire, identifier que c'est la première difficulté d'accès pendant le processus de réapprentissage. Les apprenants déclarent à 63% qu'ils ont des difficultés en compréhension ou production orale.** Nous mettons ce résultat en cohérence avec le cadre théorique : durant l'attrition comportementale selon Pierce, Genesee & Klein (2019) c'est la première compétence que perdent les sujets en quelques semaines, quelques mois après leur adoption. C'est bien aussi ce qui transparaît dans les entretiens à propos de la difficulté de **ne pas pouvoir comprendre, ni parler qui bloque émotionnellement les apprenants.** Ce blocage s'opère par des stratégies d'évitement de prise de parole en langue cible, des peurs de prise de parole face aux natifs (Messaye), provoquant directement une insécurité linguistique qui s'exprime jusque dans un rêve (le cas de samrawit) parfois aussi face à l'enseignant natif (témoignage de Mme HK). **Il y a aussi cette grande envie de communiquer, mais qui est empêchée par ce blocage de la parole** (le cas de Fitsum). **La première perte est le premier besoin pour les apprenants, c'est ce que nous montre deux cas évoqués par Mme HK. Ces blocages de la parole, s'ils ne sont pas solutionnés peuvent conduire à des abandons dans le réapprentissage de la L1. La difficulté de ne pas pouvoir formuler des phrases, de ne pas pouvoir s'exprimer peut conduire à des troubles émotionnels forts** (Nathalie) : **pleurs, frustration, souffrance** durant le réapprentissage. Enfin, dans les cours en présentiel, c'est l'absence de prise de parole

et d'interactions en L1 qui nous ont orientés vers cette difficulté spécifique qu'est l'inhibition orale.

4.2 Obstacle du contexte didactique : les traces de la submersion

Le regard des autres

Les entretiens nous ont permis de comprendre que c'est le poids des émotions qui rendent le réapprentissage délicat. C'est parce que les apprenants **de manière implicite ou explicite, ont un lien affectif à leur L1** qu'ils ne rentrent pas dans leur apprentissage de la même manière que pour une LE. Nous l'avons vu à travers les entretiens et un débat qui a eu lieu spontanément après le premier cours ANL dans nos cours en présentiel.

Les entretiens ont permis d'apporter plus de précisions quant aux **blocages qui s'opèrent en milieu didactique et qui sont des facteurs aggravants**. Nous avons noté que, l'inhibition orale était davantage source de **malaises émotionnels**, psychoaffectifs car les apprenants sont **sensibles au regard des autres apprenants**, notamment les apprenants non-adoptés, **au regard de l'enseignant, et comparent leur niveau aux autres. Ils souffrent du décalage de niveau entre les autres et eux**. Ils ont conscience de leur niveau qu'ils jugent « bas » (messaye, nathalie) par rapport à ceux qui sont en classe, extérieur à la classe ou même, vis-à-vis d'eux-mêmes (Fitsum). **Cette sensibilité au regard des autres, ce réflexe de comparaison, ce complexe de légitimité face aux natifs et non-natifs peuvent être mis en lien avec leur passé de submersion**. L'inhibition orale prend racine dans le passé, mais elle est aggravée en contexte didactique car **l'enjeu de légitimité en classe met en exergue la fragilité identitaire** des apprenants adoptés. Par les blocages qui se multiplient et les souffrances émotionnelles qui en découlent, nous comprenons qu'ils sont vulnérables face à la situation de réapprentissage de leur L1. C'est pourquoi, nous voyons le besoin de dispositif spécifique dans ce cas précis.

4.3 Difficulté de légitimité

Nous voudrions nous arrêter spécialement sur cette notion de légitimité. Nous avons compris grâce au questionnaire et aux entretiens qu'il y a plusieurs enjeux en classe qui provoquent ou aggrave l'inhibition orale. Comme le réapprentissage d'une

L1 touche l'histoire personnelle de l'apprenant, au regard de la sensibilité émotionnelle et le lien affectif à cette langue, **nous avons à travers l'ANL tenté de restaurer le statut de la légitimité du réapprentissage de la L1.** Nous avons vu à travers les questions personnelles, identitaires (prénom d'origine, lieu de naissance, etc) que l'envie de communiquer en L1 était non seulement authentique et spontanée, mais aussi source de désinhibition, puisque les apprenants interagissent entre eux multipliant leurs prises de parole. **Cela montre que l'action de raconter son histoire en L1 permet de surmonter l'inhibition orale. L'ANL permet cela car les interactions doivent être authentiques et spontanées. Cette action permet également aux apprenants d'apprendre à exister à travers la langue ce qui de fait, restaure leur lien affectif et émotionnel avec leur L1.**

4.4 Le poids des émotions dans le réapprentissage

Nous avons trouvé un point commun à toutes les ressources de données : l'évocation systématique des émotions ou sentiments dans le processus du réapprentissage. Nous mettons en concordance ces résultats avec notre cadre théorique, comme évoqué dans les notions de submersion (Dat, Bittighoffer, Nocus, Humeau, 2021) et de vulnérabilité face à l'apprentissage, nous savons que le passé des adoptés comporte une fracture dans leur parcours de vie, un déracinement, une attrition qui n'est pas sans conséquence dans la construction identitaire des sujets surtout en contexte d'apprentissage (Delannoy, 2006). **C'est pourquoi les données sont assez éloquentes sur cette part émotionnelle qui interfère dans le réapprentissage de la L1.** C'est ainsi que nous supposons le besoin de dispositif spécifique pour ce public lorsqu'il y a un réapprentissage de la L1.

4.5 Le rôle de l'enseignant : pour une formation professionnelle adéquate

Les problèmes d'assiduité pour les cours en présentiel, le témoignage des adoptés et celui de Mme HK, nous montrent de manière indirecte que **les apprenants et les enseignants sont conscients des difficultés du réapprentissage.** L'évocation des décrochages, des difficultés émotionnelles et du paradoxe du réapprentissage : il y a l'héritage linguistique mais plusieurs blocages, nous étaye tous les facteurs à risque qui peuvent empêcher la progression des apprenants voire les

décourager ou les mettre à mal. Le rôle de l'enseignant est déterminant par son approche et sa bienveillance. **Nous notons dans le témoignage de Mme HK des difficultés de gestion de classe, de gestion d'approche, de pédagogie face à ce public qui semble mettre à l'épreuve l'équipe enseignante. La concordance des entretiens montre une maltraitance émotionnelle vécue par les apprenants adoptés.** Mélanger ce public avec des non-adoptés en contexte didactique n'est pas une situation propice à leur réapprentissage, mais au contraire, un facteur aggravant des risques de décrochage et de souffrance émotionnelle au regard de leur problématique identitaire.

4.6 Discussion

Comme pour les causes de l'attrition, **la réussite du réapprentissage de la L1 dépend de plusieurs facteurs dont quatre qui sont déterminants : le milieu didactique, l'approche, l'enseignant et le lien affectif à la L1.** Ces quatre facteurs sont présents et récurrents dans chacune de nos ressources de données. De manière périphérique l'âge d'adoption n'a pas tant d'impact par rapport à ce que nous supposons au regard du cadre théorique. **L'héritage linguistique phonologique est bien présent chez tous les apprenants, toutefois, nous constatons des traces de la submersion car nous retrouvons un public en grande vulnérabilité, très sensible à son milieu didactique où se déroulent plusieurs enjeux : la légitimité, le regard des autres, les émotions et le psychoaffectif en lien avec la L1.**

Cette recherche nous permet de constater le besoin d'un accueil spécifique, un dispositif adéquat pour le réapprentissage de la L1. Les adoptés n'en bénéficient pas à leur arrivée, pourtant, le réapprentissage de la L1 appelle à prendre en considération leurs besoins qui sont multiples : besoin de sécurité linguistique à cause des émotions, bienveillance des enseignants, restaurer la légitimité, l'identité. La réussite du réapprentissage dépend directement de ces besoins.

Nous avons découvert qu'il y avait des risques de décrochage et d'abandon. Ce qui nous amène à cette donnée inconnue de la recherche. Nous ne savons pas le taux de pourcentage de ce risque qui est peut-être important au

regard des témoignages qui nous apportent de manière indirecte quelques cas et au regard des problèmes d'assiduité de nos apprenants en présentiel. Le réapprentissage d'une L1 dans un parcours d'adoption touche l'intimité des sujets, par conséquent c'est un processus délicat tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, un milieu didactique où les apprenants bénéficieraient d'un dispositif spécifique semble idéal pour les deux partis. **L'inhibition orale peut se solutionner par l'ANL** qui nous apporte quelques marches de manœuvres pour un réapprentissage adéquat en fonction des besoins des apprenants. **L'ANL a permis une prise de parole spontanée et authentique entre les apprenants, entre les apprenants et l'enseignant.** La stratégie d'enseignement met au cœur de sa pédagogie l'importance de l'ordre d'acquisition de la langue avec un travail conséquent sur l'oral (Germain, 2017, p.35), ce qui est tout à fait en concordance avec le premier besoin des apprenants puisqu'elle est la première perte dans l'attrition. Le besoin d'un milieu didactique qui prenne en compte la vulnérabilité de ce public ce qui est possible grâce à la boucle de la littératie qui permet d'installer une sécurité linguistique.

Toutefois, le cas d'une apprenante que nous n'avons pas réussi à désinhiber, ainsi que les nombreuses erreurs en interaction orale chez tous les apprenants, nous invitent à la vigilance quant aux procédés de correction. L'ANL offre une stratégie pour cela mais l'enjeu réside à trouver un équilibre entre les stratégies de correction sans retomber dans l'inhibition initiale.

5. LIMITES DE CETTE RECHERCHE ET CONCLUSION

5.1 Les limites

Nous nous rendons compte que notre recherche a ses limites. La première étant que nous n'avons pas pu exploiter au maximum la mise en place de l'ANL du fait du manque d'heures intensives en présentiel. Les apprenants n'avaient que deux heures consécutives par semaine. Bien conscients que nous ne remplissions pas toutes les conditions nécessaires à la mise en place de l'ANL, nous avons tenté cette approche car il n'est pas impossible de la mettre en place si nous aménageons les horaires selon les préconisations de C. Germain (p. 39, 2017). Nous avons donc pallié ce manque de

contexte intensif par la mise en place d'échange sur un groupe whatsapp à la suite des cours. Par ailleurs, nous savons aussi que nous ne remplissions pas une autre condition pour opérer avec succès toutes les possibilités qu'offre l'ANL : l'équipe enseignante en charge des adoptés à l'association Avec l'Ethiopie n'a pas de formation professionnelle ni de formation ANL. De plus, nous avons de sérieux problèmes d'assiduité de la part des apprenants, aucun d'entre eux n'a suivi les quatre séances complètes en ANL. Le problème d'assiduité et d'inhibition rejoignent les problématiques évoquées par l'expérience professionnelle de Mme HK à propos justement du parcours délicat du réapprentissage de la L1. Enfin, le cas d'une des apprenantes que nous n'avons pas réussi à désinhiber nous questionne sur la part d'ombre que comporte le réapprentissage d'une L1. Il y a très certainement d'autres facteurs et enjeux à prendre en compte pendant le processus de réapprentissage. C'est pourquoi nous nous demandons s'il y a un lien entre le degré de résilience et l'attrition de la L1, dans ce cas, pour quelle part ce degré de résilience tient-il dans la réussite du réapprentissage de la L1 ?

5.2 Conclusion

A travers cette recherche, au regard de notre question de départ, nous avons cherché à anticiper s'il y avait un quelconque avantage ou désavantage sur le plan didactique, au réapprentissage d'une L1 pour les adoptés. Nous avons alors formulé deux hypothèses qui ont servi à structurer le cheminement au fur et à mesure de la recherche.

La **1^{re} hypothèse** voulait observer la *confrontation entre l'apprentissage d'une LE et l'apprentissage d'une L1. Dans ce contexte, nous pensions que la L1 était perçue vécue et apprise comme une LE et que les apprenants ne partaient pas avec des acquis en compétences linguistiques malgré leur contact avec cette langue dans la petite enfance.*

La **2^e hypothèse** : *Nous supposons qu'il était plus difficile d'apprendre une L1 après son attrition qu'une LE. Nous soupçonnions des difficultés et des interférences psychoaffectives : la motivation, le risque de blocages psychologiques ou émotionnels, le rapport à la L1.*

Toujours au regard de la question de recherche, nous avons adopté une stratégie de recueil de données pour vérifier ou réfuter nos hypothèses. La mise en place d'un questionnaire permettait d'avoir une vue d'ensemble qui puisse nous permettre de voir s'il existait un héritage linguistique de la L1. Les entretiens ont permis d'approfondir les enjeux et mécanismes qui se mettent en place lors du réapprentissage. Nous voulions identifier et comprendre l'inhibition orale pour savoir où prend sa source et ce qui la provoque. Enfin dans les cours en présentiel, nous cherchions à mettre en place l'ANL pour solutionner le problème de l'inhibition orale.

Nous pouvons donc, grâce au cadre théorique sur l'attrition, infirmer la première hypothèse. La L1 même si elle est perçue et appréhendée en tant qu'une LE n'en est pas une. Les neurosciences ont mis au jour l'héritage linguistique phonologique qui prouve que lorsqu'il y a réexposition à la langue, les sujets ont une activation cognitive, et des connexions neuronales qui se « refont » (Oh, Au, Jun & Lee, 2019 / Pierce, Genesee, Klein, 2019 et Choi, Cutler & Broersma, 2016). Notre recherche va aussi dans ce sens grâce aux témoignages qui parlent d'une facilité à la prononciation et la production des sons en L1. Le cas de présence de rêves en L1 (témoignages et questionnaire) et d'un accent régional en L1 (questionnaire) viennent aussi infirmer la première hypothèse et confirment que les langues s'appréhendent en termes d'activation et d'inhibition cognitive en lien avec la mémoire (Köpke & Schmid, 2011 et Paradis 1994-2009).

Cependant, notre recherche vient confirmer notre 2^e hypothèse. Le parcours du réapprentissage conserve plusieurs problématiques surtout en contexte didactique qu'il faudra prendre en compte : le lien affectif à la L1, les émotions et les enjeux de légitimité qui vont interférer en classe jusqu'à provoquer parfois des souffrances, des maltraitements émotionnelles, des blocages, voire des abandons du parcours de réapprentissage. Le processus peut prendre du temps (témoignage de Nathalie, Messaye), il peut être jonché de frustrations, de pleurs, d'angoisse, de panique de peur (tous les témoignages y compris celui de Mme HK) ce qui nous a amené à prendre connaissance de l'impact des émotions dans le réapprentissage. C'est pourquoi le milieu didactique est déterminant dans la réussite du réapprentissage. Malgré les limites de notre recherche, la mise en place de l'ANL a produit des résultats concluants au regard de la désinhibition orale (sauf pour une apprenante). Notre étude incite à considérer l'ANL comme un outil positif pour le réapprentissage de la L1 sur le public

des adoptés. Nous n'oublions pas que l'inhibition est aussi cognitive dans ce cas spécifique. Or, l'ANL s'applique à créer des connexions entre les deux mémoires par la fréquence d'utilisation de la langue pour construire la grammaire interne dans la mémoire procédurale (Germain 2017, p.32). En concordance avec notre cadre théorique sur l'attrition et les besoins spécifiques des adoptés, surtout en contexte didactique, l'ANL répond à plusieurs besoins précis. Les enjeux émotionnels, les enjeux de légitimité et les enjeux du lien affectif à la L1 qui peuvent aussi être solutionnés par cette approche. Le cercle de la littératie sécurise, appréhende l'insécurité linguistique des apprenants. La stratégie d'enseignement stimule les connexions entre les deux mémoires. La stratégie de correction offre des possibilités de remédier aux nombreuses erreurs que nous avons soulignées dans les interactions orales. Nous avons vu grâce aux phases orales que, plus les apprenants avançaient dans les 5 phases, plus les erreurs se multipliaient dans la production d'énoncés. Cela prouve le manque d'*input* qui se reflète dans l'*output* car les apprenants n'ont pas assez entendu ni pratiqué la langue pour pouvoir remobiliser leurs connaissances à l'oral. L'ANL préconise des heures intensives, c'est tout à fait en concordance avec les besoins émis par deux apprenantes en entretien et ce que nous constatons en présentiel au vu des diverses erreurs à l'oral, des niveaux disparates, du manque d'assiduité et la grande difficulté de l'inhibition orale. Pour cause, nous avons pris en compte le fait que nous n'avons pas pu boucler la boucle de la littératie, cela même, pour la phase orale c'est ce qui explique ce besoin intensif du nombre d'heures.

Toutefois, nous restons très vigilants quant à l'aspect de la correction pour éviter à nouveau l'inhibition. L'interaction orale authentique et spontanée doit primer, mais la correction s'impose au vu des diverses erreurs, ce sera un des enjeux fondamentaux dans les prochaines étapes du réapprentissage. D'autant que, nous l'avons vu à travers deux témoignages (Mme HK & Messaye), que les apprenants ont une très grande sensibilité à la notation et à la correction. Il va de soi que la méthodologie d'enseignement et d'approche doivent être adaptées au vu du passé linguistique des adoptés. L'attrition en fait partie, certes, mais nous voyons également les traces d'une submersion puisque les apprenants sont pris dans des dissonances émotionnelles lorsqu'il s'agit de notation, correction, comparaison, apprentissage sous le regard des autres y compris l'enseignant. Le témoignage de l'enseignante Mme HK mentionne deux cas d'abandons qui sont le résultat de « mauvaises notes », un cas d'abandon à cause du blocage de l'inhibition orale et un cas d'abandon du au milieu didactique

(mixage entre apprenants adoptés et non-adoptés). L'entretien avec Messaye mentionne son blocage important suite aux notes et corrections d'erreurs en classe de grammaire. Le cas de Nathalie mentionne la souffrance que génère l'impression de ne pas y arriver par rapport au niveau des autres apprenants non-adoptés. Selon notre cadre, le passé scolaire des adoptés comporte des difficultés en lien avec leur histoire (Delannoy, 2006) dont nous constatons des traces pendant le réapprentissage de la L1. Nous concluons donc que le réapprentissage nécessite une mise en place d'un dispositif adéquat pour eux, en préconisant des heures intensives afin que la réexposition à la L1 puisse faire émerger l'héritage linguistique des apprenants. Les recherches de Oh, Au, Jun & Lee (2019) et Ventureyra (2005) le constatent aussi dans ce sens. Notre étude nous incite à considérer le milieu et le contexte de réapprentissage comme facteur impactant la réussite du processus de réapprentissage. La part inconnue des difficultés de réapprentissage peut se mesurer dans les limites de chacune de ces recherches y compris la nôtre. En effet, la recherche de Oh, Au, Jun & Lee (2019) mentionne le fait qu'ils n'aient pas pu effectuer une évaluation diagnostique avant le réapprentissage afin d'avoir des données de référence (p.491). La recherche de Ventureyra (2005) fait mention de sa difficulté à avancer des conclusions probantes et définitives au regard du nombre d'apprenants adoptés n'ayant pas achevé l'expérience (p.215). C'est pourquoi notre recherche nous appelle à observer conjointement les causes de l'attrition comportementale, telles que définies dans la recherche de Pierce, Genesee, Klein (2019), et les difficultés de réapprentissage. Ainsi, il serait peut-être possible d'isoler et identifier le blocage majeur qui empêcherait le succès du réapprentissage de la L1 chez la population des adoptés.

BIBLIOGRAPHIE

J.Y, L. (1976). *Psycholinguistique pedagogie langues (EDUCATEUR (L'))*. PUF.

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

Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères* (Hachette éd.). Hachette.

M., P. (1998). *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.

Puren, C., Costanzo, E., & Bertocchini, P. (1998). *Se former en didactique des langues* (ELLIPSES MARKETING éd.). ELLIPSES.

Dépelteau, F. (2000). *Démarche D'Une Recherche En Sciences Humaines* (French and English Edition). Pr De L'Université Laval.

Pallier, C., Dehaene S., Poline J., Lebihan D., Argentine A., Dupoux E., Mehler J. (2003), « *Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults : Can a Second Language Replace the First ?* » *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.

Köpke, B. (2004). *Neurolinguistic aspects of attrition*. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 3-30. [https://doi.org/10.1016/s0911-6044\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/s0911-6044(03)00051-4)

Ventureyra, V. (2005). *A la recherche de la langue perdue : étude psycholinguistique de l'attrition de la première langue chez des coréens adoptés en France*. Ecole des Hautes Etudes en Science Sociales, Laboratoire de Sciences cognitives et psycholinguistique de l'EHESS (thèse).

Delannoy, C. (2006). *Au risque de l'adoption : Une vie à construire ensemble*. La Découverte.

Footnick, R. (2007). *A hidden language recovery of a « lost » language is triggered by hypnosis*, *unité de neuroimagerie cognitive* (CEA INSERM U562), Orsay, France, 2nd proofs, p. 170-185

Moro, M. R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs*, Paris, Odile Jacob.

Pallier, C. (2007) *Critical periods in language acquisition and language attrition*. *Unité de Neuroimagerie Cognitive*, INSERM U562, SHFJ & IFR 49, Orsay, France, P. 156-167

C., & Cuq, J. (2008). *Dictionnaire de Didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde* (French Edition) (0 éd.). Cle International.

Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Germain, C., Netten, J. (2010). *La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique*. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). *L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique*. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 197-220. <https://doi.org/10.1075/lia.2.2.02kop>

Moro, M. R. (2011). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent* (DUNOD éd.). DUNOD.

Harf, D. A., Skandrani, S., Sibeoni, J., Revah-Levy, A., & Moro, M. R. (2012). *L'enfant adopté à l'étranger, entre langue maternelle et langue d'adoption. La psychiatrie de l'enfant*, 55(1), 315. <https://doi.org/10.3917/psy.551.0315>

Aguilar, J., Brudermann, C., & Leclère, M. (2014). *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (Langues et perspectives didactiques) (French Edition). RIVENEUVE.

Bruno, C. B. (2014). *Les Fantômes Familiaux – PBP N. 999 : Psychanalyse Transgénérationnelle*. Payot

Le Hénaff, C. (2014), *L'analyse de données en didactique des langues et des cultures : éléments méthodologiques*. HAL Open science <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01059959>

Germain, C., Liang, M., & Ricordel, I. (2015). *Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.288>

Germain, C. (2016). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire - Didactique des langues étrangères - Ebook* (French Edition). Clé International.

Castellotti, V., & D. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation - diversité, compréhension, relation* - Livre (Langues et didactique - 2017) (French Edition). French and European Publications Inc.

Choi, J., Cutler, A., & Broersma, M. (2017). *Early development of abstract language knowledge : evidence from perception–production transfer of birth-language memory*. *Royal Society Open Science*, 4(1), 160660. <https://doi.org/10.1098/rsos.160660>

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) foire aux questions*. Québec, Myosotis presse.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.A., (2018). *Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02485628>

Oh, J., Au, T.K., Jun, S.A & Lee, R. (2019). *Childhood language memory in adult heritage language (re) learners*. *oup uncorrected proof - first proof*, Chapter 39, p. 482-491.

Pierce, L., Genesee, F., Klein D. (2019) *language loss and language learning in internationally adopted children evidence from behaviour and the brain*, oups uncorrected proof – first proof, chapter 38, p.471-480

Schmid, M.S. & B. Köpke (2019). *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford University Press.

Smith, J., Cyrulnik, B, Guedeney, A. (2020) *Rapport de la commission des 1000 premiers jours* <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>

Bourgain, J. (2021). *Adoption internationale, mythes et réalités* (L'). ANACAONA.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M. A., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. Recherches en éducation*, 45. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>

Lettre D'information ANL N°3 (2021) – février

Le Point, HS Mai-Juin (2022), *Bien s'exprimer*.

ANNEXE 1 : LES DEGRES D'ATTRITION DE LA L1 ET SES DIFFERENTES CAUSES⁴⁹



Attrition totale

Survient par bilinguisme précoce c'est à dire pendant "la période critique" de l'acquisition de L1 : avant l'âge de 10 ans selon Schmitt (2010) et 12 ans selon Schmid (2009)

Due à une acquisition incomplète de L1 selon Montrul (2008).

Pour les bilingues précoces, L1 est stockée en mémoire procédurale selon Paradis (2004) & Ullman (2001)

La maturation casual du cerveau ne permet pas une imprégnation ou un ancrage suffisamment solide de L1 selon Schmid & Köpke (2014)

Input trop faible ou inexistant.

Input discontinu durant la petite enfance jusqu'à un input inexistant.

Désinvestissement de L1 au profit de L2 ou L3.

Inhibition prolongée de L1 durant des années.

Trop peu voire plus du tout d'activation de L1.

Aversion de L1

Oubli volontaire ou par obligation selon le vécu personnel du sujet. C'est à dire une histoire personnelle qui impose l'oubli de L1 selon Footnick (2007).



Attrition partielle

Après la "période critique" : les adolescent et adultes bilingues ou plurilingues.

Effet de contact des langues.

Compétition entre les langues.

Translangage fort, vécu collectivement.

Interférence entre les langues.

Activation de L1 après une très longue période.

Manque de pratique régulière.

Investissement de L2 ou L3 au détriment de L1.



Attrition pathologique ou physiologique

Dommages sur le cerveau :

Alcoolisme, maltraitance physique, psychologique pendant la petite enfance, drogues, accidents.

Dommages sur le cerveau :

Maladies (Alzheimer, aphasie, dysphasie, dysphonie, anarthrie)

Nous notons que l'attrition peut être totale ou partielle. Qu'elle peut autant concerner des adultes que des enfants. Dans notre étude nous nous intéressons qu'à l'attrition des jeunes sujets. Toutefois, nous indiquons qu'il est possible qu'un adulte puisse connaître l'attrition totale et que l'attrition peut concerner aussi bien la L1 que la L2 ou L3. Les deux premiers degrés d'attrition sont considérés comme « non pathologiques ». Pour le cas des adoptés l'attrition est totale et très rapide.

⁴⁹ Toutes les sources sont tirées de l'article de Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 197-220. <https://doi.org/10.1075/lia.2.2.02kop> et de l'article de Footnick, R. (2007). A hidden language recovery of a « lost » language is triggered by hypnosis, unité de neuroimagerie cognitive (CEA INSERM U562), Orsay, France, 2nd proofs, p. 170-185

ANNEXE 2 : NORMES DE RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS & COURS

Conventions de transcription

Source : Vion, R. (1992), La communication verbale. *Hachette supérieur*.

/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il n'y ait réellement de pause
\	Interruption d'un énoncé suite à l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
(p.15s)	Pause de 15 secondes
&	Enchaînement rapide de paroles
?, !	Indique l'intonation
OUI, BRAvo	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
Oui :, bon :::	Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre de « : » est fonction de l'allongement)
(rire)	Description d'aspects du comportement verbal
<ironique>	Commentaire ou interprétation personnelle du transcripteur
<d'accord ?>	Séquence dont l'interprétation reste incertaine
<alors/allons>	Hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
<...>	Séquence inaudible ou incompréhensible
A : tu vas bien <u>depuis la</u> dernière fois	Chevauchement de paroles
B : <u>ça va</u>	
(bon)jour	La partie du mot entre parenthèses n'est pas prononcée
« chépa »	Représentation phonético-orthographique
=	Liaison inhabituelle

ANNEXE 3 : ENTRETIEN AVEC MME HK ENSEIGNANTE ET LINGUISTE PLURILINGUE

6. M (9:40) : est-ce que tu as déjà remarqué si y a des adoptés qui apprennent vite et à ton avis c'est pour quoi ? & Ils ont cette facilité pour apprendre assez rapidement ? & Quand c'est en présentiel par exemple ?+/ Mais si t'as remarqué quelque chose / Quand ils ont des facilités à l'apprentissage tu penses que c'est par quel outil ? et pourquoi ?
7. H : ça dépend si :: / C'est pas l'âge qu'ils sont adoptés, mais pour moi + ce que j'ai remarqué l'intérêt :: ou la motivation qu'ils ont pour la langue qui les fait apprendre vite. ++ Parce que j'ai eu une étudiante qui m'avait dit qu'elle était adoptée à l'âge 8 ans, mais elle avait des blocages parce que elle voulait pas même apprendre la langue / mais elle voulait aller rencontrer son père, c'est pour cette raison seule, la seule raison c'est ça. C'est pourquoi elle apprend alors il a fallu \
8. M : C'était plus d'ordre technique, c'était plus pour apprendre à communiquer avec son père mais c'était pas genre / quelque chose qu'elle voulait du fin fond de son cœur. Et qui venait vraiment que pour elle. Ce n'est pas que pour la langue ?
9. H : ALors quand elle avait rencontré son père une fois, on a arrêté, on a restées en contact mais, elle a dit elle voulait pas, ça le fait rien du tout, alors elle a arrêté. Mais par contre il y a des autres, par exemple il y a un 6 mois ou trois mois il a été adopté /

- Lui + il voulait vraiment retourner en Ethiopie pour faire quelque chose. Il a appris quand même assez vite. Alors ça va aller, ça dépend en fait des motivations.
10. M : oui tout à fait, c'est vrai. Euh ::: Du coup ::: ça m'intéresse juste pour revenir sur le profil de celle qui avait 8 ans et qui avait des difficultés du coup, puisque pas très motivée. Puisque c'était seulement pour son père, et +++ Est-ce qu'elle a réussi quand même à atteindre un niveau assez bien, enfin qui lui semblait assez correct pour elle, de sorte qu'elle a réussi à parler avec son père et donc que l'objectif est atteint et après elle a dit au revoir et voilà. / Elle a pas été plus loin dans l'apprentissage de la langue ?
 11. H (10 :26) : euh::: ok : ++ euh ::: on a fait le cours intensif *parce que*= elle voulait cours intensif pendant deux mois. Elle a :: / Elle m'avait dit aussi que ça revient parce que= elle avait 8 ans ou 7 ans quand elle était adoptée donc / Quand on parle, quand je lui apprends quelques mots. Elle me dit ça revient, même dans son rêve, elle me raconte qu'elle a fait *cette* progrès ++ eummh ::
 12. M : Est-ce qu'elle a entendu des mots dans son rêve en amharique ? C'est ça qu'elle t'a rapporté
 13. H : Ouai c'est ça ! oui oui ! une fois, quand on a commencé, elle m'avait dit : « c'est fou quand même / c'est quand même, j'ai rêvé, mais j'ai rêvé en amharique. » (rire) Après, quand elle est allée en Ethiopie elle a passé longtemps dans le village et elle m'avait dit qu'elle aussi ne comprend pas. Même si elle arrivait pas à parler, elle commence à comprendre quelques mots ici par là quand ils parlaient. Elle m'avait dit son père elle le parlait comme si elle parle amharique, elle dit : « il y a quelques mots que je comprends. ». Après elle mettait des mots qu'elle a compris et elle a dit à la fin elle comprend les mots ce qu'il parle, ce qu'il veut d'elle, euh ::
 14. M : oui
 15. H : euh mais ::: à la fin elle a pas continué, elle voulait pas, parce que :::/ elle a le blocage
 16. M : Euh oui ! justement, le blocage est ce que c'est +++/ Moi ce qui m'intéresse c'est de savoir est ce que son blocage tu l'as remarqué dans l'apprentissage même ? et du coup + est ce que tu peux me dire exactement où est-ce que c'était ? est ce que c'était d'ordre grammatical, elle arrivait pas à faire les phrases ou est ce qu'elle retenait pas le vocabulaire ? Est-ce que ++ / Enfin je sais pas est-ce que ++ / je voudrais savoir où était son blocage dans l'apprentissage.
 17. H (14 :29) : euh , ce euh, ok ! quand ok ! ce que je voyais avec elle euh ++ elle peut parler mais elle voulait pas parler.
 18. M : Aah d'accord ! (Chuchoté)
 19. H (14 : 30 min) : Alors je sais pas si elle avait peur, alors =Il disait « non tu vas rigoler », je lui ai dit « NON c'est pas grave, moi je rigole pas, je t'apprends. Je ne suis pas ici pour rigoler, je suis ici pour t'apprendre, alors je vais pas rigoler ! Alors « non j'ai peur », / parce quand elle est allée deux trois fois en Ethiopie je pense // plupart adoptés le problème qu'ils ont les gens ils le parlent en amharique quand ils n'arrivent pas à répondre ils se sentent vraiment ::: euh ::: coupables de ne pas parler amharique ou il/elle se sent gênée parce qu'il parle pas amharique. Alors à cause de ça elle voulait pas, elle n'ose pas parler, mais après je lui ai dit il faut pas gêner. Il faut oser. Mais elle :: elle ++ je ne sais pas pourquoi++mm ::ss :: son vécu est assez traumatique dans le :: euh ::: orphelinat alors :: mmh :: elle n'a pas oublié tout ça alors + je + je ne sais pas
 20. M : d'accord. Le blocage elle voulait pas produire, elle voulait pas, elle bloquait à produire des phrases, ou en tout cas à sortir la langue d'elle.
 21. H : oui ! ouai !
 22. M : Très bien. Mmmh est-ce que ...euh juste un petit détail qui compte. Du coup quand elle disait « mais tu vas te moquer » donc là elle te parlait directement & mais est-ce que t'as eu l'impression qu'elle avait peur du regard des autres dans la classe ? & est-ce que tu as eu l'impression ? & / y avait-il d'autres éthiopiens ou d'origine éthiopienne dans la classe ?
 23. H : AAAAah ! (soupir)
 24. M : est-ce que c'était la seule adoptée dans la classe est-ce qu'ils y avaient d'autres adoptés ? Tu vois ?
 25. H : tu sais elle, elle venait seule. Je le donnais à l'INALCO et + euh :: c'était le cours à part, elle n'était pas avec les autres étudiantes voilà !
 26. M : d'accord. Très bien. C'est un détail très important pour moi. Est-ce que tu aurais remarqué sur d'autres apprenants, par exemple celui dont tu parlais, celui qui était adopté très jeune, mais qui était très motivé, et donc qui a réussi à avancer vite ++ est-ce que tu as remarqué des connaissances linguistiques qui existaient déjà ?
 27. H : mmmh par exemple euh::: cet jeune monsieur que je t'avais il était adopté à 6 mois, lui il était motivé sans motivation, je pense c'est pas simplement de apprendre la langue d'amharique, mais je pense aller faire quelque chose en Ethiopie. Il m'avait dit alors qu'il pourrait presque faire quelque chose : « il fallait que j'apprends cette langue » parce qu'il est allé en ethiopie comme les autres. Les gens ils lui parlaient en amharique, mais il était gêné, mais à la fin il commençait // à faire les connaissances avec quelques gens dans la rue, il a appris quelques mots avec ça ++ euh ++ ça lui donnait un peu de courage de continuer et après il est all ++ euh il parlait anglais aussi // alors euh / lui il avait vraiment la motivation. Je ne sais pas si je réponds à ta question, mais il a beaucoup de motivation de continuer, je ne sais pas s'il en Ethiopie ou en France.
 28. M : mmh :: mais : dans sa motivation est-ce que tu as :: mmh / ce que tu as dit : « il a appris vite, etc, :: » Est-ce que / la vitesse d'apprentissage était spectaculaire ou bien est ce que c'est parce que lui demandait / ou sortait des mots qui lui revenaient ::: ? Tu vois ? & Tu vois ce que je veux dire & ?
 29. H : oui & oui&, mais lui, il sortait pas de mot qui revenaient parce qu'il nous avait dit dans le cours / Mme Negga n'a jamais demandé, mais moi je demande toujours les étudiants adoptés, et lui m'avait dit il connaît pas l'amharique puisqu'il était très petite et ne sait rien du tout : mais :: euh + il / il voulait simplement la : la :: comment c'est :: L'Intérêt par la langue et par son pays
 30. M : D'accord.
 31. H (20 : 15 min) : euh ++ alors + le : +++ ok (soupir) + j'ai essayé de me rappeler, c'était longtemps, c'était 2014 et j'ai rencontré ce garçon (respiration) alors j'ai :: il était // oui oui par exemple en grammair il était fort euh :: quand il y avait à l'oral, quand je donnais cours d'oral, euh + pour répéter ce que je lui demandais de répéter, il répétait sans faire faute / parfois même sans accent :: eu + ça aussi euh ++ le part de Mahaza, Mahaza, elle était adoptée à l'âge de ++ 8 ans + Mahaza qui habite maintenant en Ethiopie. Euh :: elle :: elle aussi euh :: elle était // pour elle, elle m'avait dit « oui ça vient quelques mots ici par là »
 32. M : mmmh
 33. H : Alors les deux que je me souviens très bien
 34. M : D'accord
 35. H : Voila
 36. M : D'accord. Très bien. Et euh :: donc :: très bien ! merci ! (rire) Est ce que toi en tant que professionnelle t'as l'impression que lorsque les adoptés viennent apprendre leur langue d'origine c'est vraiment le même apprentissage que un blanc ou je sais pas quelqu'un d'autre qui n'est pas du tout concerne par la langue, mais il vient par la passion ou je sais pas quoi & on sait pas pourquoi ils viennent ++ mais + est-ce que t'as l'impression que c'est le même apprentissage ou que c'est vraiment un autre apprentissage

dans l'approche ? Est-ce que l'élève il a pas du tout le même comportement avec la langue ? Il peut faire des blocage ou même au contraire il répète bien & en phonétique, phonologie il est assez fort ? euh ::: tu vois ce que je veux dire ? est-ce que tu notes des différenciations ou cette différence entre l'apprenant dont ce n'est pas du tout la langue d'origine et l'apprenant dont c'est la langue d'origine ?

37. H (22 : 45min) : mmh : oui :: ! ça aussi je pense euh :: oui ! je remarquais euh + par exemple les français de blanc ou de sénégalais & les autres qui apprennent et les Ethiopiens d'origine & les enfants d'origine éthiopienne, ce que j'ai remarqué & je veux pas dire tous + mais :: je fais peut-être un erreur, je sais pas, mais j'ai remarqué qu'il y a quand même un peu euh :: mmh ::: ok ! (sourir) comment est-ce qu'on dit ça en français +++ un peu de :: // ils // deux étudiants j'ai remarqué ils devenaient assez timide quand les autres ++ qui sont beaucoup plus euh :: avancés qu'eux
38. M : mmh
39. H : ils se=sent, ce que j'ai remarqué & à la fin j'ai parlé avec eux, ils sont=avoués + euh + ils se sent vraiment un peu gênés par rapport à le sénégalais ou le français blanc.
40. Mmh
41. H (23 : 40min) : parce que ++ c'est ma langue maternelle, je ne peux pas même arriver comment euh ++ formuler & par exemple formuler & par exemple dans l'écriture ou au point de vu de grammaire + l'oral + et tout + une il était vraiment euh : très très gênée par ça, on a parlé / j'ai parlé tout seul avec elle. Alors j'ai + j'ai + (rire) je lui ai dit il faut pas prendre comme si tu es éthiopien qui grandit en Éthiopie + je lui ai dit même moi qui est né et grandit là-bas :: il y a le :: certaines choses que je :: qui m'échappe, mais :: je suis éthiopien, je parle amharique, j'ai commencé l'amharique à l'âge très jeune, très & très petite alors c'est ++/ mais pour toi il faut penser, c'est français, il m'avait dit : « cest français souche », je sais pas ça veut dire quoi « souche » (rire)
42. M : mmh (rire). C'est clair moi non plus, je sais pas ce que ça veut dire exactement (rire) : Le français blanc blanc
43. H (24 : 47min) : mais : oui ! mais alors même moi je, elle était vraiment découragée, il a fallu vraiment plusieurs jours pour lui faire comprendre, c'est pas vraiment la fin de monde, c'est pas grave
44. M : mmh oui.
45. H : tous ces gens-là par exemple ceux qu'elle compare ++ qu'elle compare à :: elle il est linguiste, alors j'ai demandé, écoute tu voulais pas être linguiste sinon tu fais un autre étude à côté, alors lui il es linguiste, s'il fait toutes ces remarques, détails et tout euh :: ça ne veut pas dire lui il est beaucoup plus fort que toi. Tu vas y arriver ! pour te dire :: euh + l'enfant euh + après euh + je ne sais pas après on a fini l'année, j'ai plus vu cette fille c'est dommage. J'ai essayé de le contacter mais +
46. M : D'accord mmh
47. H : je lui conseillais d'aller en Éthiopie pour passer 3 mois :: 4 mois euh :: ça revient et tout ::
48. M : Ouai, ouai mmh
49. H : alors je ne sais pas si elle a fait, si
50. M : elle a disparu du jour au lendemain
51. H : Voilà ! elle a finit l'année, après je l'ai pas revue .
52. M : Elle a finit l'année à la fin de la L3 ou vraiment elle a fait qu'une année?
53. H : Elle & elle a fait qu'une année, elle a été qu'à L1.
54. M : mmh ok très bien merci. C'est donc beaucoup de poids et de pression qu'ils se mettent \
55. H : En tout cas avec elle oui !
56. M : Est-ce que c'est vraiment que elle ou ça pu être que elle ou y a d'autres élèves qui avaient ce souci peut-être pas au même degré, mais c'est arrivé à d'autres ?
57. H (26 : 40min) : euh :: l'autres élèves j'ai remarqué, mais :: plutôt c'est les autres qui mettent cette impression sur eux, euh :: \
58. M : donc les autres qui sont dans la classe ? c'est ça ?
59. H : les autres, oui. Euh ++surtout il y avait une dame :: assez (sourir) agaçant (rire), française souche, comme vous avez dit, euh :: ++ je pense c'était
60. M : mmh oui (rire)\
61. H : un autre élève qui m'avait raconté ça, parce qu'il leur a dit euh :: « vous quand même, c'est votre langue, vous êtes éthiopiens, comment ça se fait vous n'arrivez pas lire bla bla »
62. M : rooh (sourir)
63. H (27 : 26min) : parce que elle, elle lisait l'amharique, cette dame, mais après :: je me suis renseignée sur cette dame euh :: Mme Negga m'avait dit elle était là depuis 10 ans, elle n'a pas besoin des diplômes et tout, elle est là simplement par l'intérêt ::
64. M : mmh, ouai ouai pour passer un peu son temps, elle a appris du coup \
65. H : ouai ! Apparemment, oui, elle est forte, elle lisait le livre, elle prenait à la bibliothèque par exemple de temps en temps/ elle me demandait de :: lui expliquer quelque chose, comment c'est dans le livre, j'étais vraiment surprise, par ce qu'elle lisait, je lui demandais « vous comprenez vraiment ce que vous lisez ? » je lui dit euh :: / elle était assez euh :: Bizarre, Elle était fâchée / après je lui ai dit « OUI ! lis avec la voix haute, après je veux écouter votre accent !
66. M : mmh ::
67. H : elle voulait pas + alors je ne sais pas si elle peut lire correctement ou ++ c'était pour faire simplement les autres ++ genres
68. M : mmh quoi qu'il en soit elle & elle ++ bloquait les autres, elle :: projetait sur les autres / enfin voilà / elle disait des choses qui étaient pas forcément très correctes euh :: aux :: adoptés qui étaient là pour apprendre \
69. H : Alors, deux étudiantes elles m'avaient raconté ça, alors j'ai dit fallait pas écouter, il était depuis 10 ans apparemment, évidemment euh ::
70. M : T'as l'impression que ça les a vraiment atteints ?
71. H (29 : 25min) : Oui je pense ils sont assez forts les deux :: euh :: ... je pense 3 jeunes ils sont assez forts, je crois pas s'ils font attention à ce qu'elles disent, mais quand même euh : une ça l'a fait un peu impressionner ou même Décourager par exemple (sourir)
72. M : ouai & ouai & (acquiescement) je comprends et euh :: une question un peu plus difficile, c'est l'avant dernière et y aura une dernière et après c'est fini. Euh :: est-ce que t'as l'impression que toi ++ en tant qu'enseignante ou bien tes collègues donc / qui sont éthiopiens ou éthiopiennes euh :: peuvent avoir un comportement différent de toute sorte ++ du fait que +++ ils aient affaire à un éthiopien ou une éthiopienne d'origine qui vient apprendra sa langue d'origine. C'est-à-dire que + est-ce que l'enseignant lui, il est un petit peu différent, complètement, partiellement, de façon très inconsciente vis-à-vis de son élève d'origine Ethiopienne ?& est-ce que ça impact sur l'enseignant ? tu vois ce que je veux dire ?
73. H : d'accord. Euh :: ça peut être ++ si je peux parler simplement de moi-même, euh , quand ++ moi j'étais contente & et très impressionnée quand les adoptés commencent à inscrire à mas ...je pense quand ça commencé, je pense 2015, or 16 je pense on

- a 4 ou 5 adoptés j'étais contente, alors j'étais là pour même l'aider. J'ai demandé pourquoi chacun ils sont là, il voulaient apprendre, après chacun il m'avait dit ce qu'ils voulaient faire, mais euh :: + une fois quand j'ai écouté ce qu'il voulait faire ça m'a fait vraiment touché, il voulait qu'il apprenne j'étais là pour l'aider, si voulait que je l'aide, j'étais là pour l'aider euh peut venir me trouver, j'allais au 6^e étage dans le staff, il y avait une salle pour moi tout seul alors j'ai eu quelques étudiants qui venaient là. Je les aidais, mais :: euh : ils m'ont raconté quelques étudiants avec le professeur quelques professeurs qui ne sont pas corrects avec eux. Je ne sais pas pour quelle raison & j'étais pas là & je n'ai pas vu & je ne peux pas te dire, mais ++ Moi oui ! je fais mon travail comme il faut, aller aux cours, avec le français, avec le sénégalais, sans faire de distinction qui est qui ++ dans mes cours, mais après oui ! en dehors des cours, probablement c'est pas très professionnel (rire) mais après oui je fais / pour moi ça m'intéresse alors je demande ces enfants s'il veut je suis là pour l'aider. Ils venaient !
74. M (33 : 10min) : Mmh oui, donc tu as une attention plus particulière pour / en dehors du cours pour ces élèves qui ont une motivation qui te touche toi euh :: pour leur apprendre encore davantage, voire les aider encore plus + euh :: dans leur apprentissage / voilà & c'est ça que je comprends & j'ai bien compris ou pas ?
75. H : voilà. Ouai & ouai
76. M : D'accord. Très bien \
77. H : Probablement c'est pas très professionnel mais :: ouai ça va & ça va (rire)
78. M : non mais j'ai bien (rire). Dernière question et après on aura fini. Est-ce que tu aurais remarqué des difficultés ou des challenges pour euh :: pour ces élèves, t'en as un peu évoqués, mais de me les dire de façon assez euh :: / tu vois ++ petit un, petit deux, petit trois, euh :: quels sont ces challenges pour les élèves et quels sont les challenges pour toi, c'est dire en tant qu'enseignante.
79. H : euh :: pouff (sourir) les challenges ! je pense qu'il y a quand même euh : quand tu veux vraiment apprendre et ...les arrivés, ce que j'ai vu la plupart, ils voulaient parler vite et aller communiquer avec leur famille, euh :: pour moi c'était assez difficile de leur faire comprendre ça ++ / même s'ils comprennent, ils voulaient par exemple une fois, une il est venu, une étudiante il/elle est venue de me trouver elle voulait vraiment savoir si je peux lui donner le :: (p3s) les choses importantes pour elle / aller parler avec sa famille, elle voulait pas tous ces grammaires, ces // euh de :: (p6s) tu vois tout=les étapes qu'on a, ça l'intéresse pas, ça l'intéresse simplement la communication, mais la communication assez efficace euh :: vite et tout :: on a essayé mais je n'ai pas réussi à / de lui apprendre, en 3 mois ce qu'elle voulait, euh :: même si elle est étudiante à l'INALCO, on faisait notre cours à part, mais c'était difficile, ça ++/ ça me fait mal au cœur, parce que :: elle voulait vraiment fru ++ / elle était frustrée. Elle voulait apprendre vite euh : et parler alors & il y a quelque chose + je ne sais pas si ça c'est une=challenge ?
80. M : ouai, si si, c'est un challenge entre la demande et l'offre. C'est-à-dire qu'elle euh :: elle veut aller vite, elle a quelque chose en tête donc elle veut l'oral, etc et toi t'as un programme, tu sais comment faire ton travail et donc du coup c'est vraiment de faire rencontrer ces deux :: euh comment, c'est deux :: dynamiques qui ne se rencontrent pas des fois. Est-ce qu'il y a d'autres challenges ou y a rien qui vient en tête là comme ça tout de suite ?
81. H : euh :: ok, par exemple euh :: je faisais le :: L2 et L3 oral. Euh non L2 texte et L1 oral, pendant le texte je faisais aussi en même temps l'oral :: euh :: pourquoi ? (rire) Parce que (rire) ils sont/ont l'enseignant oral c'était en 2017 ou 2018. Parce que ils ont engagé un allemand qui :: je ne sais pas comment il s'appelle ++
82. M : Oui.
83. H : ils sont venus, pas simplement les adoptés, mais aussi un autre français, il m'avait dit quelque chose en amharique que je "avais pas compris euh :: eux les adoptés ils ont commencé à rigoler, ils m'avaient dit ça c'est de l'amharique, j'ai dit ça, ce n'est pas de l'amharique. C'est l'autre prof de=oral qui nous a dit ça. J'ai dit (sourir) non, vous pouvez m'écrire, me montrer le mot, j'ai pas bien compris votre accent. Quand ils ont écrit, je disais « mais non ! » \
84. M : qu'est-ce que c'était ?
85. H : C'était le mot :: (sourir) je ne sais pas, j'ai oublié, mais on appelle ça :: la :: langue de la rue. Si tu veux c'est pas vraiment l'amharique quand tu veux parler (p3s) c'est un peu comme euh :: ce n'est pas bien (rire) de dire le / c'était un peu :: c'est pas argot ? \
86. M : c'était une erreur grammaticale ou un gros mot, une insulte ou c'était vulgaire ? (...)
87. H : C'était pas même / oui c'était vulgaire ! c'était dans une phrase, mais j'ai dit « non » si tu dis ça à mon père ou ma mère ils vont te regarder comme si tu les insultais, j'ai dit « non désolée, ça c'est une insulte ». Mais euh :: une année ici, à l'université, je ne sais pas comment :: ça fonctionne chaque cours, mais votre cours oral devrait pas apprendre ce genre de chose. (...)
88. H (44 : 44 min) : écoutez Mme X, je donne des textes/ il faut que je parle & je peux pas simplement écrire, je dois :: parler il faut qu'ils répètent ... au point de vue cours / dans le : cours même je n'ai pas de challenge avec les :: étudiants adoptés, mais les étudiants français j'ai :: euh le challenge/ euh : les étudiants adoptés ils= apprécient euh : ils=n'avaient pas le problème que je le fait le cours oral/ parler ou faire parler // mais du point de vue des autres, je pense ils avaient quelques problèmes (sourir)
89. M (45 :30) : d'accord ! // le challenge, j'ai compris & j'ai compris, les adoptés étaient bien contents que tu parles pendant ton cours, même que tu puisses reprendre certaines notions qu'ils auraient pu voir qui étaient correctes ou pas correctes / à/euh en cours d'oral / mais pour autant / tes collègues / et même ta supérieure euh :: n'étaient pas dans cette optique et du coup ça se rencontrait pas dans le but de chacun \
90. H (46 :04) : ah oui oui / avant que j'oublie/ il y avait un autre che/che/ challenge euh :: au point de vu de grammaire, point de vue orthographe plutôt / parce que Mme X elle voulait que je donne ...par exemple negus si y avait le « se » à la place de « ce » ou « se » / ou si y avait à la place des autres « ha » / euh :: moi je fais pas ça / euh :: chaque fois quand je donne le :: le : règles / elle diminue / euh :: par exemple / elle / 1^{er} semestre que j'ai donné le/ l' examen, après l'examen j'ai donné les marques euh :: / mais enfin / quand elle est arrivée chez elle (rire) elle a pris presque 6 points de chaque personnes++ alors ils étaient fâchés sur moi / ils m'ont dit pourquoi tu nous as montré notre papier avec ces points là et à la fin tu nous as donné ça/ moi j'étais vraiment étonnée / après je les ai expliqué / ça ! même les adoptés étaient fâchés sur moi, mais :: après j'ai expliqué le problème / même j'ai demandé à Mme X + elle avait regardé et elle a dit qu'il y avait beaucoup de fautes d'orthographe / ils sont bien écrit mais ils ont pas écrit euh :: \
91. M (47 :56) : avec le bon « ha » ou « ha ».
92. H (48 :50) : Voilà ! je lui ai dit écoutez Mme X. Moi j'ai décidé de pas prendre compte ça parce que moi-même quand j'écris je sais pas s'il faut prendre ce « ha » ou l'autre « ha »/ alors / alors (rire) comment je peux pénaliser les étudiants qui n'ont rien avoir avec cette langue & ils sont venus là pour apprendre & il faut pas qu'on les décourage & surtout pas les adoptés ! alors :: à, à ce moment-là on était pas dans le même euh // elle m'a dit tu n'es pas là pour faire du « transling » alors / j'étais frustrée/ une fois j'ai pleuré en face des étudiants euh :: (ce) qui était gênant & mais :: (rire) alors moi je pleurais devant les étudiants parce que moi

j'étais frustrée par tout ça / pour te dire que j'étais contente de ne plus/ je suis plus à l'INALCO. Pour te dire ça c'était vraiment un challenge.

(...)

93. H (50 :21) : oui parce que j'ai vu beaucoup des étudiants qui sont frustrés et :: euh : si je parle simplement des adoptés, une elle est venue & elle a PLEURE parce que = elle a pénalisée parce que elle a donné je pense + 7 sur 20 et alors / elle a dit écoute hirut, moi je veux apprendre et pas être pénalisée // elle a abandonné. Elle a dit non je ne veux pas continué parce que chque fois :: elle m'avait dit elle a peur même / quand elle écrit elle a l'angoisse et tout / moi je disais non ! quand il fallait pas, quand on apprend la langue, si on a l'angoisse // on apprend la langue pour / surtout vous les adoptés euh :: pff (soupir) chaque fois avec Mme X je parlais et elle me disait tu « n'es pas psychologue, tu n'es pas psychologue », je disais oui je suis pas psychologue mais je sais comment je suis alors je veux pas quelqu'un qui me décourage ++ parce que j'ai pas les compétences dans certaines choses et :: et + à la place de m'encourager c'est pas possible.

(...)

94. M (52 :32) : Qu'est-ce qu'il faut prioriser pour certains élèves adoptés ? selon ton expertise ?
95. H (52 :33) : Je pense ce qu'il faut faire en premier, c'est de :: ++ PARLER en amharique parce que +++ je parle les adoptés // parler de petites mots, dehna aderatchu + qu'il comprend ou pas / peu importe. Parce que ça revient quand même un peu, d'un cours à l'autre ils retiennent. Après là / comme / évidemment je n'ai jamais utilisé le=audio, c'est hayat qui utilisait l'audio / ça aussi ++ / mais pour moi (p8sec) il écoute petit extrait de chanson en amharique / par exemple je faisais ça avec des étudiants / à l'époque je mettais une chanson avec des paroles claires à entendre et on faisait avec les paroles reposées comme un puzzle et il aimait bien en tout cas / le groupe que j'avais (rire) / ça passait bien.

ANNEXE 4 : ENTRETIEN AVEC LES APPRENANTS ADOPTES

4.1 entretien avec Samrawit

29 ans. Enseignante en langue. Adoptée à 4 ans. Apprend sa L1 depuis cette année. A voyagé en Éthiopie.

1. **1 :20 min** : Je ne me souviens plus trop de ce que ça m'a fait d'entendre l'amharique, juste euh ::: (soupir) Moi je comprenais rien :: et puis ça m'intéressait pas d'apprendre la langue :: donc voilà, je je / j'ai pas de souvenir particulier :: par contre & PAR CONTRE / je me souviens de ::/ que j'aimais bien imiter les euh : + des sons + des sons qui me paraissaient eummh :: étrangers :: euh :: bizarre + comme j'aurais pu imiter eumh : par exemple du russe, enfin pour moi c'était vraiment du même ordre, ça, c'était, une langue qui ++ n'avait aucune résonnance en moi et donc / & mais j'aimais bien imiter quand ma sœur parlait, quand les autres parlaient // ma sœur qui parlait amharique, qui a réappris l'amharique et qui le parle euh ::: bon c'est avec elle que / avec qui je m'amusais le plus :: et à faire des imitation / et un jour euh / j'ai fait une phrase correcte. Je me souviens pour rigoler j'ai dit euh « ta ta ta ta »
2. **2 :00 min** : je pourrais même plus vous dire euh / redire ce que j'ai dit, mais euh ::: voilà ! et ma sœur euh, m'a dit, elle a rigolé et m'a dit « en plus ça veut dire quelque chose ce que tu viens de dire / je ne pourrai pas euh :: dire ce qui s'est passé. ++ je me souviens de ce sentiment :: de euh :: à ce moment-là je voulais faire des sons, le PLUS proche possible de ce qui me semblait être de l'amharique & pour moi c'était beaucoup de [g] de euh :: [tʃ] euh :: enfin tous les sons TRES étrangers & enfin très éloignés du français & je me souviens sur le moment que je voulais produire tous ces sons d'affilé et j'ai produit quelque chose / et il s'avère que ça voulait dire quelque chose mais :: euh : j'avais cette attention vraiment je me souviens de me CONcentrer pour euh + m'être fortement concentrée pour / pour faire quelque chose qui ressemblait à l'amharique. Et il s'est avéré que c'était une phrase correcte après ma sœur m'a dit. VOILÀ ! c'est un de mes souvenirs en rapport avec la langue :: après en 2013 euh :: oui ! quand j'y suis retournée, j'ai pas trop de souvenir par rapport à la langue à ce moment-là.
3. **3 :08 min** : Par contre cette année :: euh : je me suis / j'ai un souvenir marquant enfin // pour la première fois à ce que je sache, que je m'en souviens j'ai rêver pour la première fois en amharique. (*respiration longue*). ALORS comment rêver dans une langue qu'on a jamais parlée ? euh + c'est assez drôle d'ailleurs. Parce que :: bah & en fait déjà la veille j'avais rencontré un euh : un érythréen, qui m'avait abordée dans la rue et qui m'a demandé si j'étais une/ si j'étais érythréenne et je lui ai dit non je suis éthiopienne, il m'a demandé si je parlais amharique j'ai dit non bref / voilà ! Donc le contexte c'est ça.
4. **3 :46 min** : et euh :: après euh :: dans la nuit j'ai rêvé que je parlais avec ma sœur et une autre personne éthiopienne amharique. Alors voilà / en fait quel est/ en fait c'est vraiment la première fois en amharique parce que je ne comprenais pas & comment dire ++ je comprenais ce qu'ils, ce qu'on, ce qu'ils étaient en train de dire & alors moi je ne parlais pas amharique, c'était ma sœur et cet ami parlaient en amharique et ça avait des sons en amharique, mais je comprenais ce qu'ils disaient mais je ++ je savais que

c'était pas du français & mais je le comprenais comme du français, mais ça avait une consonnance amharique donc / c'est comme ça que je me suis dit euh :: je vu que c'était de l'amharique, puisqu'on parlait amharique. Et euh ++ c'était un sentiment très étrange. Je me souviens aussi dans ce rêve que j'avais une personne m'a posé une question en amharique et j'avais pas osé & je m'étais éloignée de peur qu'il voit que je ne comprenais pas vraiment bien la langue.

5. **5 :08 min** : Il se trouve que je +++ enfin + je / dans mon rêve je n'ai rien produit en amharique, mais je comprenais ce que ma sœur et mon ami se disaient et c'était de l'amharique. Voilà je sais pas si c'est très clair, c'est un peu :: / c'est TRES étrange. Voilà.

4.2 entretien avec Messaye

33 ans. Apprend sa L1 depuis 2016. A voyagé en Éthiopie.

1. **M (2 :00)** : Je me suis dit + pourquoi pas réapprendre la langue de mon pays + pour pouvoir communiquer avec mon frère en fait. Alors :: euh ::: les premières / l'envie d'apprendre la langue n'est pas euh :: pour moi, mais pour mon frère qui ne comprenait pas pourquoi je parlais pas amahrique / et ++ euh : je voulais savoir aussi des choses euh + sur ma vie / et :: / parce que mon frère m'avait dit euh :: voilà j'ai des choses à te dire euh :: / mais je peux te les dire qu'à toi. // et pour ça euh : j'ai dû apprendre la langue. Il parle pas ni l'anglais ni le français
2. **M (2 :30)** : Donc euh :: je me suis inscrite à l'INALCO où euh :: avec toute ma motivation / donc j'étais très motivée :: et euh :: je/j'ai appris en L1 et donc euh ::: ça été difficile ++ ça été difficile parce que :: euh ::& maintenant je m'en rends compte & parce que la démarche je la faisais pas peut-être pour moi mais :: pour + euh ::: pour mon frère / ce qui n'est pas & ce qui n'est pas mal euh :: pour mon frère / pour communiquer avec lui et pour aussi connaître mon histoire donc ++ euh : indirectement le faisais pour moi.
3. **M (3 :06)** : d'autre part euh ::: euh :: y avait le fait aussi que à Renne j'ai/je & je fréquentais beaucoup d'éthiopiens ++ et / quand je :: je mange chez eux ils parlaient tous en amharique. Et euh ::: parfois ils expliquaient un peu bref ça veut dire ça, ça veut dire ça et & et moi j'étais complètement perdue. Même si je comprenais en fait le sens des phrases sans comprendre la langue // et je me suis dit ça m'aidera aussi pour communiquer aussi avec des amis qui parlaient éthiopien & peut-être qu'eux aussi ils pourront me donner un coup de main pendant euh :: l'apprentissage de l'amharique / donc je me suis inscrite à l'INALCO. Et / euh ::: la première année a été difficile / les années à l'INALCO ont été difficiles ont va dire parce que :: euh : dès le départ peut-être les six premiers mois j'ai commencé à avoir un blocage
4. **M (3 :57)** : Donc la première année j'ai mis quatre mois à apprendre le syllabaire amharique/ euh ::: donc ça c'était déjà difficile, c'était intéressant parce que c'était ludique, parce que j'apprends/j'apprenais un autre langage et + tu tu commences déjà à déchiffrer des mots + même sans les comprendre, déchiffrer des mots bon + donc / et+ après euh :: c'était plus compliqué quand même en fait / c'est difficile d'apprendre la grammaire + la conjugaison parce que c'était :: euh :: c'était beaucoup de par cœur & en tout cas avec la professeur de grammaire qu'on avait & c'était beaucoup de par cœur & de répétitions :: de euh :: / et en fait moi je voyais pas forcément le sens de ça & parce qu'au niveau de l'apprentissage je suis une personne qui apprend en jouant / et euh :: donc j'avais déjà à la base des difficultés avec la langue française, avec la grammaire française, la conjugaison français et ça peut-être avec le recul je me suis dit c'était peut-être dû à mon apprentissage du français / parce que je sais parler français, je sais écrire en français + je fais pas trop de fautes & je fais peut-être quelques fautes des fois/parfois de syntaxe et euh :: mais je me rends compte avec le temps que j'ai des petites lacunes sur certaines choses et euh :: je me suis dit peut-être j'ai appris le français ++ sans réellement comprendre + la grammaire + parce que j'ai été à l'école, j'ai appris le français à l'école en fait je me suis jamais trop posé de questions ça toujours été au feeling un peu euh + la langue française et donc avec euh / quand on apprend une nouvelle langue faut déjà avoir des bases ++ des bases de la langue du franç/ de la langue française // parce que le français c'était ma langue maternelle et donc euh :: comme j'ai des lacunes déjà en français j'ai eu des lacune par rapport à ça + du coup c'est difficile d'apprendre la langue ++ ce qui m'a posé problème à la base c'est que la prof de grammaire qu'on avait + elle voulait du par cœur, apprendre par cœur et moi à la base apprendre par cœur sans comprendre le sens c'est pas ma façon d'apprendre donc déjà + au niveau de ça j'ai eu des difficultés// Après :: est venu +++ le fait que +++ on avait que 3 ou 4 heures d'amharique par semaines + je pense que pour moi en tout cas c'était pas suffisant euh ::: il aurait fallu quelque chose de plus intensif & parce que trois heures d'amharique euh :: / et à côté vous avez d'autres matières euh :: on a tendance euh & si on pratique pas...tous les jours on oublie ++ et c'est un peu ce qui m'est arrivé et en même temps + on fait un blocage & c'est-à-dire euh :: donc euh :: vous connaissez l'alphabet, mais quand il s'agit de euh :: de prononcer les mots euh ::/ bon la prononciation c'est pas forcément une difficulté parce que j'avais une bonne prononciation ++ assez rapidement euh :: mais + c'était le fait de ne pas comprendre en fait / j'apprenais quelque chose sans comprendre et euh :: et ça c'est toute la difficulté & et petit à petit s'est installé un blocage ++

5. M (7 :14) : + et euh : d'autres choses sont venues après & ben par exemple des amis me disaient t'en es où ben t'as/t'es inscrite en licence d'amharique, en langue amharique ALORS t'en es où & tu parles amharique, c'est bien tu vas pouvoir parler ? bon alors + c'est bien mais euh :: /Alors que ça faisait même pas un an que j'étais inscrite donc il y a une pression+ y a une pression qui commence à se faire sentir / et euh :: une pression ++ une pression qui je pense m'a bloquée un peu plus encore et :: euh :: + j'ai fait les 3 années du coup & la 2^e année et / la difficulté aussi c'est que + au-delà du blocage c'est les notes / parce que euh :: par exemple en grammaire / en oral j'avais des bonnes notes & mais en grammaire + euh : j'avais de très / enfin des mauvaises notes / des notes en fait classiques qu'on avait avec ce professeur-là, c'est-à-dire qu'on pouvait jamais dépasser les 12 / donc + t'avais toujours en dessous de la moyenne donc euh :: Donc déjà ça c'est euh :: Donc c'est encore un autre truc qui vient s'ajouter et + euh :: au niveau de :: au niveau de :: ouai ++ au niveau des déblocages Sinon c'est que la langue ne vient pas comme on le souhaite c'est à dire que moi + en m'inscrivant à l'INALCO Ben je me disais en 3 ans en sortant de l'INALCO je me disais Je parlerai couramment amharique Et plus les années sont passées + et plus euh :: / 3 ans c'est super court en fait & on se rend pas compte mais c'est court !
6. M (9 :00) : et + euh :: C'est passé très vite et je me rends compte que + dès la deuxième année que je parlerai pas couramment amharique Et même en sortant de :: la licence et je pense qu'il y a / y a une frustration personnel par rapport à ça et euh :: Et il y a aussi le fait qu'il à d'un côté // j'écoutais de la musique/ c'est-à-dire qu'il y avait pas du point de vue de la grammaire // mais quand j' écoutais de la musique et il y avait des choses que je comprenais & Je comprenais le/les choses en générale sans comprendre l'ensemble et euh :: Sans comprendre les mots euh :: Le mot à mot quoi / Mais + avec les images & parce que je regardais beaucoup de clips j'arrivais à comprendre globalement les musiques éthiopiennes euh :: / J'arrivais à comprendre le sens donc ça me rassurait quelque part & mais ++ en même temps j'étais consciente que mon niveau était BAS.
7. M (9 :42) : Quand je comparais à des amis qui apprenait d'autres langues /Mais ++ ces amis-là n'étaient pas adoptés non plus / Mais ++ euh :: & par exemple j'ai une amie qui était là / serbe / qui n'est pas adopté mais dont les parents lui ont jamais appris à parler sa langue & cette amie-là + en 3 ans elle était devenue bilingue/Donc + y avait ce truc là aussi + où je me comparais aux autres qui apprenaient d'autres langues et en même temps /moi + de mon côté j'avais l'impression que je pédalais /+ je pédalais et j'avais pas
8. M (10 :19) : J'avais pas et + euh :: c'est frustrant. Après de mon côté j'ai essayé pour euh :: de mon côté j'ai essayé d'apprendre des petites choses comme télécharger des claviers sur mon portable :: télécharger le clavier en amharique Pour que l'alphabet me reste et que je puisse lire même sans comprendre C'est ça en fait / je pouvais lire sans comprendre + ou + en comprenant très vaguement le sens des phrases. Euh :: Après euh :: au niveau des facilités + Des facilité d'apprentissage y a un certain moment où j'ai senti des facilités c'était à l'oral / Surtout alors // d'une parce que j'avais une professeure & enfin / deux professeurs qui étaient bien et qui n'étaient pas sur nos fautes / c'est-à-dire Par exemple la prof de grammaire dès qui avait faute ça n'allait pas et on allait passer 2h à savoir pourquoi c'était faux Et euh :: les professeurs d'oral eux// étaient beaucoup plus ::+ // Il s'arrêtaient pas aux fautes qu'on faisait & et du coup ça / ça m'a aidé après j'ai pris quelques cours particuliers avec H
9. M (11 :42) : C'était encore mieux + parce que :: c'était avec une amie à moi qui a fait l'INALCO aussi et ++ avec H euh :: elle avait une autre méthode d'apprentissage + c'est-à-dire ++ Elle faisait des choses peut-être un peu plus simples / au niveau des exercices c'était plus simple + mais + le fait de faire des choses plus simples mais qu'on comprend c'était plus facile pour moi & en tout cas ça m'a aidée. Parce que ça donne aussi une confiance / parce qu'on se dit bah tiens + moi aussi je peux lire ce texte-là / tiens ce mot + je connais // y a même du vocabulaire que je connais / Des fois si on me demandait bah tiens qu'est-ce que ça veut dire ce mot-là des fois je peux avoir oublié et m'en souvenir après & la facilité avec H c'est que ++ y a aucun jugement / ++ aucun jugement et & au contraire + y avait une relation très proche.
10. M (13 :47) : On était proche avec cette professeur-là et / cette professeur-là avait du tact / elle avait du tact et & elle était là à plaisanter et ça faisait des cours joyeux assez joyeux. euh :: après :: pour les facilités d'apprentissages & je peux pas dire que j'en ai eu tellement +++ tellement + parce que je parce que je :: je :: je suis exigeante avec moi / par exemple Je sais que je ne maîtrise pas l'amharique et ben ++ tant que / je ne maîtrise pas l'amharique ça me bloque pour parler quand je rencontre des éthiopiens ++ quand ils commencent à me parler en amharique je vais leur dire + je parle un ptit peu l'amharique et je vais changer en français + ou ou en anglais + si eux ne parlent pas français et donc // directement + je mets une barrière parce que je sais qu'après + ils vont me parler + me parler vite et euh :: au niveau de mon cerveau c'est comme si ++ c'est comme si je paniquais.
11. M (14 :49) : C'est ça en fait tout simplement c'est de la panique et :: ne pas savoir quoi dire :: ne pas savoir construire une phrase CORRectement euh :: + alors qu'en fait certains + s'en fichent je pense même quand c'est une phrase qui n'est pas correcte du moment qu'ils comprennent le sens / donc y a ce petit truc là où ++ y a cette retenue de ne pas:: VOULOIR en fait / j'ai la volonté de vouloir parler + mais :: ++ j'ai pas envie de faire d'erreurs euh alors que + quand on apprend une langue il faut parler on peut faire des erreurs pour euh :: pour pouvoir la maîtriser ensuite ++ au niveau des facilités y a pas eu tant de facilité d'apprentissage que ça en fait hein.
[...]
12. M (16 :01) : En cours d'oral quand tu arrives à parler dans la langue qu'est-ce que tu ressens ? bah déjà le cours d'oral c'est vraiment pas pareil que le cours de grammaire c'est vraiment une autre ambiance / les tables elles sont mises de la même manière par exemple en cours de grammaire on était tous face au professeur alignés / alors que le cours d'oral on avait le professeur il venait

à table avec nous + on était en cercle // déjà on était 6 ++ le professeur est venu avec nous + il s'asseyait à côté de nous donc déjà ça créait une certaine proximité et euh ...

(...)

13. M (17:07) : Et +++ y a aussi le fait aussi qu'il nous corrige // ben en fait ce professeur il vous corrige sans s'arrêter sur le mot + ou sur l'expression +++ Il vous corrige et il nous dit de continuer & alors que le cours de grammaire quand c'est pas bon + on passe 2h à expliquer pourquoi c'est pas bon. Après quand on veut reprendre ++ après avoir passé 2h à corriger pourquoi c'était pas bon + façon de parler / après vous avez plus & enfin moi + j'ai plus la concentration pour continuer ++ je reste juste sur ce qui vient de se passer + j'arrive pas à prendre de la distance. Alors que pour l'oral on parle juste c'est bon / si on fait une faute on corrige vite c'est pas grave et on continue.

(...)

14. M (26:18) : Aujourd'hui j'ai accès mais je ne comprends pas ++ Et quand des fois euh :: j'entends un mot + je comprends tiens euh :: ça, ça veut dire ça je me dis quelques chose y a une fierté quoi + quelque part // je me dis c'est pas foutu quoi ++ y a toujours un espoir.

(...)

15. M (29 :36) : Quelque part ça me permettra d'être reconnue & d'être légitime aussi d'être reconnue aux yeux des autres et d'être fière de moi parce que / en vrai les autres + ils s'en fichent que je parle mais je sais que quand je retournerai en Éthiopie et que mon frère verra que je parle ce sera une fierté pour moi parce que là + j'apprends / mais il comprend pas pourquoi je parle toujours pas. (...) ouai c'est ça, la première chose c'est d'être reconnue aux yeux des pairs, des natifs, ce que tu viens de dire mais après / y a le souci aussi que mon directeur [...] il dit à cette femme en anglais pas tiens messaye est d'origine éthiopienne aussi / et du coup il me dit bah messaye tu peux lui dire bonjour en amharique et tout / et là j'ai senti euh :: ma tête qu'à chauffé Et genre je me suis dit & si elle parle bien amharique & et commence à parler de plein de choses euh :: un moment donné je vais être bloquée / et en fait / y a ce truc là où les gens / par exemple mon directeur pensent que je parle couramment amharique même si je lui ai dit que & ben non je parle pas couramment amharique & même si j'ai fait l'INALCO // donc pour lui comme j'ai fait l'INALCO Ben je parle amharique et il s'était avéré que (...) cette femme m'a dit je parle pas amharique // je parle pas amharique et là il y a toute une pression qui est redescendue & et là il y avait aussi / être reconnue par les natifs mais aussi ++ par les gens qui étaient là à la réunion.

4.3 entretien avec Nathalie

Enseignante en langues, plurilingue. 49 ans. Adoptée à 3 ans, apprend l'hindi depuis 15 ans. A effectué un stage linguistique en Inde pendant 6 mois pour apprendre la L1.

1. N (9 :06) : donc ma première démarche d'apprentissage était en 2007 il y avait un festival c'était les Orientales / qui m'a fait rencontrer un réalisateur de documentaire sur l'Inde avec lequel j'ai pas mal discuté et il m'a donné son contact ++ il m'a dit qu'il connaissait un enseignant de hindi que j'ai contacté / et il s'avère que c'était celui qui a créé la méthode Assimil
2. M : d'accord
3. N : donc du coup + riche de cette expérience je me suis dit / ce serait top qu'on puisse le faire venir sur ANGERS pour avoir des cours c'est parti de là // et donc du coup sachant qu'il y avait le coût des transports je me suis dit faut absolument que plusieurs personnes viennent aux cours ++ et c'est comme ça que j'ai monté un projet à ma propre initiative.
- (...)
4. M : Comment cet apprentissage s'est passé dans le temps et la durée ?
5. N (9 :50) : j'étais un peu crevé c'était pas forcément évident mais j'ai plus <...> quand j'ai vu que c'était quand même assez compliqué euh :: / en fait je voulais apprendre avec un indien & parce que quand j'ai vu qu'elle avait appris avec la méthode assimile & je voulais apprendre avec le professeur X qui est l'auteur donc + de la méthode et :: c'était plutôt cette expérience-là que je souhaitais évoquer avec vous & Pourquoi & parce qu'en fait / donc cet enseignant était à la sorbonne et aussi à l'INALCO où il faisait en immersion de 5 jours un apprentissage du hindi et il était plutôt axé sur l'oral.
6. N(10 :36) : Donc du coup j'ai fait un stage avec lui / et pendant les 5 jours / donc moi j'étais plutôt à écrire des choses mais lui me disait non & non n'écrit pas essaie de te libérer de l'écriture euh :: faut parler parler et moi à chaque fois je disais ouais parler je suis d'accord mais si on reste un mois ensemble tous les jours ok / mais là je vais dire dans 5 jours // moi il y aura personne qui va pouvoir me dire ça c'est ça, ça se dit comme + enfin qui m'expliquera la règle c'est ça ++ parce que j'aurai pas assez pratiqué
7. N (12 :04) : Et je voyais bien que les autres y arrivaient quand même mieux que moi // les autres se sont les autres personnes qui avaient assisté au cours on était un groupe je pense de peut-être moins 10 personnes qui assistions à ce stage d'immersion / y

avait pas de personne adoptée / y avait que moi qui étaient originaires d'hinde de mes souvenirs & parce que ça date / ça date quand même / j'étais la seule personne adoptée donc ++ donc du coup + du coup j'ai pris ce stage mais qui m'a pas été vraiment satisfaisant en termes d'acquisition de la langue. c'était en 2007 voilà / donc j'ai dû faire 2008 le stage à l'INALCO / ouai c'est ça ++ et j'ai repris mes études en 2011 et j'ai fait un stage de 6 mois en immersion en Inde et là ++ je me suis dit je vais réitérer le fait d'apprendre la langue de hindi + en Inde / j'ai fait cette tentative-là ++ avec ce même prof + (...) c'était super ce stage SAUF que + ben j'ai pas appris / ben y avait des niveaux différents, y avait une disparité des niveaux ++ c'est-à-dire que très rapidement il est passé au-delà du présent du passé vers le futur ,etc, on était deux adoptés + une personne qui était plus jeune que moi / + oui parce que j'ai repris mes études à 40 ans quand même / donc euh :: une personne qui était plus jeune que moi / Et on sentait vraiment isolées parce qu'on avait un réel blocage / à la fin même le dernier jour ou l'avant-dernier jour je sais plus + c'était devenu une souffrance pour moi:: euh + je sais qu'à un moment donné j'ai / je suis sortie j'ai pleuré + enfin bref\

8. M : à cause de quoi ?
9. N (19 :43) : Ben du décalage qu'il y avait avec les autres, je voyais les autres bien y arrivaient quoi +++ (*larmes dans les yeux*).
10. M : eh euh :: comment vous avez réussi à avoir ce décalage/ comment vous aviez fait pour l'évaluer ?
11. N : Ben parce que je voyais clairement qu'ils étaient à l'aise à l'oral, ils avaient un niveau grammatical supérieur à moi. en plus moi je quand je fais une phrase j'ai besoin de beaucoup de temps de faire plus les cours parce que je crois que // je sais que finalement que c'est pas le même ordre (...) que à chaque syllabe il faut savoir si c'est une voyelle longue ou une voyelle courte / donc euh :: on a pas / on sait pas comment ça se prononce pour l'écriture :: euh :: et même pour le prononcer quoi ++ voilà et euh :: ben heureusement qu'on était quand même deux parce que elle aussi je crois elle était encore moins à l'aise que moi je crois parce qu'elle était pas linguistes de formation / elle parlait pas anglais je crois // parce que moi oui / comme je disais j'ai fait langues étrangères appliquées j'ai une formation anglais espagnol et j'ai pris au bac le russe après j'ai j'ai perdu un peu là / je sais toujours l'écrire mais il faudrait que je m'y remette
12. M : mmh
(...)
13. N (20 :08) : Cet enseignant-là qui est devenu un ami maintenant ++ il me disait que bien souvent quand il faisait cours à l'INALCO à des personnes adoptées + bien souvent il disait qu'elles avaient de grosses difficultés // il il me l'avait évoqué. Il m'avait dit + ben oui ils ont + ils ont tout le temps ce désir, je sais pas pourquoi euh :: pourquoi c'est + c'est difficile / il dit enfin ne t'inquiète pas je sais que ça arrive, enfin il dit qu'il avait observé chez les adoptés cette difficulté d'apprentissage.
(...)
14. N (25 :02) : Il me disait par contre tu prononces bien. Donc la prononciation n'était pas une difficulté, j'arrivais à faire des sons qui n'existent pas en français.
(...)
N (32 : 00) : Comment les gens vous percevaient en Inde, quel regard ils portaient sur vous ?
N : (32 :03) : Alors le problème que j'avais // alors je dis que c'est un problème parce que :: parce que je me suis rendue compte au bout du 2^e jour qu'il fallait pas que je dise que je suis adoptée culturellement ++ parce que en fait l'adoption est taboue dans cette société / dans la société indienne (...) du fait que ce soit tabou + l'adoption dans cette société. / ben moi qui veux bosser avec l'Inde je suis un peu embêtée ++ Parce que / s'il faut que je dise que je suis pas adoptée, comment je peux justifier& alors des fois je racontais des histoires ++ quand j'étais en 2012-2013 en Inde je racontais que j'étais de Pondichéry, etcet que voilà, j'essaye de noyer le poisson pour raconter des choses fausses / les occidentaux de ma famille me disent « pourquoi tu l'assumes pas ? » ben oui mais je me dis que c'est culturel, je dis euh :: & ah non mais moi je veux communiquer c'est les gens ! C'est comme si quelqu'un qui supporte pas qui serait séropositif qui en peur et bah :: la personne va pas dire ou va dire ben non je suis ...pour détourner les trucs, les gens ne comprenais pas quoi ++ enfin/ les gens d'ici, / notamment ma famille quoi. Les gens me disaient ben il faut assumer, je disais c'est pas moi qui assume pas c'est la société quelque part qui assume pas.
(...)
15. M (40 :54) : le hindi vous le vivez comme si c'était votre première langue euh \
16. Ah oui oui / oui oui complètement ! pour moi euh :: c'est ma langue euh :: et puis euh + après ce sera d'autres langues indiennes une fois que j'aurai résolu ça quoi\
17. M : et du coup euh vous êtes dans l'optique que vous lâcherez jamais, parce qu'il y a des décrochages quand même\
18. N (40 :58) : ah ouai ouai jamais. Ah non non jamais, moi je lâcherai pas// jamais/ à un moment donné ++ j'ai trop ce désir c'est pas possible que ça ne vienne pas. Pour moi c'est pas possible. Euh :: ouai je vois je sais plus quand (...) ah non non je n'abandonnerai pas à non ça par contre euh :: même si ça prend 3 h pour dire un petit truc mais :: :euh (...) ça c'est garantie\
19. M : vous savez qu'un jour vous parlerez cette langue
20. N (50 :01) : ah ben c'est sûr ! ++ même peut-être qu'un jour....(*voix nouée*) / j'enseignerai cette langue (*pleurs*).
21. M : faire des cours dans cette langue.
22. N : (acquiescement de la tête, pleurs)

4.4 entretien avec Fitsum

34 ans. Adopté à 7 ans. A commencé l'apprentissage de sa L1 en 2020. A voyagé plusieurs fois et a séjourné quelques mois en Ethiopie.

1. F : (2:59) J'avais :: un peu la haine contre moi-même tu vois ++ Tu vois le fait de :: juste voilà / Tu vois un peu que c'est ta faute tu vois + je disais pas ça à l'époque mais (p8sec)
2. M : c'est ta faute quoi ?
3. F (3:18) : Bah tu vois / c'est ta faute euh :: je me disais & comment t'as pu oublier /tu vois / ++ y avait :: beaucoup de culpabilité quoi / de culpabilité :: + tu t' demandes comment c'est possible +++
4. M : mmh
5. F : Après quand tu vois des ptits / tu vois /+ quand ils parlent quand je les regarde j'me dis j'étais comme ça ++ tu vois /
6. M : mmh
7. F : Tu vois des ptis qui parlent avec leurs parents ++ tu t'dis & ah ben j'étais comme ça + ils parlent. Tu vois (p6sec)
8. M : Donc du coup y a culpabilité et regret c'est ça ?
9. F (3:52) : bah ouais malgré nous tu vois // tu y es pour rien mais ++ malgré nous tu vois / tu t'dis bah :: ++ en tout cas pour moi ++ tu vois moi je vais te dire un truc + quand tu vois des parents qui disent des trucs tu as envie de parler mais tu arrives pas ++ t'es bloqué. Après tu peux essayer l'anglais mais ++ tu vois que quelques-uns ils sont limités quand même Ils préféreraient que tu leur parles + tu vois /Ils t'le font ressentir ça + tu vois / ce ressentiement +++ bref / je trouve ça moche, je trouve ça moche (p3sec)
10. M : qu'/qu'est- ce/qui te fait ressentir c'est ceux qui sont au pays c'est ça ?
11. F : ben ::: ouai ::: et puis euh :: Tout simplement quand tu es en dialogue tu vois / quand ça bloque Tu veux trouver les mots/ t'as envie d'expliquer en amharique ++ mais tu peux pas tu vois
12. M : mmh & mmh
(...)
13. M : J'ai cru comprendre que tu me disais y a une gêne mutuelle quand tu parles amharique avec d'autres adoptés ? toi aussi t'es gêné ?
14. F (6 :31) : Ben ouai tu vois / t'as l'impression que ça peut gêner la personne que ça peut lui rappeler des souvenirs tu vois/ et donc tu veux pas gêner (p6sec) des souvenirs ou des ::: +++ comme si tu marchais sur des œufs quoi / avec certains que j'ai parlé ++ C'est comme si tu étais plus rassuré quoi même-moi le premier tu vois des fois si tu me calcule ++ / euh :: voilà // je pense si je maîtriserai la langue ++ je pense que + je parlerai qu'en amharique tu vois / (..) y en a aussi qui peuvent avoir entre guillemets le "seum" tu vois / tu vois ce que je veux dire ? + c'est là aussi où ils font le blocage
(....)
15. M : et toi dans ta progression, de comment tu apprends, comment tu pratiques, t'es satisfait ?
16. F (9 :33) : euh ::: oui et non. ++ oui et non parce que je pense que je pourrai en faire plus... moi perso je peux faire plus + mais bon après + il faut pas se mentir y a des trucs qui font que ++ tu vois / moi ça va tu vois/ mais des fois tu peux pas tu vois /moi je pratique pas tous les jours tu vois + après niveau financier c'est pas +++ c'est un peu short & mais après avec le M. M c'est pas mal aussi y a de quoi faire tu vois /
(...)
17. F (11 :08) : Tu vois je suis parti y a un an en Éthiopie quelques mois, et j'ai pas fait des progrès de ouf tu vois/ je pense que j'aurais pu faire beaucoup plus de progrès tu vois / même à la famille tu vois & quand je parle à mon daron par exemple tu vois ++ parce que lui il savait tu vois / je lui avait dit oui je prends des cours et tout + ben voilà + ouai + il met un peu en stand bye... ben même mon daron il m'le fait ressentir tu vois, il sent que c'est un peu chelou tu vois / en gros voilà il te fait sentir/ ils te font ressentir tu vois que t'as pas progressé tu vois
18. M : mmh mmh
19. F (12 :12) : toi vois ce que je veux dire / et du coup après tu rebloques ++ et là je rebloque tu vois +++ tu vois ce que je veux dire ?
20. M : ouai & ouai
21. F : tu repars dans un truc où +++ ouai + t'es un peu frustré quoi
(...)
22. F (15 :58) je comparerais ça à / ce réapprentissage on va dire // comme euh :: je compare ça comme un combat ++ un combat de la vie quoi (p8sec) c'est un combat euh :: ouai un combat de la vie // ouai c'est un combat pour pour t'/ton identité ++ c'est un combat personnel pour son identité quoi
23. M : mmh

24. F (16 :28) : ça personne ne pourra nous le +++ on est libre de nos choix & et ça là-dessus ...mais je pense que si un jour on le fait pas ++ y a un moment où + on sera toujours frustré quoi. De ne pas euh :: tu vois / y en après dans leur tête ils ont fait un blocage + moi je suis pas là pour / je respecte toutes les positions tu vois/ mais arrivé à un moment tu/t'es voilà ++ t'as fait le choix d'entamer :: d'arrêter :: tu vois / pour moi arrivé à 40 ans si tu parles pas ta langue ++ alors que tu le veux ++ y a un problème ! tu vois +++ y a une pression parce que le temps il passe tu vois (...)
25. F (18 :44) : Quelque part j'ai un peu honte tu vois ++
26. M : T'as honte de pas parler ? de pas progresser c'est ça ?
27. F : ouai ouai c'est ça ! +++ mais y a des fois & je sais pas comment t'expliquer ++ y a tellement un truc qui bloque quoi & des fois t'es chaud tu veux et après + y a un truc qui fait que je sais pas.

ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DES COURS

Étape 1 : modélisation (extrait 1)

Cours du 19/02/2022

1. P : dehna nesh ? *Bien tu vas ?*
2. T : Euh ::: & dehna negn & antchi endemen nesh ?
Bien je vais, toi comment tu vas ?
3. P : dehna negn egzihaber yimesgen euh :: beteseb dehna new ? *bien je vais, Dieu merci, euh :: la famille ça va ?*
4. T (7 :07min) : Euh :: awo, betesebu dehna negn euh !
ENfin dehna new ? *oui la famille bien je vais & euh bien ça va.*
5. P : awo dehna new ? *oui bien ça va ?*
6. T : Awo dehna new ! *oui bien ça va !*
7. P : Wendemesh dehna niw esum ? *ton frère lui aussi bien il va ?*
8. T : Wendem & Wendem ::: ?
9. P : Frère
10. T : Ah (*rire*)! Awo ::: wendemé dehna nerh Ah (*rire*) frère *bien tu vas*
11. P : Dehna new eshi ! Enedegem ++ selam nesh ?
12. T : Dehna negn ! antchi endemen nesh ?
13. P : Dehna negn egzihaber yimesgin. Semesh man new ?
14. T : Man new & euh :: & enfin & T ebalaliw ! T je *m'appelle.*
15. P : Eshi ! teyikign ++ lene. *ok demande- moi++à moi*
16. T (7 :40min) : euh :: mmmh :: ++ semesh man new ?
ton nom c'est quoi ?
17. P : semé yeshimebet new , antchis, semesh man new ? *yeshiemet mon nom c'est. Et toi ton nom qui c'est ?*
18. M : (regard d'incompréhension)
19. P (7 :58min) : ené semé cecile new. Antchis semesh man new ? *moi mon nom cecile c'est. Et toi ? ton nom qui c'est ?*
20. M : semé M new ? *Mon nom M c'est*
21. P : eshi gobez ! antchis semesh man new ? *ok bravo ! et toi ton nom qui c'est ?*
22. A : semé awa new. *mon nom awa c'est*
23. P : Eshi + yené habesha sem++ yeshiemebet new++
Yantchi habesha sem ++ man new ? *ok + mon nom éthiopien ++ yeshiemebet c'est++ ton nom éthiopien qui c'est ?*
24. T : Ye habesha sem mastewal+++ new. *le nom éthiopien mastewal +++ new.*
25. P : Gobez. Yantchi habesha sem man new ? bravo. *Ton nom éthiopien qui c'est ?*
26. M (8 :10min) : (*regard d'incompréhension*)
27. P : Habesha sem malet ++ ene yeshiemebet negn. Be habesha, be Ethiopia, yeshiemebet, yehe semé new. Yantchi habesha sem man new ? *Le nom éthiopien veut dire ++ moi yeshiemebet je suis. En éthiopien, en ethiopie, yeshiemebet ça mon nom c'est. Ton nom éthiopien qui c'est ?*
28. M (8 :16min) : (*silence d'incompréhension*)
29. P : M ferenseгна new. Ayedelim ? Semesh M new ++ Ayedlim ? Ok ! Ahun lela sem alesh ? *M français c'est. N'est ce pas ? ton nom M c'est ++ n'est-ce pas ? ok ! maintenant un autre nom as-tu ?*
30. M (8 :19min) : (*sourire d'incompréhension*)
31. P : Habesha negn ené. (*Gestuelle qui montre la couleur de peau*). Yeshiemebet ebalalehu. Eswa maste ::: \
32. T : Mastewal
33. P : Men malet new ? *quoi signifier c'est ?*
34. T : Euh :: « miroir qui reflète ».
35. P : Eshi & ok ++ yantchis ? *D'accord & ok ++ et toi ?*
36. M (8 :56min) : (*silence d'incompréhension*)
37. A (9 :15min) : ené hawa negn. Ené hawa be fere ++ euh :: + bezih ++ E yeferen ++ euh :: ye ferenseгна semé E new. Gen :: ++ euh ++ in Ethiopia sem Hawa (new).
38. P : Gebash ?
39. T (9 :26min) : Léla , léla sem+++ (*gestes avec les mains et les doigts*)
40. A : léla, léla sem

41. T (9 :29min) : Léla sem ++ euh ::: two ++ euh :: enfin pas two (rire)
42. A : houlet ! houlet ! deux deux
43. T : Houlet semotch deux noms
44. M : (*silence, regard d'incompréhension*)
45. P : Eshi ! semé cécile new. Habesha semé yesh++yeshiemebet new . (geste qui désigne la personne interrogée)
46. M (9 :49min) : euh ::: Semé + bentchayou new
47. P : Gobez ! betam terou
48. T : Yaaaah !!! (*applaudissements*)
49. P : Men malet new ? Euh ++ Yeshiemebet malet ++ tergumou + "la dame de mille maisons" malet new. euh ++ yeshiemebet veut dire ++ la traduction + « la dame de mille maisons » ça veut dire.
50. Tous : (Rire)
51. P : Yeswa :: tergumou /
52. T : Mastewal, euh :: malet « miroir qui se euh :: qui reflète » /
53. P : new
54. T : new
55. P : Eshi !
56. T : Antchis . Et toi ?
57. M (10 :30min) : Euh ::: ++ En français ?
58. P : Awo
59. M : Je vois à tra ++ euh :: par toi
60. P : Eshi :::
61. T : Olalala (rire) Aiiii (*rire et applaudissement*) !
62. P : Arif new, kondjo new ! bien c'est, beau c'est !
63. P : Men malet new Hawa
64. A (10 :41min) : euh :: Eve ++ be & be islam (align)
65. P : Eshi
66. A : Lela sem ale. Un autre prénom il y a.
67. P : Menden new ? quoi c'est ?
68. A : Assia
69. P (10 :54min) : men malet new ?
70. A (11 :05min) : euh :: yeuh ::: + (*soupir de réflexion*) ye ::: yi ::: ye moïse enat engira euh :: yeuh ::: + (*soupir*) de :: yi ::: de moïse la belle mère
71. P : new. endé ? c'est. ah bon ?
72. A (11 :08min) : awo. Oui
73. P : Ba amarigna new ? en amahrique c'est ?
74. A (11 :12min) : Aydelim euh :: be be islam new + be arabigna new. Non euh :: en en islam c'est + en arabe c'est.
75. P (11 :15min) : Barabigna ok ! En arabe ok !

Etape 2 : Démonstration (extrait 1)

1. A : Selam. Bonjour
2. P : Selam. Dehna nesh ? bonjour bien tu es ?
3. A Dehna negn. Bien je suis.
4. P : Semesh man new ? ton nom qui c'est ?
5. A (15 :34min) : Awo + euh :: oui + euh ::
6. T : awo awo (rire). Oui oui (rire)
7. A (15 :36min) : awo (rire) ben écoute (rire)

8. P : semesh man new antchi ? ton nom c'est qui toi ?
9. A (15 :43min) : ené Awa ebalalew euh :: antch / euh :: on peut dire comme ça ?\ . Moi Awa je m'appelle euh :: toi / euh ::
10. P : Awo yitchalal ! oui c'est possible !
11. A (15 :45min) : semesh man new ? ton nom qui c'est ?
12. P : cecile negn. Cecile je suis.
13. A : Euh bez i/u ... euh ::: +++ euh ici/ beauc... euh ::
14. P : ezih tenoriyaesh angers wust ? ici tu vis ? dans angers ?
15. A : awo
16. P : Eshi . Yet tenoriyaesh ? ok, où tu vis
17. A : Addis new. Nouveau c'est
18. P : Hein ? hein ?
19. A : Addis new. Nouveau c'est.
20. P : Eshi. Addis new malet ? ok nouveau c'est-à-dire ?
21. A (16 :20 min) : Addis new, ke sost / ke arat wer befit / karat wer befit eummmh ::: ke NANTES met / euh ::: ++ ke NANTES meta / metaw. nouveau c'est, de 3/ de 4 mois avant eummmh ::: de NANTES vi / euh ::: ++ de NANTES il est venu / je suis venue
22. P (16 :32min) : betam teru ! ke NANTES metaw. Très bien ! de NANTES je suis venue.
23. A (16 :38min) : Yezih adegu ++ ketemaé. D'ici j'ai grandi
24. (16 :44min) Eshi ::: eshi. Endyaum, ketemash, ezih new yadegesh, gin \ ok ::: ok, en fait ta ville, ici c'est, que t'as grandi \
25. (16 :46min) Geter ! campagne !
26. P : Malet + yet ? c'est-à-dire + où ?
27. A : Awo euh :: LE PLESSIS GRAMMOIRE
28. P (16 :56min) Awkwalew + eshi, betam teru (rire) je connais + ok, très bien
29. A : Awo (rire). Ategeb ++ sss :: euh :: yantchi sera (new) oui (rire). A côté ++ sss :: euh :: ton travail (c'est)
30. P (17 :16min) : +++ New. Awo ::: tekekel. Yene sera BRAIN SUR L'AUTHION new. Kerb new awo ! Yadegetchew bota ke seraye bota kereb new. ++. c'est. Oui ::: vrai. Mon travail à BRAIN/L'AUTHION c'est. Proche c'est ! là où elle a grandi de mon lieu de travail proche c'est.
31. A : (17 :17min) : enaté euh :: (rire) CORNE / CORNE euh :: (rire) tenoraletch ? ma mère euh :: (rire) CORNE/CORNE euh :: (rire) elle vit ?
32. P (17 :21min) : BETAM TERU ! tenoraletch awo ! betesebesh ezih akababi yinoralou malet new. TRES BIEN ! elle vit oui ! ta famille ici aux alentours il vivent ça veut dire.
33. A : Awo. oui
34. P : (17 :33min) Ena and wendem alesh germen yeminorew / ezah ketema euh :: / yeketemaw sem resaw ++\ et un frère tu as qui vit / là-bas la ville j'ai oublié euh ::/ le nom de la ville j'ai oublié ++\
35. A : CORNE ? Yet ? CORNE ? Où ?
36. P : No no , ezah wuchi ager yeminorew ++ talak wendemesh ++\ no no, là-bas à l'étranger qui vit ++ ton frère aîné ++\
37. A (17 :38min) : MUNICH !

38. P : MUNICH awo ! ye ketemaw sem resetché neber. Ezah sent gize yinorwal ? **MUNICH oui ! le nom de la ville j'avais oublié. Là-bas ça fait combien de temps il y vit ?**
39. A : Houlet amet (honwal) **2 ans**
40. P : Houlet amet honwal ? **2 ans ça fait ?**
41. A : Awo. **oui**
42. P : **(17 :49min)** : Selezih & germenigna bedemb yichelal **Donc & allemand parfaitement il parle.**
43. A : Bedemb aydelim, gen + yichalal. **Parfaitement c'est pas mais + c'est possible.**
44. P : Yimokeral. **Il essaye.**
45. A : **(17 :58min)** Awo yimokeral. **Oui il essaye**
46. P : Ok eshi. And tiyake teyikign ! **ok, ok, une question pose-moi.**
47. A **(18 :04min)** : Awo ! mmh :: serash menden new ? **oui ! mmh :: ton travail c'est quoi ?**
48. P : astemari negn. **Enseignante je suis.**
49. A : Euh :: ++ le mo/ma // le man new ? **euh :: ++ pour qu'/qu' // pour qui c'est ?**
50. P : Euh :: ledjoch +/ edméatchew ke 16 amet eske 20 amet new. **Euh :: pour les enfants. Leur âge de 16 ans à 20 ans c'est.**
51. A : **(18 :34min)**: watat natchew. **Jaunes ils sont**
52. P : Wetat natchew AWO ! leke nesh. Tenesh natchew. **Jeunes ils sont OUI. C'est vrai. Petits ils sont.**
53. A **(18 :49min)** : Euh :: ++ menden new :: euh :: (yemt)astemar +++ / tastemar ? **euh :: ++ c'est quoi :: euh :: (ce que) t'enseigner**
54. P : Awo, menden new yemtastemriw ? **oui, c'est quoi ce que tu enseignes**
55. A **(18 :53min)** : Menden new (yem)tastemeriw ? **quoi c'est (que) tu enseignes**
56. P **(18 :58min)** : ferensegna kwankwa new yemastemerew, enesu ke lela agere slemimetu lela kwankwa yaweralou. Andandotch ke sirya natchew, andandotch ke africa metu. Feresgna kwankwa menager aycheloum selezih astemratchawlew.
57. A **(19 :18)** : ok :: ++ eshi + selezih (soupon) euh :: lela kwankwa + yinageralou ?
58. P : awo + tekekel + lela\
59. A **(19 :32min)** : Andand + Arabigna, andande menalbat bambara or (yichelalou). Quelque + arabe, quelques peut-être bambara or (ils parlent)
60. P **(19 :36min)** : Awo + awo & tekekel. Andandotch 3 kwakwa yichelalou. **Oui + oui & c'est vrai. Quelques-uns 3 langues ils parlent**
61. T : Gobe (rire)
62. A : gobe (rire)
63. P : Awo ! gobe natchew. Befetnet ferese gna yimaralou. Lemen meselesh / sost kwankwa kechalesh, eratignaw le memar kelal yihuneleshal.
64. A : Awo. Men malet new kwankwa ?

65. P : Langue
66. A **(20 :00min)** : Non, euh :: men & men & menden new / c'est pas menden new euh :: le quelque / euh :: +++
67. P : be lela menged mokeri, lela kwankwa letetekemiw techialesh (rire)
68. A : (rire) le menden kwankwa ?? (rire) **c'est pour quoi langue**
69. P : Lenesou ? le wetatoch ? **pour eux ? pour les jeunes ?**
70. A : Yenesou kwankwa, 3 kwankwa yenageralou / 3 kwankwa yechalalou. **Leur langue, 3 langues ils parlent / 3 langues ils peuvent parler**
71. P : Awo. Ena men men kwankwa yechelalou yehe new malet yemetfelegiw ? **oui. Et quelles langues ils parlent c'est ça ce que tu veux dire ?**
72. A : **(21 :00min)** AWO !! OUI !

Etape 2 : démonstration cours du 26/02/2022

(extrait 2)

1. P **(5 :29)** : Ené ye medjemerya gize ezih semeta, endmé 6 amet neber. Antes ? edméh sent neber ? **moi la 1^{re} fois que je suis venue, mon âge 6 ans était. Et toi ton âge combien c'était ?**
2. Y **(5 :32)** : euh :: +++
3. P **(5 :36)** : medjemerya gize semetah ezih edméh sent neber ? **la 1^{re} fois que tu es arrivé ton âge combien c'était ?**
4. Y : (p5sec)
5. A **(5 :38)** : ezih ager. Ici pays.
6. P **(5 :39)** : eshi ++ yikerta/ antchi djemeri. **Ok ++ désolée / toi commence.**
7. A **(5 :40)** : ené euh :: euh :: 6 wer euh :: neberku. **Moi euh :: 6 mois euh :: j'étais**
8. P : eshi. ok
9. A **(5 :59)** : euh : euh :: (p10s) ezih feresenya meta/metahu & keferensya & kedjibouti metahu ! euh : euh :: (p10s) ici français il est venu/ je suis venue & de France & de Djibouti je suis venue !
10. P : eshi ! eshi ! eshi. Ke djibouti metash. ++ ena yemedjemerya gize ezih ferasay wust yemetash/ edméh ++\ **ok ! ok !. de djibouti t'es arrivée ++ et la 1^{re} fois que tu es arrivée ici/ ton âge ++**
11. A **(6 :14)** : awo / etsan neber / 6 wer neber. Oui/ bébé c'était/ 6 mois c'était.
12. G **(6 :47)** : edmé euh :: \ **âge euh ::**
13. A **(6 :54)** : eswa (edméwa) sidest amet (neber)// eswa /awo (*geste qui désigne*) **elle (son âge) 6 ans (c'était) // elle (geste)**

(Extrait 3) – cours du 7/05/2022

1. P (0 :32) : degemilet ! degemilet. [Redis-lui ! répète-lui !](#)
2. F : Awo awo euh :: spa / euh :: spanish
3. T : spanigna
4. P : awo spanigna
5. F : spanigna euh :: spanigna euh ++ tenish enageralehu
6. T : echelalehu
7. F (0 :43) : echelalehu
8. P : eshi, echelalehu, anageralehu eshi ! ooh ! betam gobez
9. T : teru new & teru new !
10. F (0 :52) : amesegenalehu
11. A (0 :58) : befit euh :: neger / euh : negeren neber ? euh :: voilà quoi !
12. Tous : (rire)
13. T : ay & ay
14. A (1 :06) : ke bernar gar\ [avec bernard\](#)
15. F : avec bernard d'accord.
16. A (1 :13) : wah ! betam gobez new +++ be cheresh ethiopia ++ yalmetam ? [wah ! très bien c'est ++ en définitif Éthiopie ++ qu'il n'est pas venu ?](#)
17. P : euh :ethiopia wust alhedkem ? euh : Éthiopie tu n'es pas allé ?
18. A : alhedekm, awo\ [tu n'es pas allé, oui\](#)
19. F : be ethiopia wust ++\ [en ethiopie ++\](#)
20. T (1 :25) : ehedem.
21. P : athedem & athedem\ [tu vas pas & tu vas pas\](#)
22. A (1 :28) : betcha ke ermias ga. [Seulement avec ermias](#)
23. P (1 :32) : befetsemu athedem ++ gena alhedehem\ [c'est sûr tu y vas pas ++ pas encore tu n'y aies pas allé\](#)
24. F : aah :: euh :: comment on dit non déjà ?
25. T : ay & ay (rire). [Non & non \(rire\)](#)
26. F : ay euh :: be :: \ [non euh :: en ::\](#)
27. T : be ethiopia ([chuchote](#)) . [en Éthiopie \(chuchote\)](#)
28. F (1 :46) : be ethiopia wust euh :: a :: [en Éthiopie pas encore euh :: je ::](#)
29. T : alhedem. [Je ne vais pas.](#)
30. P : Gena alhedekum. [Pas encore je ne suis pas allé](#)
31. F : gena alhedekum. [Pas encore je ne suis pas allé.](#)
32. P : eshi. Be kerb gize tehedaleh ? [ok bientôt tu y iras ?](#)
33. F (2 :03) : Awo +++ awo :: euh :: be ++ ehedalehu. [Oui +++ oui :: euh :: en ++ j'irai](#)
34. T : and bitcha ? [and bitcha ?](#) / weym :: ++ ke sewotch ga ? [1 seulement ? un seulment ? / ou :: ++ avec des gens ?](#)
35. P : [be raseh betcha\ tout seul seulement\](#)
36. T (3 :24) : esu euh :: esu & non / ante & ante betcha ? and sew ? [lui euh :: lui & non / toi & toi seulement ?](#)
37. F : and sew ? euh :: euh :: houlet + sew ++ \ [une personne ? euh :: euh :: 2 + personnes ++\](#)
38. T (3 :33) : Houlet sewotch. Ke houlet sewotch ga ? [2 personnes. Avec 2 personnes ?](#)
39. F : enhedalen. Enhedalen ? [On ira. On ira ?](#)
40. P : ([acquiescement de la tête](#))
41. T (3 :37) : aaah eshi !
42. A (3 :42) : Morine tawkiyalesh ? [Morine tu connais ?](#)
43. T : Morine ? Morine ? c'est qui Morine ?
44. F (3 :49) : Morine yibe ++, Morine yebelal yebelal. [Morine il s'app ++, Morine il mange il mange](#)
45. P : tebalaletch. [Elle s'appelle](#)
46. F : euh ::\
47. T : Morine ?
48. P : awkatalehu ené ? [je la connais moi ?](#)
49. A : awo ! [oui !](#)
50. F (3 :56) : be restorant euh :: (p5s)
51. P (4 :02) : [tegenagnetenal](#) ah ! eshi tez aligna hun ! [on s'est rencontrées ah ! ok ! je me souviens maintenant.](#)
52. F et A (4 :03) : [Awo. Oui.](#)

(Extrait 4 modélisation 07/05/2022)

6. P (5 :00) : lek nesh awo. [Tu as raison oui.](#)
7. A : Wolo specially (rire). [Wollo specially](#)
8. T : (rire)
9. P (5 :16) : ok eshi. Ledjemmer. Ené yabesha semé yeshiemebet new eshi ?! ezih alnorem + TIERCE enoralew + bahun gize malet new / Be kerb gize wede ANGERS emetalew. Le menor. [Ok d'accord. Je commence. Moi, mon prénom éthiopien Yeshe c'est ok ?! ici je ne vis pas + Tiercé je vis + en ce moment c'est-à-dire / bientôt vers Angers je viendrai. Pour vivre](#)
10. F : ok. [ok](#)
11. P : ené yeshiemebt negn, habesha semé new. [Moi yeshe je suis, mon nom éthiopien c'est.](#)
12. F : (silencieux, hésitant)
13. P (5 :31) : Yante sem mohamed new. [ton nom mohamed c'est.](#)
14. F : sem ? [nom ?](#)
15. P : Eshi, kes :: beleh /++ yante sem mohamed new aydelim ? [ok, doucement ::/+ ton nom mohamed c'est n'est-ce pas ?](#)
16. F : [Awo. oui](#)
17. P : [Yabesha sem. Ok](#) Be memtaté gize / medjemerya gize semeta farensay wust \. [Ton nom éthiopien. Ok quand je suis arrivée / la première fois en France](#)
18. F (5 :43) : Ay ! kes bel ++ [ebakesh. Non doucement ++ stop](#)

19. P : eshi ! yikerta, kes biye ++ \. Ok désolée, doucement je fais ++\
20. F : (rire) kes bel. Doucement fais
21. P : Kes beyi yibalal. Doucement on dit
22. F : ené yeshiemebet ebalalelew. Man new semeh ?
23. F : Mo / François !
24. P : eshi / arefte neger aderg ebakeh
25. T : phrase & phrase & fais une phrase (chuchote)
26. F : François ebalalew

(Extrait 5 : Modélisation du 07/05/2022)

5. P (6 :45) : eshi. Ené Tiercé wust enoralew. Antchis ? yet tenoriyaresh ? ok moi tiercé dans je vis. Et toi ? où tu vis ?
6. Mar : (silence d'incompréhension)
7. P : eshi. Antchis yet tenoriyaresh ?
8. A : ené Angers enoralew. Moi Angers je vis.
9. P : Antchis ? et toi ?
10. T : Angers enoralew. Angers je vis.
11. P : eshi, teyikiw lesu. Ok, demande lui à lui.
12. T : esu ? Euh :: (pff) euh ++ non ++ non mais je sais euh :: lui ? euh :: (pff) euh ++
13. A : yet. où
14. P : awo letagejiat tetiyaresh. Oui l'aider tu peux.
15. A : Yet tenoraleh ? où tu vis ?
16. F : euh :: Be CHALONNE enoralew. euh :: en chalonne je vis
17. T : Be CHALONNE ?! en chalonne ?
18. F : Awo. Antchi yet tenoriyaresh ?
19. Mar : Ené ANGERS.
20. P : Arefte neger ! Ené ANGERS aybakem
21. Mar (8 :31) : (silence)
22. A : ené ANGERS enoralew. moi Angers je vis
23. Mar : Angers yet :: euh :: te /ten :: euh..
24. A : Angers yet tenoraletch ? Angers où elle vit ?
25. P : Tenoriyaresh ! tu vis !
26. A (8 :46) : Tenoriyaresh ? tu vis ?
27. Mar (8 :53) : euh :: zaré ? zaré ? euh :: aujourd'hui ? aujourd'hui ?
28. P : Zaré ? Zaré aydelim. Ezih, la roseraie new. Aujourd'hui c'est pas. Ici la roserai c'est.
29. Mar : Awo.
30. P (9 :03) : Ené Tiercé enoralew
31. Mar : awo
32. P : antchis Yet tenoriyaresh ? et toi où vis-tu ?
33. Mar : Angers te / +++ .. eno... +++
34. T : Angers EnoraleHU. Angers je Vis
35. P : Awo ! En + NO + RA+ Le+ HU.
36. Mar : enoralehu (*chuchoté*). Je vis (chuchoté)
37. P : ahun teyikiw lesu ! maintenant demande-lui à lui
38. Mar : eummh :: (p10s) (*silence*)
39. T (9 :33) : Teyeke ale / align. Questionne j'a/j'ai
40. P : Eshi, koy encheres ! ok attends on finit !
41. Mar : euh :: ...
42. P : mmh (*rire*) lela tiyake ?Ay teru nebere. Esti teyikiw. Mmh (rire) une autre question ? non c'était bien. Allez demande-lui
43. Mar (9 :53) : euh :: ++ (p8sec)
44. P : Yet +++ Yet tawkiyaresh men malet new ? ++ où. Yet tenoraleh. Yehe teyakew new.
45. Mar : Yet euh :: ono ++ onoraleh ?
46. P : Tenoraleh. Tu vis
47. T : Tenoraleh. Tu vis
48. Mar : Tenoraleh (*chuchote*). Tu vis

Etape 3 : Les dyades (extrait 1)

1. T (10 :39) : be spegn wust ++ euh : men teseraleh ? / men teseraleh neber ?
2. P : mmh :: eshi & yehon ! tesera neber weym / serah.
3. F : serah , serah euh :: + be&be&be spanigna / be espania euh ::++ be espania serahu
4. T (11:03) : men ? men sera (neber) ?
5. F : (souffle, rire) trop de questions (rire) euh :: be :: SELK ! selk
6. T : Selk ?
7. F (11 :21): Awo selk euh :: constumers (rire)
8. T (12 :02) : (rire) tewedaleh :: yante sera ? / yante sera teru new ? weym kebad / kebad new ?
9. F : algebagnem
10. T : koy koy ! yante sera, selk new euh :: endet new ? endet new ? arif new ::? Ay , ayde ::/ alwedem ? atlewedem ?
11. F : atalwedem ?! atlwedum ?!
12. P : alwedem, alwedem.
13. F (12 :43) : AWO alwedem euh :: +++ mitmita (rire, soupir) je sais pas comment on dit (rire)
14. T : Lemen atlewedem ?
15. P : lemen atwedem ?
16. T (12 :54) : lemen & lemen ?
17. F : lemen ?
18. T : oui, lemen ? atlewedem ?
19. F (13 :03) : euh :: lemen, lemen ++ (p4)
20. P : yeseletchal aydelim ?

21. F : (acquiescement de la tête)
22. T : be :: be spain wust + and betcha (nebereh)? euh :
ante ? weym ke lela :: sewotch ga ende theo
(nebereh) ?

23. F : awo awo ke theo :: gar be espania eheda ::lkhu !
++ aa :: ++ (p8sec)
24. P : teru nebere
25. F : awo teru nebere (rire)

(Extrait 2)

1. T : Yet new euh :: tenoraleh ezih / ezih roseaie new
/ yet (t)enoraleh ?
2. F (17 :00) : euh :: be CHALONNE/LOIRE enoralew.
Befit euh :: be :: spania enoralew.
3. T : spain ? Spain enoralew. Spain euh :: comment
expliquer ça euh :: Spain ager new ++ SPanigna kwa
& enfin /+ chépa comment t'expliquer (rire)
4. F : non mais vas-y parle en Amérique (rire)
5. T (17 :50) : euh :: je peux prendre un crayon ?
6. F : ça c'est une maison ++ bet new ?
7. T : no non (p15sec) SPAIN ager new
8. F : Spain ager new ?
9. T : awo. Euhm :: spanigna euh ::\
10. F : aaah :: menager menager ! spangna ! menager//
aaah ! eshi eshi, gebagn.
11. T : Spain ager / spanigna kwankwa !
12. F (18 :48) : aah kwan kwa
13. T : gebagn ? euh ! gebah ?
14. F : eshi eshi. Ge&ge & gebagn // euh :: spania
eumm :: teru spania teru enageralew.
15. T : euh be spain wust teru new : neber
16. F : Eshi eshi ! sera serahu ? silk biro

17. T : Biro qutch bel / (rire) eshi
18. F : sera teru ay ay ay ++
19. T : teru aydelem
20. F teru aydelem.
- (...)

1. M : On doit parler en amharique
2. F : ba amarigna / be amarigna menager alebign+ be
amarigna menager alebign
3. M : aaah +++ gebagn & gebagn // euh :: attends +
ena // parce que là tu m'as dit j'ai besoin de parler
amharique / ben c'est vrai
4. F : c'est ça !
5. M : mais apprendre & apprendre « memor » /
amarigna memor tefelegaleh
6. F : Eshi eshi

[Plus loin dans l'extrait]

21. T (21 :55) : Ahun men teseraleh
22. F : Ahun ayseralehum
23. T : sera aydelim ahun
24. F : Sera aydelem ahun (rire) be be inglizigna teru
new ?!
25. T (22 :29) : oui oui (rire) après il faut que les gens
comprennent en amharique. Enfin en ethiopie des
fois ils comprennent pas, en vrai des fois ils utilisent
des mots anglais
26. F : sera ayelignem, aylegnim ? travail, il a pas moi, il
n'a pas ?
27. T (22 :37) : sera yelegnem travail j'ai pas.
28. F : sera yelegnim ++ ahun euh :: megeb / megeb ++
megeb bet sera behwala be restaurant bilawa ?!
travail j'ai pas ++ maintenant euh :: resto/ nourriture
++ resto travail après au resto le couteau ?!
29. T : (rire) koy eshi ! timatim. Attends ok ! tomate\

30. F : bilawa, tomate, selata, awo timatim, sega,
messer. Be megeb bet be ferasy megeb bet (sera
efelegalew). Couteau, tomate, salade, oui tomate,
viande, au resto en France resto (travail je cherche).
31. T (24 :12) : be ferasay be ethiopiawi megeb bet ale !
32. F : a &a / ale &ale. il & il / il y a & il y a
33. T : Royaume de saba / le royaume de saba (yibalal) /
ahun megeb bet sera tefelegaleh.
34. F (24 :46) : eshi eshi awo efelegalehu. Behwala be jun
, arat sost wer bewahla eseralew, behwala be
ethiopia ehedalew.
35. T : euh :: comment dire ça ++ sent werotch be
ethiopia wust yehedal / lu / no / tehedaleh.
36. F (25 :39) : tehedaleh. A :: alawekem , alawkem ah ::
be djibouti and wer ehedalew +++ behwala ethiopia
wust ++ ehedalew

Etapes 4 : Rapport sur les dyades

7. P (32 :28) : men tawkiyalesh sle esu ? quoi tu sais sur
lui ?

8. T (32 :34) : eshi ++ esu euh :: chalongne :: comment
dire ça ++ te/tenoraliw ? . ok euh :: chalongne :: (.)
tu/tu il vit ?
9. P : yinoral ? Il vit ?

10. T : ah oui ! yinoralew
11. P : yinoral
12. Eshi esu yinoral
13. T : edméh 28 new. **ton âge 28 ans**
14. P : edméw 28 amet new ? **son âge 28 ans c'est ?**
15. T : awo euh ::: ahun euh :: ahun sera ++ yelegnim euh & pas yelignem euh :: ayd. **Oui euh :: maintenant :: maintenant travail ++ je n'ai pas euh & pas j'ai pas euh :: c'est pas**
16. F : egob\ (?)
17. T (33 :16) : non non comment on dit il a pas ++ ye
18. F : al al al
19. T : enfin je sais pas comment on dit
20. P : yelewm ? **il a pas ?**
21. T : ahun sera yelewm ++ gen yifelegal +++ be megeb bet sera yifelegal euh ::: ferensay megeb bet yefelegal. **Maintenant travail il a pas ++ mais il cherche++ en restaurant travail il cherche euh :: resto français il cherche (...)**
T (34 :57) : Koy koy ++ yemiketelew gize euh ::: be :: ethiopia wust yihedal non / le mehed yefelegal & yifelegenal. **Attends attends ++ la prochaine fois euh ::: en :: ethiopie dans il ira non/ pour aller & il nous cherchera.**
P : (35 :07) : ay teru neber « yefelgal ». **non c'était bien « il cherche »**

T : yefelegal beka beka. **Il cherche c'est bon c'est bon**
P betam teru ! **très bien !**

P (35 :14) **Antes, men sle swa awekeh ? et toi, quoi à propos d'elle tu as appris ?**

F : be beaucouzé euh ::: be beaucouzé yinoral. **A beaucouzé euh ::: à beaucouzé il vit.**

P : eshi tenoraletch eshi. **Ok elle vit ok.**

F : be beaucouzé yinoral. **En beaucouzé il vit.**

T (36 :24) : non tenoraletch ESWA eswa tenoraletch. **non elle vit ELLE elle vit**

F : eswa tenoraletch. Ahun be terra botanica alsera +++ leshem ? alserashshem ++ gen behwala yet yet euh :: nege yet :: yesera / serash euh (pfff)
teserash ::\ **elle vit. Maintenant en terra botanica je ++ tu pas ? je travaill toi pas ++ mais après où où euh :: demain où :: que tu travailles euh (pff) elle est travaillé**

P : teseraletch. **Elle travaillera**

F (37 :34) : awo teseraletch ! **oui elle travailleras**

Etape 5 : Synthèse

N'a pas pu être effectué

Débat sur la représentation de la L1 (cours du 19/02/2022)

5. A (1 :31 :08) : c'est assez profond les questions :: hein quand même (rire) parce que là franchement \
6. P : Oui c'est vrai. Alors j'espère que y a pas de truc compliqué à comprendre \
7. A : (1 :31 :47) : Ouai ça fait réfléchir quand même
8. T : Ah ouai !
9. A : ... en fait contrairement <... > en fait c'est ça les questions + Est-ce que tu considères que l'amharique et notre langue euh ::\
10. T : maternelle ! Par ce que c'est la langue que t'as parlée.
11. A : je parle plus pour moi, mais + par rapport à vous + moi je suis arrivée bébé hein & du coup tu vois ce que je veux dire
12. T : Oui mais la première langue que t'as entendue & donc dans ta vie c'est <...>
13. Mar : même dans le ventre de ta mère.
14. T : Oui même \
15. M : avec qui t'étais en contact !
16. A (1 :32 :01) : ouai & ouais je comprends, mmh hein mais & mais c'est difficile quand toi-même tu la représentes pas forcément ::: / tu l'intègres pas forcément, comme ça
17. T : oui oui
18. A : (1 :35 :27) : parce que du coup y a marqué <...> à l'apprentissage d'UNE langue. Mais moi c'est & enfin tu me parles de l'amharique + pour moi c'est pas UNE langue \
19. T : ben si !
20. A (1 :33 :38) : ben c'est ... du coup moi j'apprends pas l'amharique comme j'apprends de l'anglais tu vois !
21. T : Ah ouai dans ce sens c'est ça, mais ça reste une langue quand même. En fait tu la réapprends
22. P : justement. Réponds & réponds simplement avec le cœur. Réponds pour la L1, donc l'amharique\
23. T : bref & ouai, moi je pars du principe que c'est la première langue <...>

ANNEXE 6 : GRILLE D'OBSERVATION POUR LES COURS EN PRESENTIEL

Interaction L1	Attitude, gestuelle	La voix	Utilisation de Mots en L1	Utilisation de phrases
Authentique	Sursaut	Forte	Fréquent	Fréquent
Spontanée	Gêne	Discrète	Rarement	Rarement
Aisance orale	Détendue Neutre	Muette Hésitante Neutre	Toujours Jamais	Toujours Jamais

ANNEXE 7 : LA GRILLE D'ENTRETIEN POUR MME HK

Se présenter	Les observations en classe	Les outils pédagogiques/approche	Identifier les facilités & difficultés
Pouvez-vous vous présenter brièvement ? ➤ But : saisir le profil linguistique et culturelle de l'enseignant	Avez-vous remarqué des variables ou des ressemblances dans le profil des apprenants adoptés ? ➤ But : différences et récurrences entre les difficultés ou facilités dans l'apprentissage ➤ But : saisir le comportement de l'apprenant vis-à-vis de la L1 dans le processus d'apprentissage ➤ But : confronter apprentissage de la L1 vs LE ➤ But : y a-t-il des traces de la L1 ? ➤ But : si y a une variable ou récurrence dans la représentation ou rapport à L1	Quelle est votre méthodologie d'enseignement ? ➤ But : Saisir les stratégies d'enseignement au regard de l'expérience de l'enseignant face à ce public ➤ But : comprendre le profil de l'enseignant et son approche face aux difficultés des apprenants	Avez-vous observé des facilités ou difficultés avec ce public ➤ But : saisir les enjeux d'apprentissage pour ce public ➤ But : saisir si les adoptés sont un public vulnérable ➤ But : saisir s'il y a des difficultés d'insécurité linguistique ➤ But : saisir s'il y a une singularité de rapport entre enseignant natif et adoptés

ANNEXE 8 : LA GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES ADOPTES

Se présenter	Facilités et difficultés
➤ Pouvez-vous vous présenter ➤ Depuis combien de temps vous apprenez L1 ? ➤ Qu'est-ce que ça vous a fait la première fois que vous avez réentendu votre L1 ? ➤ Qu'est-ce qui vous donne envie d'apprendre la L1 ?	➤ Comment vous qualifiez votre apprentissage ? ➤ Avez-vous des facilités ou au contraire des difficultés ? ➤ Quel est votre premier souvenir en lien avec la L1 ou la L2 ?
➤ But : saisir le rapport, la représentation, l'émotion	➤ But : saisir les enjeux d'apprentissage, identifier les problèmes

Apprentissage d'une langue maternelle : le cas spécifique des adoptés

1. Quel est votre sexe?

☐ Femme

☐ Masculin

2. Quelle est votre tranche d'âge? *

☐ 14 à 20

☐ 25 à 34

☐ 35 à 44

☐ 45 à 54

☐ 55 à 64 et plus

3. Quel est votre statut professionnel? *

☐ Travailleur

☐ Sans emploi

☐ Étudiant

☐ Autre

<https://my.forms.app/form/616af3c0612c0404e64bc1e5>

1/9

4. Considérez-vous que votre langue d'origine est votre langue maternelle ? *

Taxes non comprises

☐ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

☐ peut-être

5. Qu'est-ce qui vous paraît le plus difficile à apprendre ?

☐ la prononciation (phonologie)

☐ la compréhension orale

☐ la production orale : grammaire, syntaxe, morphosyntaxe

☐ la lecture et l'écriture

6. Vous arrive-t-il de rêver parfois dans votre langue maternelle ?

☐ oui

☐ non

7.

<https://my.forms.app/form/616af3c0612c0404e64bc1e5>

Quel est, selon vous, votre niveau dans votre langue d'origine ?

- ☐ A1.1 : grand débutant : découverte de la langue
- ☐ A1 : débutant : expression simples quelques vocabulaires sur des sujets limités à son propre quotidien
- ☐ A2 : intermédiaire : maîtrise de phrases simples pour comprendre et se faire comprendre dans tous les domaines du quotidien
- ☐ B1- B2 : avancé à très avancé : parfaite maîtrise sur tous les sujets spécifiques ou du quotidien
- ☐ C1-C2 : expert spécialiste, parfaite maîtrise de la langue, comparable à un natif permet de faire des études supérieures dans la langue

8. Lors de vos 1ers cours quelles sont vos émotions ?

- ☐ chamboulé (e)
- ☐ surexcité (e) par la motivation
- ☐ triste
- ☐ angoissé (e)
- ☐ indifférent

9. Quand avez-vous commencé à apprendre votre langue ?

- ☐ depuis quelques semaines
- ☐ depuis quelques mois
- ☐

☐ depuis plus d'un an☐ depuis quelques années

10. Pourquoi avez vous eu envie d'apprendre votre langue ?

T

11. Pensez-vous avoir un léger accent lorsque vous parlez en français ?

☐ oui

☐ non

12. Vous a-t-on déjà dit que vous aviez un accent lorsque vous parlez français ?

☐ oui

☐ non

13. Sur une échelle de 1 à 10 quelle est votre motivation pour apprendre votre langue d'origine ? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Absolument...

Pas vraiment...

14. Vous est-il arrivé, lors d'un moment insolite, d'avoir mobilisé des compétences langagières que vous ne soupçonniez pas ? si oui, racontez en détail *

ex : un moment d'urgence, de nécessité absolue, un danger, par intuition, par jeu, précisez le contexte, le lieu, les personnes présentes.



15. Lorsque vous entendez un mot et que cela vous revient en mémoire quelle émotion ressentez-vous ?

☐ surprise

☐ joie

☐ nostalgie

☐ flash back de souvenirs

16. Selon vous, qu'est-ce qui vous bloque dans votre apprentissage ?

☐ la peur du jugement

☐ la peur de ne pas être accepté ou reconnu par les natifs

☐ le psycho-affectif : stress, timidité, inhibition, peur, manque de confiance, etc.

☐ mode de vie : manque de temps, emploi du temps difficile, manque de personnes autour de moi pour pratiquer

☐ autre...

17. Qu'est-ce qui/quoi vous aide le plus pendant votre apprentissage ?

☐ parler ou s'entraîner avec des pairs

☐ parler avec des natifs autour d'un événement en particulier

☐ écouter de la musique ou regarder des films

☐ la lecture de livres, romans, contes.

☐ les cours avec un professeur

18. En combien de temps avez-vous appris les bases sinon le fonctionnement de la langue ? *

≡

0/100

19. A quel moment, des mots ou des phrases, vous reviennent-ils en mémoire ?
dans la rue, dans les rêves, en cours, en écoutant de la musique, en voyant un objet ou une personne, lors du 1er voyage.

≡

0/100

20.

Lors des cours y-a-t-il des mots qui vous reviennent en mémoire ? Si oui retranscrire et mettre la traduction entre parenthèse.



0/100

21. Quelles sont vos attentes après l'apprentissage de la langue ?

☐ c'est important pour construire mon identité

☐ découvrir mon pays d'origine et sa culture

☐ parler avec ma famille

☐ parler comme un natif

☐ Autre

22. Des natifs vous ont-ils déjà dit que votre accent venait d'une région en particulier de votre pays d'origine ?

☐ non, jamais

☐ oui un professeur, un proche qui parle la langue, des habitants du pays

☐ Autre

23. Pensez-vous qu'il soit possible d'acquérir et de parler votre langue d'origine comme un natif ?

Parler, comprendre, écrire et maîtriser la langue comme un natif et que ça redevienne votre 1re langue "maternelle".

☐ oui

☐ non

☐ c'est peut-être possible, mais je ne pense pas.

24. Quelle est votre facilité à la prononciation ? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas vraiment...

Peut être

Absolument...

25. À quel âge avez-vous été adopté ?

1

26. Dans quelle structure apprenez-vous la langue ou avez-vous appris la langue ?

☐ Dans une association qui dispense des cours en présentiel.

☐ Dans un cursus scolaire, à l'université de l'INALCO.

☐ Avec un professionnel enseignant en cours individuel en Visio ou présentiel.

☐ En faisant un mix entre des cours individuels avec un professionnel en Visio et en présentiel.

☐ en immersion totale au pays sans avoir pris des cours.

3/06/2022 09:30 Apprentissage d'une langue maternelle : le cas spécifique des adoptés | forms.app

☐ en immersion totale au pays en suivant des cours dans un cursus scolaire en partenariat avec l'INALCO

Soumettre

+ Créez Votre Propre Formulaire

forms.app

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : groupe d'apprenants en présentiel ayant bénéficié de l'ANL	47
Tableau 2 : les apprenants ayant accepté l'entretien.....	48
Tableau 3 : les enseignants	48
Tableau 4 : synthèse de l'entretien avec Mme HK.....	56
Tableau 5 : synthèse de l'entretien avec les adoptés.....	60
Tableau 6 : grille d'observation avec l'ANL du 19/02 : premier cours ANL	69
Tableau 7 : critères de désinhibition par l'ANL entre le 1 ^{er} et dernier cours ANL	69
Tableau 8 : critères d'aisance orale	72
Tableau 9 : production d'énoncés /correction implicite par effet de répétition	72

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : cercle de la littératie	40
Figure 2 : âge d'adoption	48
Figure 3 : l'accent régional	48
Figure 4 : les rêves.....	49
Figure 5 : connaissances linguistiques	50
Figure 6 : lien affectif à L1	50
Figure 7 : les premières difficultés dans le réapprentissage	50
Figure 8 : le statut de la L1 pour les apprenants	51
Figure 9 : L1 et les émotions	51
Figure 10 : identification des blocages	51
Figure 11 : intérêts et motivation pour le réapprentissage de la L1	52
Figure 12 : fréquence des termes communs dans les entretiens	55
Figure 13 : les risques de décrochage	59
Figure 14 : les difficultés de l'enseignant face à ce public	59
Figure 15 : les dynamiques de l'inhibition orale	65

RESUME

Apprendre une L1 dans le cas d'une adoption internationale représente un parcours jonché de plusieurs difficultés d'apprentissage malgré un héritage linguistique bien réel. L'attrition et le réapprentissage de cette langue sont à regarder conjointement notamment pour comprendre les besoins des apprenants en situation didactique. La première perte dans l'attrition comportementale concerne la production et la compréhension orales, elle est aussi le premier besoin des apprenants lors du réapprentissage. L'inhibition orale que vivent ces derniers est à mettre en lien avec leur passé linguistique et scolaire. Elle est le résultat des enjeux qui se sont passés en classe durant l'attrition de la L1. Nous retrouvons son mécanisme dans le réapprentissage puisque cette inhibition est cognitive **et** psychoaffective. L'enseignement de la L1 doit alors prendre en compte deux aspects majeurs pour le réapprentissage de cette langue : l'approche et les émotions. L'approche neurolinguistique (ANL) permet précisément une stimulation des connexions entre les deux mémoires, ce qui répond au besoin de l'inhibition cognitive. Elle permet par ailleurs une sécurité linguistique car elle prend en compte les aspects émotionnels dans l'apprentissage des langues en préconisant une communication authentique et spontanée. Ce fondement de l'ANL nous a donné un point d'appui pour pallier l'inhibition de l'interaction orale sur le plan émotionnel, donc psychoaffectif.

Mots clés : Inhibition, Attrition, Neurosciences, Psychothérapie transculturelle, Héritage linguistique, L1, L2, mémoire, ANL, Didactique de l'appropriation, Réapprentissage

ABSTRACT

Learning an L1 in the case of an international adoption represents a journey littered with several learning difficulties despite a very real linguistic heritage. The attrition and relearning of this language are to be analyzed together in particular to understand the needs of learners in didactic situations. The first loss in behavioral attrition concerns oral production and comprehension, it is also the first need of learners during relearning. The oral inhibition that the latter experience is to be linked to their linguistic and school past. It is the result of the issues that occurred in the classroom during the attrition of L1. We find its mechanism in relearning since this inhibition is cognitive and psychoaffective. The teaching of L1 must then take into account two major aspects for the relearning of this language : the approach and the emotions. The neurolinguistic approach (ANL) allows precisely a stimulation of the connections between the two memories, which responds to the need for cognitive inhibition. It also allows linguistic security because it takes into account the emotional aspects in language learning by advocating authentic and spontaneous communication. This foundation of the LNA has given us a point of support to overcome the inhibition of oral interaction on an emotional, therefore psychoaffective level.

Key words : Inhibition, Attrition, Neuroscience, Transcultural Psychotherapy, Linguistic Inheritance, L1, L2, Memory, ANL, Didactics of Appropriation, Relearning



UNIVERSITE DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.