



**HAL**  
open science

# Mettre en place des activités plurilingues : des pistes pour réduire l'insécurité linguistique d'apprenantes de français dans le cadre d'un atelier sociolinguistique

Laetitia Demarle

## ► To cite this version:

Laetitia Demarle. Mettre en place des activités plurilingues : des pistes pour réduire l'insécurité linguistique d'apprenantes de français dans le cadre d'un atelier sociolinguistique. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04710638

**HAL Id: dumas-04710638**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04710638v1>

Submitted on 26 Sep 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Mettre en place des activités  
plurilingues : des pistes pour  
réduire l'insécurité  
linguistique d'apprenantes de  
français dans le cadre d'un  
atelier sociolinguistique**

**Laetitia  
DEMARLE**

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours Français langue étrangère et seconde - Formation Continue

Année universitaire 2023-2024



# **Mettre en place des activités plurilingues : des pistes pour réduire l'insécurité linguistique d'apprenantes de français dans le cadre d'un atelier sociolinguistique**

**Laetitia  
DEMARLE**

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours Français langue étrangère et seconde - Formation Continue

Année universitaire 2023-2024



## **Remerciements (éventuellement)**

*Merci à Stéphanie Galligani, ma directrice de mémoire, de m'avoir conseillée et de m'avoir encouragée à faire mieux, relectures après relectures...*

*Merci aux apprenantes du groupe d'avoir été assidues et d'avoir participé aux activités proposées. Merci à Clara, ma binôme, de m'avoir appris de nombreuses choses sur l'enseignement du français en ateliers sociolinguistiques.*

*Merci à Céline, ma femme, qui a su me rassurer et m'épauler jusqu'au bout. Et merci à Maël, mon fils de deux mois qui m'a sollicitée et m'a permis de faire des pauses nécessaires pour me ressourcer.*

### DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Laetitia

NOM : DEMARLE

DATE : 20/06/24





# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET PRÉSENTATION DU PROJET</b> .....	<b>8</b>
<b>Chapitre 1. Contexte de stage</b> .....	<b>9</b>
1. Présentation du terrain.....	9
2. Présentation du public .....	12
3. Les limites du contexte de stage.....	16
<b>Chapitre 2. Présentation du projet</b> .....	<b>18</b>
1. Les constats .....	18
2. Questionnements et hypothèses .....	20
<b>Chapitre 3. La démarche de recherche</b> .....	<b>22</b>
1. La méthode de recherche.....	22
2. Les activités mises en place .....	23
3. La collecte et le traitement des données.....	26
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE</b> .....	<b>30</b>
<b>Chapitre 4. L'apprentissage du français chez les adultes migrants</b> .....	<b>32</b>
1. La formation linguistique des adultes migrants .....	32
2. L'entrée dans l'oralité et la littératie.....	34
3. Les démarches d'enseignement chez les adultes migrants.....	37
<b>Chapitre 5. L'insécurité linguistique</b> .....	<b>41</b>
1. La définition de l'insécurité linguistique .....	41
2. Les effets de l'insécurité linguistique.....	45
<b>Chapitre 6. Le plurilinguisme et les approches plurielles</b> .....	<b>47</b>
1. Le plurilinguisme et le répertoire plurilingue .....	47
2. Les approches plurielles .....	51
<b>PARTIE 3 - ANALYSE ET RÉSULTATS</b> .....	<b>57</b>
<b>Chapitre 7. L'analyse du dispositif pédagogique</b> .....	<b>59</b>
1. Analyse des entretiens .....	59
2. Analyse des activités plurilingues .....	61
3. Les différentes formes d'évaluation .....	68
<b>Chapitre 8. Évolution comportementale et langagière des apprenantes</b> .....	<b>72</b>
1. L'évolution des apprenantes au sein du groupe .....	72
2. L'évolution individuelle des apprenantes.....	77
3. Les axes d'amélioration .....	86
<b>Conclusion</b> .....	<b>87</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>88</b>
<b>Sitographie</b> .....	<b>91</b>
<b>Table des annexes</b> .....	<b>93</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>134</b>

## **Introduction**

L'arrivée dans un nouveau pays, quelle qu'en soit la cause, est déstabilisante à différents niveaux. La langue, les normes, les codes sociaux, l'environnement ou encore l'accès à l'emploi sont différents selon les pays. Les adultes migrants connaissent de réels changements à leur entrée en France et sont contraints d'apprendre la langue française pour communiquer, s'insérer socialement et professionnellement. Le français, sa norme, sa complexité et ses subtilités les effraient ce qui peut, parfois, entraîner une insécurité linguistique qui fait obstacle à l'apprentissage de la langue.

Plus personnellement, après avoir étudié les langues étrangères appliquées, je me suis rendue compte que lors de mes nombreux voyages, il était difficile pour moi de m'exprimer en anglais comme en espagnol. J'avais peur du jugement des autres et je voulais toujours utiliser la phrase parfaite qui tournait en boucle mais qui ne sortait jamais de ma bouche. J'ai appris cette année grâce au master Français Langue Etrangère que cela avait un nom : l'insécurité linguistique. Ayant vécu cette insécurité, j'ai constaté qu'elle était un obstacle à ma progression et mon apprentissage dans les langues étrangères. C'est pourquoi, j'ai souhaité mettre en place un dispositif pédagogique qui pourrait aider les adultes migrants à s'autoriser à utiliser leur répertoire langagier plurilingue dans leur apprentissage du français. Ce dispositif répond à la problématique suivante : en quoi des activités didactiques utilisant le répertoire plurilingue chez des adultes migrants en ateliers sociolinguistiques contribue à réduire leur insécurité linguistique dans leur démarche d'apprentissage du français ?

Dans ce mémoire, nous présenterons dans un premier temps, le contexte du stage ainsi que le projet mis en place. Nous développerons quelques notions liées à ce projet. Ce cadrage théorique sera présenté dans un second temps afin de comprendre les concepts rattachés à la problématique. Enfin, dans un dernier temps, nous analyserons les données recueillies lors des entretiens, des observations et des mises en situation pédagogiques.

# **Partie 1**

-

## **Contexte de stage et présentation du projet**

## **Chapitre 1. Contexte de stage**

La phase de recherche étant directement liée au stage effectué durant le semestre 2 du Master Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde (master 2 DDL parcours FLES), il convient dans un premier temps de présenter le contexte de stage, à savoir le terrain, le public observé mais aussi les limites de ce contexte.

### ***1. Présentation du terrain***

Pour définir le terrain, il est nécessaire de présenter le lieu du stage, sa durée, les ateliers sociolinguistiques mais également les moyens humains et matériels.

#### ***1.1. Le lieu du stage***

Le stage a lieu au Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) de la ville de Fontaine située en périphérie grenobloise. Un CCAS est un espace qui accueille les personnes qui ont des besoins particuliers (ici, nous nous intéresserons aux adultes migrants, qui ont des besoins concernant la langue française) et qui les aide dans leurs démarches. Voici les missions principales du CCAS.

Les CCAS ou CIAS ont pour mission d'accompagner et de soutenir au quotidien les plus vulnérables (personnes en situation de handicap, personnes âgées, personnes en difficulté ou en grande précarité) afin de lutter contre toutes les formes d'exclusion, de réduire les inégalités et de faciliter l'accès aux droits.<sup>1</sup>

Dans le but de réduire les inégalités, des ateliers sociolinguistiques (ASL) sont proposés aux adultes migrants selon leur niveau de français. Ils leur permettent d'apprendre les bases de la langue pour communiquer, s'insérer socialement et professionnellement au sein de la société. Les ateliers ont lieu dans différents lieux tels que la maison des habitants George Sand, celle de Romain Rolland et à l'espace Egalité du CCAS. Durant mon stage, j'ai pu observer et enseigner sur les trois sites, même si le principal site était l'espace égalité.

#### ***1.2. La durée du stage***

Depuis octobre 2023, j'interviens dans un groupe d'apprenantes tous les vendredis de 9h à 11h. J'ai commencé le stage dans le cadre du master DDL, parcours FLES que je suis en formation continue. Durant le premier semestre, j'ai choisi l'option « engagement

---

<sup>1</sup>« Mon Parcours Handicap »: <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/ccas>

étudiant », c'est ainsi que j'ai débuté ma première expérience dans l'enseignement du FLE auprès d'un public adulte migrant. J'ai décidé de continuer l'aventure pour plusieurs raisons : la première pour assurer une continuité pédagogique, la seconde pour approfondir mon expérience dans l'enseignement aux adultes mais aussi pour garder cette dynamique de groupe. En effet, les apprenantes sont motivées et désormais en confiance, ainsi leur apprentissage se fait plus aisément. Ce stage se terminera à la fin du mois de juin 2024. Mon expérience et expérimentation au sein du groupe auront duré environ huit mois. Ce temps m'a permis d'observer la situation du terrain, de connaître les apprenantes et ainsi de créer un climat de confiance.

### ***1.3. Les ateliers sociolinguistiques***

Ma principale mission de stage a été d'animer un atelier sociolinguistique (ASL). Voici une façon de définir les ASL :

Les Ateliers Sociolinguistiques, généralement appelés ASL, visent une plus grande appropriation de l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne. (Centre Ressource Illettrisme, 2021, p. 1)

Ces ateliers accueillent des adultes qui ont pour objectif d'apprendre le français pour être autonomes et s'insérer dans la société française. Les adultes ont des profils différents (Alpha, post-alpha, FLE). Des groupes sont ensuite formés en fonction des niveaux de chacun. Selon les Centres ressources illettrisme d'Auvergne Rhône-Alpes, les ASL ont pour objectifs de :

- « Apprendre le français en vue d'accéder à l'autonomie, par la découverte et l'appropriation de l'environnement social et des règles de vie en France.
- Améliorer ses compétences en particulier à l'oral, afin de pouvoir être autonome dans les différentes situations de communication de la vie courante ; initiation ou renforcement des compétences écrites.
- Rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale et sociale.
- Développer la capacité de communication orale et écrite, en visant a minima le niveau A1.1 du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL).
- Informer sur les diplômes et/ou tests linguistiques (DILF, DELF, TCF...).
- Accompagner dans la préparation à ces diplômes ou tests » (Centre Ressource Illettrisme, 2021, p. 1)

Dans le cadre du stage, j'ai pu intervenir uniquement sur les quatre premiers points présentés ci-dessus. Afin de mettre en place les ASL, il est indispensable d'avoir des moyens humains et matériels que nous détaillerons dans les parties suivantes.

#### ***1.4. Les moyens humains***

Dans le cadre des ASL, je suis en co-intervention avec la responsable pédagogique que nous appellerons Clara. Il y a également une responsable administrative qui gère les entrées et sorties au sein des groupes. Elle a pour mission d'assurer le bon fonctionnement des ASL et fait également passer les tests de positionnement linguistique pour identifier les niveaux de chacun et ainsi définir les différents groupes. Plusieurs groupes sont constitués : le groupe Alphabétisation (A.1.1), découverte (A1), exploitation (A1/A2) et appropriation (A2). Dans le cadre de ce stage, j'ai observé les différents groupes et j'interviens principalement dans le groupe « Alphabétisation ». Nous sommes environ huit bénévoles et les ateliers se font le plus souvent en binôme. La plupart sont retraités sans expérience dans le milieu de l'enseignement, c'est pourquoi un mardi après-midi par mois, nous avons une réunion où nous faisons un retour d'expérience et où nous avons des formations. Ces formations sont proposées par Clara, la responsable pédagogique ou par IRIS (Le centre ressource Illettrisme de l'Isère). Parmi les bénévoles, nous sommes deux à être issues de la formation Français Langue Etrangère.

#### ***1.5. Les moyens matériels***

Dans notre salle d'apprentissage, qui est normalement une salle de réunion, nous avons des tables roulantes ainsi que des chaises. Cette salle peut accueillir une dizaine de personnes. Nous avons également un tableau numérique interactif qui est relié à un ordinateur portable et connecté à Internet. Au niveau du matériel pédagogique nécessaire, nous disposons : d'ardoises, de feutres, de stylos, de crayons à papier, de feuilles, de jeux de dés, de flashcards... L'écriture sur ardoise est importante car elle permet d'être effacée rapidement surtout lorsque les apprenantes ne se sentent pas en sécurité. Cependant, elles aiment également écrire dans leur cahier afin de garder une trace de l'atelier.

De plus, nous tentons de garder un lien en dehors des temps d'ateliers, c'est pourquoi nous avons créé un groupe WhatsApp avec les apprenantes. Cela permet de réinvestir les éléments travaillés pendant le cours et de les appliquer concrètement dans la vie quotidienne. Elles utilisent l'écrit ou l'oral en faisant des messages vocaux. Par ailleurs, elles peuvent approfondir leur maîtrise des outils de communication.

Début février, nous avons reçu une dizaine de tablettes numériques afin d'aider les apprenantes à utiliser les nouvelles technologies mais aussi pour faire leurs démarches

administratives. Nous les utilisons également pour développer l'apprentissage du français à l'aide de jeux ou d'applications linguistiques. Nous verrons dans la partie 3 comment nous avons exploité les tablettes à des fins pédagogiques mais aussi de création numérique.

## **2. Présentation du public**

Pour affiner le contexte de stage, il convient de présenter les apprenantes, leurs profils sociologiques et sociolinguistiques, leur niveau et motivation ainsi que leurs besoins.

### **2.1. Niveau du public**

Comme expliqué précédemment, les interventions ont lieu auprès d'un public en « alphabétisation » appelé aussi « public alpha » dont voici une définition proposée par PARLERA (Portail des actions et ressources linguistiques en Auvergne-Rhône-Alpes) :

La personne « alpha » est non-francophone et ne sait ni lire ni écrire dans quelque langue que ce soit, suite à une absence de scolarisation ou une scolarisation très courte ou superficielle. La personne ne maîtrise pas le français écrit, même si elle peut être performante à l'oral. Les acquisitions peuvent être assez lentes en raison de l'absence de réflexes d'apprentissage ou de la fossilisation linguistique si la personne réside en France depuis longtemps. Les personnes sont souvent peu autonomes dans l'apprentissage mais elles manifestent une appétence prononcée pour l'entrée en formation. (2017, p. 2)

Le public correspond à un niveau A.1.1. qui est « le niveau minimal évaluable de compétence en français, à l'oral comme à l'écrit, que possède déjà ou peuvent acquérir des grands débutants en français langue étrangère »<sup>2</sup>. Avec ces éléments, nous comprenons que le public ne sait ni lire, ni écrire dans aucune langue, et qu'il est nécessaire de débiter un processus d'alphabétisation. Néanmoins, nous verrons au point 2.3 que les apprenantes savent lire et écrire dans leur langue maternelle et qu'elles ont quasiment toutes été à l'école dans leur pays. Elles ont tout de même été positionnées dans le groupe « alpha » car elles ne savent ni lire, ni écrire en français. Nous reviendrons sur ce point dans le cadre théorique lorsque nous aborderons l'apprentissage du français aux adultes migrants.

### **2.2. L'hétérogénéité du groupe**

Commençons par définir l'hétérogénéité, d'après TV5 monde, un groupe hétérogène serait un groupe « fait d'éléments, de genres disparates ; qui se compose

---

<sup>2</sup> <http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>

d'éléments ou de parties de nature ou d'origine différentes »<sup>3</sup>. Au sein de notre groupe, nous avons des femmes venant de différents pays, d'âges différents, aux parcours différents et ayant des compétences linguistiques différentes.

J'ai pu constater en observant et en questionnant le groupe que l'hétérogénéité était présente et se constate à plusieurs niveaux. Nous savons que les apprenantes vivent en France depuis plusieurs années et sont confrontées quotidiennement à la langue française pour communiquer au sein de la société. Néanmoins, elles ne pratiquent pas le français pour les mêmes raisons, ni dans les mêmes contextes. Les femmes ayant des enfants scolarisés ont des objectifs et des motivations différentes de celles qui veulent trouver un emploi ou celle qui ont déjà un emploi. Elles peuvent parler français avec leurs enfants tandis que les femmes qui vivent seules n'ont pas toujours d'interactions sociales en français. Les compétences orales seront davantage utilisées et développées si elles sont dans un environnement social où l'on parle français. C'est pourquoi, nous avons des personnes qui comprennent et qui parlent la langue, mais qui ne l'écrivent et ne la lisent pas. Certaines apprenantes comprennent le français si le débit est lent et ne répondent qu'avec quelques mots alors que d'autres comprennent des mots et répondent par des mots-phrases.

De plus, les apprenantes ayant été scolarisées ont un rapport à l'enseignement qui est différent en fonction de leur pays d'origine et de leur parcours scolaire, tout comme les femmes qui n'ont pas été scolarisées. Il est parfois difficile pour elles de se rendre au tableau, d'utiliser le matériel pédagogique ou de travailler en groupe car elles n'ont pas été confrontées au métier d'élève. Après avoir présenté les différents niveaux d'hétérogénéité, nous pouvons dire que « seul le niveau de compétences en français les réunit tandis que tout le reste les sépare » (Adami, 2020, p. 29).

L'objectif ici sera de faire progresser les apprenantes selon leurs besoins en tenant compte de l'hétérogénéité du groupe mais également d'utiliser cette hétérogénéité comme un atout et non comme un obstacle tout au long de la recherche. Pour approfondir et comprendre davantage les différences présentes dans ce groupe, nous analyserons les profils sociologique et sociolinguistique des apprenantes.

---

<sup>3</sup> <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/h/heterogene>



### 2.3. Profils sociologique et sociolinguistique

Ce groupe se compose uniquement de femmes, âgées de 40 à 50 ans. Les profils sont variés car nous avons des jeunes mamans, des femmes mariées, des femmes seules ou veuves. Parmi ces femmes, certaines travaillent à temps plein, d'autres à temps partiel, d'autres sont femmes au foyer ou à la recherche d'un emploi. Selon leur mode de vie et leurs activités professionnelles et sociales, les usages du français sont différents ainsi que les motivations pour la poursuite de son apprentissage.

Les disparités varient également au niveau linguistique comme l'indique le tableau ci-dessous qui récapitule les profils sociolinguistiques des apprenantes.

	Farah	Patricia	Mariam	Paula	Nadia	Zara
Date d'arrivée en France	2020	2011	2016	2016	2020	2016
Pays d'origine	Algérie	Pakistan	Turquie	Maroc	Maroc	Algérie
Scolarisation	6 ans	8 ans	Université	Non	Non	Non
Langue maternelle	Arabe (algérien)	Ourdou	Turc	Berbère	Arabe (marocain)	Arabe (algérien)
Autre(s) langue(s) parlée(s)	Arabe (égyptien)	Anglais	Anglais	Arabe (marocain) Espagnol	Espagnol Berbère	
Sait lire dans sa langue maternelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Sait écrire dans sa langue maternelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Présence du français dans la société d'origine	Oui	Non	Non	Environ 36% de locuteurs français selon l'OIF	Environ 36% de locuteurs français selon l'OIF	Oui
--	-----	-----	-----	---	---	-----

Tableau 1. Tableau des profils sociolinguistiques des apprenantes<sup>4</sup>

À travers ce tableau, nous pouvons voir une disparité importante notamment pour le niveau de scolarisation. Certaines apprenantes n'ont pas été scolarisées alors que l'une d'entre elles a poursuivi des études à l'université.

Les alphabets des langues citées sont différents de notre alphabet latin. Seulement Mariam qui a étudié l'anglais durant sa scolarité a des bases avec cet alphabet et se démarque vraiment à l'écrit. Nous noterons également que Paula et Nadia parlent espagnol sans connaître l'alphabet de ces langues. Elles savent toutes lire et écrire dans leur langue. Nadia, Paula et Zara ont appris à lire et à écrire dans leur famille et non dans un contexte scolaire.

Avec la définition du niveau « alpha » proposée dans la partie 2.1, il est important de relever que ces personnes ont été positionnées dans ce groupe alors qu'elles savent lire et écrire dans leur langue. Cependant, elles ne savent pas lire, ni écrire en français.

#### ***2.4. Leurs besoins et leurs motivations***

Après avoir présenté le groupe, il convient de s'intéresser aux besoins et aux motivations des apprenantes, deux éléments essentiels à l'apprentissage et à la progression. Les besoins sont différents : en lien avec le travail, avec l'école et leurs enfants, pour être autonome, pour communiquer. Le contenu des formations et des ASL se doit de combler ces différents besoins car ils sont indispensables pour l'intégration des apprenantes et cela vient développer leur motivation et leur engagement. Elles ont besoin de s'intégrer et voient le français comme un moyen d'émancipation.

<sup>4</sup> Les prénoms ont été changés afin de garantir l'anonymat.

Il est également important de parler de la notion d'engagement. Ce mot polysémique peut être défini par « l'action de partager les activités d'un groupe », le « fait de se lier par une promesse, un contrat », le « sentiment d'attirance ou de curiosité pour quelqu'un ou quelque chose »<sup>5</sup>. Nous pouvons dire que les apprenantes s'engagent à partager le même groupe, à venir aux ateliers tout en étant attirées par l'envie d'apprendre. Elles n'ont pas d'obligation d'être là, mais cet engagement vient se lier avec la motivation lorsque nous (les enseignants de langue) répondons à leurs besoins à travers notre façon d'enseigner.

### ***3. Les limites du contexte de stage***

Afin d'affiner la présentation du contexte de stage, il est important d'indiquer les limites humaines et matérielles, les limites pédagogiques mais aussi celles liées au public.

#### ***3.1. Les limites humaines et matérielles***

Comme expliqué précédemment, nous avons trois lieux pour réaliser les ASL, deux maisons des habitants et l'espace liberté du CCAS. Les salles sont souvent occupées par des associations ou pour des réunions ce qui ne nous permet pas d'augmenter notre volume horaire. Il serait intéressant de créer de nouveaux groupes pour réduire l'hétérogénéité mais aussi pour satisfaire les demandes qui sont de plus en plus nombreuses. Sur le terrain, nous constatons un manque d'offre de formation, c'est pourquoi les demandes en ASL sont de plus en plus importantes.

Le manque de place dans les groupes ne permet pas à tous les apprenants de participer à plusieurs cours. Si cela était possible, ils pourraient augmenter leur volume horaire et cela favoriserait leur apprentissage du français. En fonction des niveaux, les apprenants ont entre 1h30 à 2h par semaine. Pour les apprenantes du groupe observé, elles ont 2h par semaine. Ce volume n'est pas assez conséquent pour progresser. Les groupes sont complets, mais certaines personnes ne viennent plus et occupent des places qui pourraient être proposées à des personnes plus motivées.

---

<sup>5</sup> <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/e/engagement>

### ***3.2. Les limites pédagogiques***

Au niveau de l'organisation pédagogique, il est difficile de prévoir minutieusement les ateliers. Parfois, 4 apprenantes sont présentes, alors que certains jours il y a en une dizaine. Une fois, 16 apprenantes étaient présentes alors que la salle ne peut contenir maximum 12 personnes. Officiellement, 12 personnes sont inscrites sur nos listes qui sont réactualisées à chaque période de vacances. Il est nécessaire d'avoir des capacités d'adaptation pour mener à bien ces ateliers.

De plus, en termes de contenu, il existe une charte des ASL qui résume brièvement la démarche pédagogique et qui présente les différents acteurs et leur engagement. En termes de contenu pédagogique, rien n'est réellement défini, le seul cadre est le CECRL (Cadre européen de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001) qui indique les compétences et qui s'adresse aux enseignants de langue. Celui-ci n'est pas adapté aux bénévoles qui interviennent en ASL. Certaines formations sont organisées par IRIS afin d'accompagner les bénévoles, mais ne permettent pas un accompagnement complet sur toutes les problématiques rencontrées dans l'enseignement du français aux adultes migrants telles que la gestion de l'hétérogénéité, l'entrée dans l'écrit ou encore les situations de communication.

### ***3.3. Les limites liées au public***

Ma binôme et moi sommes confrontées à un absentéisme qui rend parfois l'apprentissage difficile. Les apprenantes ont des obligations familiales et/ou professionnelles qui viennent entraver leur assiduité. De plus, elles n'ont pas d'obligations légales d'être présentes, ainsi c'est à nous de créer un climat d'apprentissage serein où la notion d'engagement et la motivation se retrouvent. Nous avons également constaté que l'absentéisme de certaines apprenantes engendrait une perte de repère au sein du groupe lorsqu'elle revenait, et ainsi perdait toute motivation. Nous devons composer avec les avantages et les inconvénients du terrain et favoriser une envie de participer aux ASL dans le but de faire progresser les apprenantes.

Pour conclure ce premier chapitre, l'observation et la réalisation du stage ont eu lieu dans le cadre des ateliers sociolinguistiques avec un groupe de six femmes adultes migrantes ayant un niveau « alpha ». Les limites ont également été présentées dans le but d'affiner la présentation et la compréhension du contexte de stage.

## **Chapitre 2. Présentation du projet**

Dans ce chapitre, les constats et les questionnements sont détaillés dans le but de définir une problématique de recherche. Puis des hypothèses sont formulées pour guider le recueil de données et leur interprétation.

### ***1. Les constats***

J'ai pu dès mon arrivée au CCAS de Fontaine, en octobre 2023, observer le public d'apprenantes et constater de nombreuses choses. Avec ma binôme, Clara, présentée dans la partie 1.4 sur les moyens humains, nous avons mis en place certains aménagements dans le but de répondre aux observations constatées qui sont énumérés dans cette partie.

#### ***1.1. Premiers constats***

Durant les premiers ateliers, j'ai remarqué que les apprenantes n'avaient pas ou peu confiance en elles. Elles n'osaient pas prendre la parole et dès qu'on la leur donnait, elles répondaient souvent : « moi pas français » ou « parler pas français ». Lors de la première séance, nous leur avons posé des questions sur leur pays d'origine et les langues parlées. Elles avaient tendance à se dévaloriser et à ne pas évoquer leur pays. L'une a même répondu « moi veut parler français » à la question « Tu parles quelle langue ? ».

Lors des phases écrites, les apprenantes ne voulaient pas écrire sur leur ardoise ou elles effaçaient dès que ma binôme ou moi passions derrière elles. Certaines regardaient sur l'ardoise voisine pour recopier quelque chose afin de ne pas avoir une ardoise blanche. Ces attitudes et comportements peuvent traduire une forme d'insécurité linguistique, notion qui sera discutée dans la partie 2 de ce mémoire. Par ailleurs, j'ai pu observer que leur rapport à la norme est très fort, et qu'elles veulent écrire parfaitement ou ne rien écrire du tout. Dans le cadre de ce projet, mon but était de les faire progresser en français, mais pour cela, il était nécessaire qu'elles acceptent de prendre des risques, de se tromper, de faire des erreurs.

#### ***1.2. Remédiations et aménagements***

Pour que les apprenantes acceptent de prendre la parole, il fallait créer un climat de confiance, qu'elles se sentent à l'aise et valorisées. En octobre, il y avait environ 12 apprenantes. Avec Clara, nous avons décidé de séparer le groupe en deux pour que les

interactions se fassent en groupe restreint. Au début, nous avons tenté de faire les groupes les plus homogènes possibles. Nous avons mis les apprenantes qui ne s'exprimaient pas ou très peu ensemble et les deux apprenantes qui parlaient français dans le même groupe. Nous avons fait ce choix car ces deux apprenantes monopolisaient l'espace de parole et cela renforçait davantage l'insécurité linguistique des autres apprenantes. Nous avons proposé des jeux de rôles par binôme (n'ayant pas la même langue maternelle). Par exemple, Mariam et Farah ont inventé un dialogue sur le thème du marché en utilisant des cartes fruits et légumes et de l'argent ; l'une était commerçante tandis que l'autre était cliente. La seule façon qu'elles avaient de communiquer était uniquement le français.

De plus, nous leur avons proposé de travailler selon différentes modalités (en binôme, en petits groupes ou en groupe classe). Ces modalités permettaient de passer de l'oral à l'écrit de manière ludique. Avec Clara, nous avons également participé aux activités que nous proposons, nous mimions beaucoup, et nous avons partagé des morceaux de nos vies (nos voyages, nos langues parlées, nos goûts ...). Je pense que cela est essentiel, si nous voulons que les apprenantes nous fassent confiance, il faut être disponible, bienveillante mais aussi s'ouvrir à elles.

À côté de la salle d'atelier, il y a une petite salle de réunion qui me permet parfois de prendre un groupe, un binôme ou même une personne seule pour travailler une notion ou pour discuter lorsque cela est nécessaire.

### ***1.3. Premiers résultats observables***

En février 2024, suite aux aménagements mis en place, j'ai constaté un réel changement de posture chez les apprenantes. Elles ont osé écrire sur leur ardoise malgré les erreurs, sont motivées pour parler et sont davantage assidues. Ces améliorations entraînent de nombreux progrès dans l'apprentissage du français. Plus elles essaient, plus elles progressent.

J'ai constaté qu'avec nous, Clara et moi, elles osaient communiquer, prendre la parole mais dès lors que d'autres personnes intègrent le groupe pour diverses raisons (observations d'étudiants ou d'autres bénévoles), la confiance n'est pas présente, leurs regards se tournent vers nous et elles semblent démunies. Malgré ces aménagements et les actions menées, l'insécurité linguistique reste présente.

J'ai observé des améliorations mais celles-ci ne sont pas suffisantes pour palier l'insécurité linguistique dans leur quotidien. C'est pourquoi, j'ai souhaité utiliser ce qu'elles savaient déjà, pour les valoriser et leur montrer qu'elles peuvent utiliser leurs langues premières pour apprendre le français et qu'elles sont légitimes de le faire.

## **2. *Questionnements et hypothèses***

Dans cette partie, les questionnements qui ont permis de définir la problématique sont exposés ainsi que les hypothèses permettant d'y répondre.

### **2.1. *Les premiers questionnements***

Dès lors que j'ai perçu cette insécurité linguistique, je me demandais quelles étaient les causes de celle-ci et pourquoi les apprenantes n'avaient pas conscience de leur réel niveau de français et préféreraient se dévaloriser. La question de la dévalorisation de leur(s) langue(s), mais aussi de leur répertoire plurilingue m'a questionnée. C'est pourquoi, j'ai souhaité faire des liens entre la notion d'insécurité linguistique et leur répertoire plurilingue. C'est alors que deux questions se sont posées :

- 1) Quelle serait l'influence des approches plurielles chez les apprenantes dans le but de réduire leur insécurité linguistique ?
- 2) Quel serait le lien entre la valorisation de leurs langues premières et leur progression dans l'apprentissage du français ?

Ces deux questions m'ont amenée à formuler la problématique suivante : En quoi des activités didactiques utilisant le répertoire plurilingue chez des adultes migrants en ASL contribue à réduire leur insécurité linguistique dans leur démarche d'apprentissage du français ?

### **2.2. *Les hypothèses de travail***

L'insécurité linguistique qu'elles vivent au quotidien mais aussi en cours de langue est un frein dans la progression de leur apprentissage du français. Certaines apprenantes vont préférer rester muettes et ne vont pas essayer de prendre la parole par peur d'échouer. Ici, la notion de jugement est très forte, tellement prégnante que pour certaines le mutisme les gagne. Je voudrais montrer que l'insécurité linguistique rencontrée par les apprenantes peut être « transformée » et « réduite » au sein de la classe de langue mais aussi dans leur

quotidien grâce à la mise en place de différentes activités permettant la prise de conscience de leur parcours migratoire, leur répertoire plurilingue tout en le valorisant. Pour que leur parcours et leur répertoire puissent être valorisés, la notion de partage semble indispensable. Ainsi, elles pourraient prendre connaissance de la ou des langues de chacune, et cela permettrait de montrer que ces langues existent et qu'elles peuvent les aider à utiliser les ressources langagières déjà présentes mais aussi de faire des liens entre celles-ci.

La deuxième hypothèse est qu'une réelle émulsion de groupe basée sur le partage et la bienveillance permettrait un apprentissage plus serein et réduirait la peur du jugement et donc l'insécurité linguistique.

L'objectif de ce projet serait d'utiliser leur répertoire verbal dans des activités plurilingues, qu'elles prennent conscience de cette richesse, qu'elles fassent des liens entre les langues, qu'elles soient davantage mises en confiance et qu'elles osent s'exprimer pour réduire leur insécurité linguistique.



## **Chapitre 3. La démarche de recherche**

Afin de répondre à la problématique, il est nécessaire de définir la méthode de recherche utilisée, de présenter les activités mises en place, d'expliquer la manière de récolter des données et d'analyser celles-ci.

### ***1. La méthode de recherche***

La mise en place d'une méthode de recherche est nécessaire pour tester les hypothèses émises précédemment, mais aussi pour apporter des réponses à la problématique posée.

La méthode de recherche s'apparente à une démarche de « recherche-intervention ». Il s'agit de combiner les deux postures tout en intervenant sur les constats et la réalité du terrain. Cette méthode permet d'être au cœur du processus tout en réajustant directement les activités mises en place pour qu'elles répondent aux objectifs fixés mais aussi aux besoins des apprenantes. Cependant, il est parfois difficile de naviguer entre ces deux postures et il est malheureusement impossible de tout observer lorsqu'on enseigne.

Dans le cadre de la recherche, j'ai adopté en effet deux postures, celle de l'enseignante et celle de la « chercheuse ». Au début du stage, j'ai endossé ce rôle de « chercheuse » dans le but d'observer des comportements. Ensuite, j'ai croisé les éléments observés avec l'état de l'art, à savoir, les contenus théoriques existants sur la formation des adultes migrants, l'insécurité linguistique et les approches plurielles. C'est ainsi que j'ai pris la double posture pour constituer un dispositif pédagogique que j'ai ensuite testé au sein du groupe pendant plusieurs mois. Durant mon stage, je n'ai cessé de passer d'une posture à l'autre.

#### ***1.1. L'analyse qualitative***

Il s'agit ici de faire apparaître des tendances générales au sein du groupe dans le but de comprendre un phénomène. L'analyse se concentre sur un public restreint, un échantillon de 6 personnes (voir point 2, chapitre 1). Le choix s'est porté sur ces 6 personnes en raison de leur assiduité et de leur implication. De plus, pour répondre à la problématique, il est nécessaire d'accorder des moments individuels aux apprenantes pour réaliser plusieurs entretiens.

### ***1.2. Les différentes phases de la recherche***

La phase de recherche s'est déroulée en plusieurs temps :

- Une phase de prise de conscience et d'émergence de leur répertoire langagier à travers la verbalisation du parcours migratoire.
- Une phase de valorisation et d'utilisation du répertoire langagier plurilingue.
- Une phase de comparaison des langues : entre leurs langues maternelles et le français.

Pour mettre en place la première phase, j'ai réalisé deux entretiens semi-directifs. J'ai opté pour deux entretiens pour qu'ils soient courts et que les apprenantes ne soient pas noyées sous toutes les informations. L'un portant sur leur représentation du français et leurs langues parlées et l'autre sur leur parcours migratoire. Pour cela, j'ai utilisé des questions ouvertes pour pouvoir échanger avec les apprenantes. J'ai fait ce choix pour que l'entretien soit plus dynamique. Cependant, lorsque j'ai mené les entretiens, je me suis rendue compte que leur niveau de français ne permettait pas de faire des entretiens semi-directifs approfondis. Elles avaient besoin de plus de cadre et semblaient perdues. Elles se sont retrouvées en situation d'insécurité linguistique alors que je souhaitais le contraire. C'est pourquoi, j'ai décidé de réduire le nombre de questions et de poser des questions fermées. Finalement, les entretiens étaient directs et non semi-directifs.

Durant les deux autres phases, les temps d'observation de la classe ont été privilégiés. Ici, le but était d'observer des comportements provoqués par la mise en place de différents dispositifs qui seront présentés dans la partie suivante. Les observations étaient notées dans un carnet sur le moment. À la fin des séances, Clara, ma binôme prenait elle aussi quelques notes et nous harmonisions les différentes observations.

Ces différentes phases m'ont permis de croiser les discours recueillis en entretien avec les observations de classe et de lier discours et pratique.

### ***2. Les activités mises en place***

Voici une carte heuristique des différents dispositifs mis en place dans le cadre de cette recherche qui sont détaillés et expliqués par la suite.

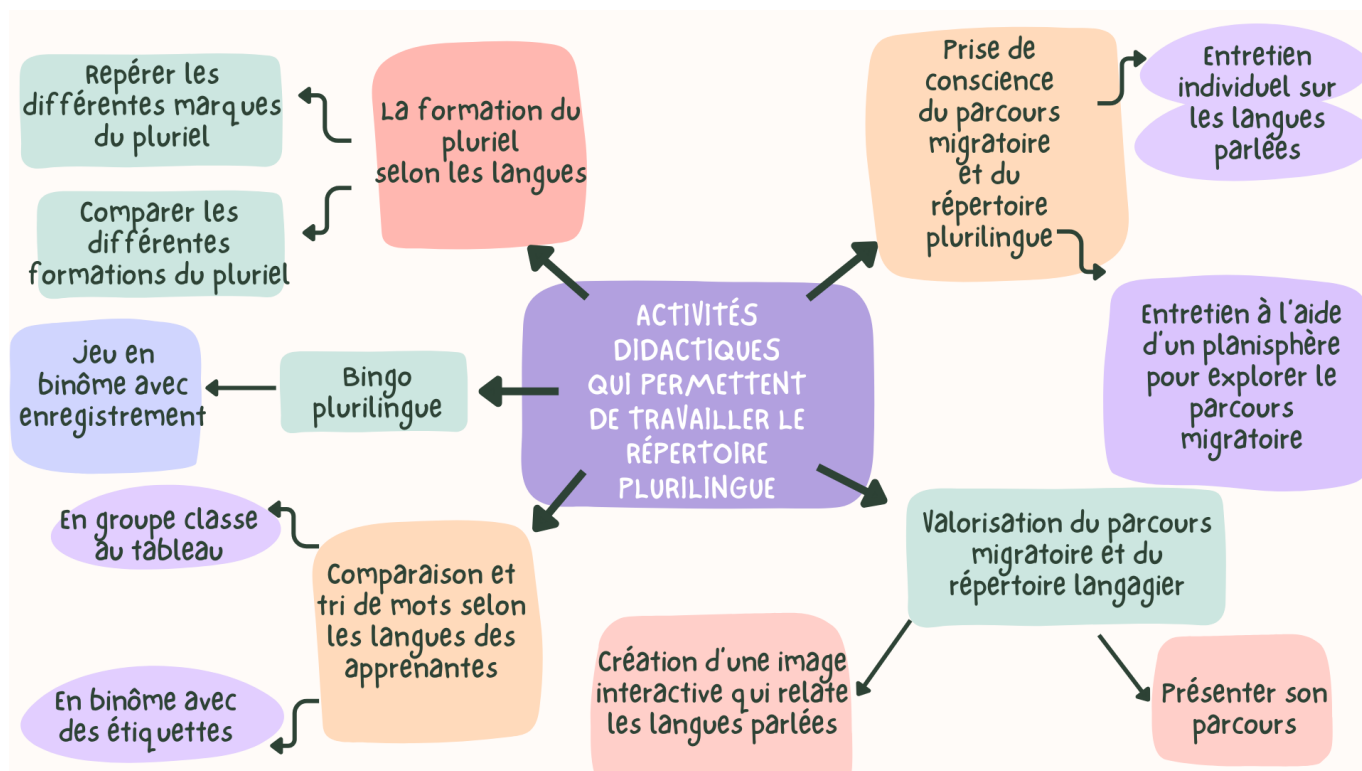


Illustration 1. Les différents dispositifs mis en place dans le cadre de la recherche<sup>6</sup>

### 2.1. La prise de conscience du répertoire langagier plurilingue

Le premier entretien<sup>7</sup> a été proposé pour connaître davantage le public étudié. Cet entretien a également permis de réaliser le tableau proposé dans le chapitre 1 concernant les langues parlées, leur scolarisation et leur date d'arrivée en France. Les questions portaient sur leur parcours, leurs langues mais aussi sur leur représentation du français. La question « que représentait le français pour toi ? » était beaucoup trop abstraite et n'a pas été comprise pas les apprenantes.

Le deuxième entretien<sup>8</sup> a permis de mettre l'accent sur les pays habités et les langues parlées dans différents contextes. Elles choisissaient un personnage pour les représenter qu'elles plaçaient sur leur pays d'origine. À l'aide des questions et des images les langues émergeaient. Par exemple : « Toi, tu es en Algérie, à l'école (je montre l'image de l'école), tu parles quelle langue ? Ou alors, tu es en Turquie, est-ce que tu écris (en pointant l'image écriture) ? Et en quelle langue ? »

<sup>6</sup> Voir annexe 1, p. 94

<sup>7</sup> Voir annexe 2, p. 95

<sup>8</sup> Voir annexe 3, p. 96

Ces deux phases m'ont permis d'en apprendre davantage sur les apprenantes et sur leur répertoire langagier. J'ai pu ensuite adapter les activités en fonction des langues parlées dans le groupe.

Suite à cette phase d'entretien, elles ont créé leur carte interactive plurilingue à l'aide de l'application Genially. Tout d'abord, j'avais réalisé un exemple de carte avec mes propres expériences langagières pour qu'elles aient une idée du rendu final mais aussi pour créer un climat de confiance. J'ai utilisé la multimodalité que permet le numérique pour matérialiser les différentes langues parlées (audio, écrit, vidéo, musique ...), mais aussi pour présenter les différentes fonctionnalités de l'application. Après avoir expliqué les consignes, chaque apprenante avait une tablette pour réaliser sa carte interactive plurilingue<sup>9</sup>. Elles choisissaient un pointeur interactif (maison, cœur, musique ...), le déplaçaient sur le pays de leur choix et sélectionnaient une interaction possible (texte, audio, vidéo, photo ...). Cet outil permettait de dépasser la contrainte de l'écrit chez certaines apprenantes, mais aussi de créer un support visuel et audio pour illustrer et présenter leur répertoire langagier plurilingue. La séance devait durer environ 40 min. Cependant, la qualité des tablettes et du réseau internet disponible ne permettaient pas de réaliser cette activité dans le temps estimé. Quelques semaines plus tard, elles sont venues présenter leur carte interactive plurilingue au tableau numérique devant le groupe et répondaient aux questions en français : « Tu viens de quel pays ? Tu parles quelles langues ? ».

## ***2.2. Les activités plurilingues***

Les activités plurilingues sont liées aux thèmes proposés dans la progression pédagogique. Au moment de la recherche, nous travaillions sur le thème du corps, de la santé, mais aussi le rendez-vous chez le médecin, les maladies et le côté administratif.

La première activité est un tableau projeté sur le tableau numérique au groupe classe<sup>10</sup>. Des images sont proposées et des mots de différentes langues doivent être placés sur les images correspondantes. Les mots sont écrits dans les langues parlées par les apprenantes, à savoir en français, arabe, turc, anglais et espagnol. Le but étant de valoriser

---

<sup>9</sup> Les liens des cartes interactives plurilingues, voir annexe 4, p. 97

<sup>10</sup> Voir annexe 5, p. 98

toutes les langues parlées par les apprenantes, de montrer qu'elles existent et qu'elles peuvent les aider dans la compréhension des différents systèmes langagiers.

La seconde activité est sous forme de loto. Les apprenantes étaient par deux avec une grille de loto<sup>11</sup>. Des mots dans différentes langues sont proposés et elles placent un jeton si le mot apparaît dans leur grille. Le but était de faire des liens et des comparaisons entre leurs langues parlées et le français mais aussi de se rendre compte que l'on peut comprendre d'autres langues lorsque les racines sont proches. Pour accentuer la difficulté, il fallait ensuite reconnaître le mot au sein d'une phrase : « Je me suis écorchée le genou, je saigne, je mets un pansement » ou « j'ai très chaud, j'ai de la fièvre ». Le fait de revenir à des phrases en français permettait de constater ou non leur aisance dans l'activité en raison de leur participation et de leur réussite.

La troisième activité plurilingue<sup>12</sup> permettait de comprendre la formation du pluriel. Les apprenantes étaient par deux ou trois et les mots étaient en français, arabe, turc et espagnol. Il fallait dans un premier temps associer le singulier avec son pluriel quelles que soient les langues et repérer que le radical reste le même et que le morphème du pluriel vient s'ajouter à la fin pour les quatre langues. Dans un second temps, les apprenantes devaient colorier le morphème qui indiquait le pluriel. Un temps de mise en commun était nécessaire pour comprendre que la construction du pluriel est assez similaire. Ensuite, elles ont trié les mots par langue et les ont associés selon leur traduction. Pour terminer l'activité, les apprenantes ont proposé un mot français au singulier à l'écrit sur l'ardoise et les autres devaient indiquer réécrire le mot au pluriel.

Pour finaliser ce projet de recherche, un exercice en situation réelle au centre de santé de Fontaine a eu lieu. C'est une phase d'appropriation qui permet faire des liens et de réutiliser les notions apprises en atelier. Le but était de constater leur aisance face aux professionnels de santé.

### ***3. La collecte et le traitement des données***

Les activités présentées précédemment ont permis de collecter des données provoquées (entretiens et observations de classe) qui ont été ensuite traitées et analysées.

---

<sup>11</sup> Voir annexe 6, p. 99

<sup>12</sup> Voir annexe 7, p. 100

### 3.1. La collecte des données

Durant les phases d'entretien, le recueil de données est structuré. Il s'agit d'obtenir des réponses rapides. Les entretiens se sont déroulés dans une petite salle de réunion, de manière individuelle. Le tableau ci-dessous indique les numéros d'entretien en fonction des personnes interrogées. Les transcriptions sont présentées en annexes 10 à 18 selon les conventions indiquées dans l'annexe 9.

Nom de l'entretien	Personne interrogée	Durée
E1F	Farah	4'51
E1P	Patricia	5'24
E1M	Mariam	5'59
E1N	Nadia	5'39
E1Z	Zara	6'21
E2F	Farah	3'40
E2P	Patricia	5'52
E2M	Mariam	4'51
E2N	Nadia	5'49

Tableau 2. Noms et durées des entretiens individuels

Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone portable<sup>13</sup>. J'avais également un carnet de notes pour relever des informations importantes sur leur posture ou leur comportement. Tous les entretiens ont été retranscrits et apparaissent dans les annexes 10 à 18.

Durant les phases d'observation de classe, le recueil de données est également structuré puisque les activités ont été mises en place spécifiquement pour cette recherche. Pendant l'activité de tri de mots au tableau, j'ai observé les apprenantes à l'aide de mon cahier de notes. J'avais plusieurs critères : leur prise de parole (spontanée ou imposée), leur posture, leur attitude lorsqu'un mot apparaissait dans leur langue, leur attitude lorsqu'il y avait un mot en français. Alors que pendant le bingo plurilingue, j'ai enregistré le groupe classe avec un téléphone portable pendant que je menais la séance.

---

<sup>13</sup> Pour information, les apprenantes ont toutes signé une autorisation de droit d'enregistrement vocal présent en annexe n°8.

L'enregistrement a été retranscrit, mais il est difficile d'entendre toutes les apprenantes s'exprimer.

Sur la période de la collecte des données, trois des six apprenantes ont été présentes du début jusqu'à la fin sans aucune absence : Mariam, Farah et Nadia. Patricia était présente dès la mise en place des entretiens mais a manqué quelques séances. Zara a changé de groupe au milieu de l'année et Paula n'était pas présente lors des phases d'entretien, mais a participé à tous les ateliers plurilingues. Il était essentiel de s'adapter aux conditions proposées, à savoir un vendredi par semaine ainsi qu'à la présence des apprenantes. Cependant, il a été possible de constater une réelle évolution sur leur posture, leur progression mais aussi sur la qualité et la durée de leur prise de parole tout au long de l'année. Après avoir récolté des données, il est nécessaire de les traiter pour ensuite les analyser.

### ***3.2. Le traitement des données***

Afin de traiter les données issues du dispositif pédagogique, il est indispensable de les matérialiser. Elles sont sous différentes formes : audio avec retranscription dans les annexes, photo, compte rendu d'observation et productions des apprenantes.

Après chaque séance d'observation, il était nécessaire d'écouter les enregistrements, de noter les premières impressions et de faire des liens avec les comportements observés pendant la phase d'apprentissage. Cette étape était essentielle pour ne omettre aucun détail car il est réellement difficile d'animer la séance, d'observer et de prendre des notes simultanément. Ainsi, dès la première écoute des enregistrements, le travail d'analyse commençait déjà.

Ensuite, une phase de retranscription était souhaitable pour garder une trace des échanges. Cette phase était chronophage bien que le logiciel Scribe-Ceméa m'ait bien aidée. Cependant, les apprenantes parlaient doucement et leurs voix n'étaient pas toujours audibles par le logiciel. Un temps de relecture et de réajustement était indispensable pour réaliser des retranscriptions lisibles et compréhensibles.

L'analyse des données s'est faite à travers un procédé de triangulation, en croisant différents matériaux : des enregistrements, des productions d'apprenantes et des observations en classe. Pour les synthétiser et les mettre en relation, l'utilisation de résumé,

de schéma et de carte heuristique a permis de valider les hypothèses proposées et de répondre à la problématique.

Pour conclure sur cette première partie, le but de cette recherche-intervention était de proposer des activités plurilingues qui permettraient aux apprenantes de réduire leur insécurité linguistique et de se sentir en confiance. Pour mettre en place cet objectif, il était nécessaire qu'elles prennent conscience de leur répertoire plurilingue pour pouvoir ensuite l'utiliser comme aide à l'apprentissage du français et dans leur quotidien. Le dispositif pédagogique exposé dans cette partie a été conçu à l'aide des travaux de recherche menés depuis des années par de nombreux chercheurs en didactique et sociolinguistiques. Ces travaux de recherche sont abordés dans la partie suivante.



**Partie 2**  
-  
**Cadrage théorique**

L'insécurité linguistique est un concept complexe qui transcende les simples barrières linguistiques. Elle se manifeste souvent chez les adultes migrants lorsqu'ils entreprennent l'apprentissage du français, une langue essentielle pour leur intégration dans la société d'accueil. Cette insécurité peut résulter de divers facteurs, tels que le manque de confiance en soi, le jugement d'autrui, les expériences passées avec l'apprentissage des langues, ou encore les pressions sociales et culturelles.

Dans ce contexte, les approches plurielles se révèlent être des outils précieux. Ces approches reconnaissent la diversité des apprenants et de leurs parcours linguistiques, et favorisent une prise en compte de leurs compétences langagières multiples, entre autres. Elles encouragent également une exploration créative des différentes facettes de l'apprentissage linguistique, permettant ainsi aux adultes migrants de développer leur compétence linguistique de manière authentique et significative.

Cette deuxième partie met en lumière l'apprentissage du français chez les adultes migrants, définit l'insécurité linguistique et présente les différentes approches plurielles. Dans le cadre de cette recherche, il convient de souligner le potentiel de ces approches plurielles pour favoriser l'apprentissage du français des adultes migrants, leur intégration réussie dans la société francophone, tout en réduisant leur insécurité linguistique.

## Chapitre 4. L'apprentissage du français chez les adultes migrants

L'apprentissage du français est indispensable aux adultes migrants pour qu'ils puissent communiquer, participer à diverses activités en pays d'accueil. Le but est de s'intégrer à la société d'accueil sous différents plans : social, linguistique, culturel, professionnel et économique.

L'intégration des migrants, donc, est d'abord un processus, c'est-à-dire qu'elle n'est ni un état ni un but ni même un objectif. C'est un parcours social qui dure toute une vie, qui transforme de façon plus ou moins radicale les modes de vie, les pratiques quotidiennes, les références idéologiques, les rapports à la réalité et aux autres, des individus qui sont engagés dans ce processus. (Adami, 2020, p. 24)

Apprendre le français peut se faire de différentes manières. Dans le cadre de cette recherche, il convient de présenter la formation linguistique qui est proposée aux adultes migrants et de faire le lien avec la notion d'oralité et de littératie tout en évoquant les différentes démarches d'apprentissage du français.

### 1. La formation linguistique des adultes migrants

#### 1.1. La définition d'un adulte migrant

Selon l'Organisation des Nations Unies, un migrant international est « toute personne ayant changé de pays de résidence. Cela inclut tous les migrants, quel que soit leur statut juridique ou la nature ou le motif de leur déplacement »<sup>14</sup>. Nous pouvons compléter cette définition par celle de l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) qui envisage un migrant comme « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays »<sup>15</sup>. La notion de « lien sociaux » semble importante à souligner et conforte cette idée d'intégration. Dans la première définition, il s'agit d'un statut alors que dans la seconde, il s'agit d'un processus dans lequel le migrant acquiert des liens sociaux. Il est donc primordial de parler la langue du pays pour créer ces liens sociaux. L'adulte migrant arrive sur un territoire et ne parle pas toujours la langue du

---

<sup>14</sup> <https://www.un.org/fr/global-issues/migration#:~:text=Que%20signifie%20le%20terme%20«%20migrant,le%20motif%20de%20leur%20déplacement>

<sup>15</sup> <https://www.touteleurope.eu/l-ue-dans-le-monde/asile-et-migrations-dans-l-union-europeenne/#:~:text=Un%20migrant%20est%20défini%20par,considérée%20comme%20légale%20ou%20illégal>

pays d'accueil, c'est pourquoi il est nécessaire de participer à une formation linguistique pour créer ce « lien social » et s'intégrer plus aisément.

### ***1.2. La politique linguistique en France***

En 2007, l'État français a mis en place le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) géré par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). C'est un contrat qui officialise les engagements réciproques d'un adulte migrant nouvellement arrivé en France et les autorités françaises. Il est remplacé par le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2016. Dans le CAI, il est strictement noté « Connaitre le français, une nécessité », avec des sous-parties expliquant qu'il faut avoir « niveau de connaissance de la langue française qui permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire ses enfants à l'école... »<sup>16</sup>. L'État français s'engage à travers ce contrat à ce que les adultes migrants aient un niveau A1.1 pour le CAI et A1 pour le CIR. Il met en place des formations pour l'apprentissage du français, c'est que l'on appelle une obligation de moyens.

Désormais, avec la nouvelle loi pour contrôler l'immigration et améliorer l'intégration de 2024, l'obligation de moyens se transforme en obligation de résultats, soit une pression supplémentaire sur les adultes migrants. De plus, les niveaux exigés augmentent pour obtenir différents titres de séjour. La première délivrance de la carte de séjour pluriannuelle (CSP) pourra être obtenue si la maîtrise d'un niveau de français A2 est validée, une carte de résident à l'atteinte du niveau B1, et la naturalisation à l'atteinte du niveau B2<sup>17</sup>.

Pour évaluer les niveaux des nouveaux arrivants, un test de positionnement est réalisé par l'OFII à l'oral et à l'écrit et plusieurs volumes horaires de formation sont proposés en fonction du niveau de la personne. Si elle a un niveau A2, elle ne bénéficiera pas de formation linguistique et si elle atteint ce niveau avant le volume horaire proposé, sa formation s'arrête. Par la suite, des modules complémentaires permettent d'atteindre le niveau B1 voire B2 dans le but d'obtenir la carte de résident (B1) ou de demander la nationalité française (B2). Si les formations ne sont pas suivies, le contrat peut être rompu.

---

<sup>16</sup> CAI, 2010, p.1 : <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/Contrat-CAI.pdf>

<sup>17</sup> Loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration, 2024, p. 21  
[https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2024/03/Presentation\\_loi\\_immigration.pdf](https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2024/03/Presentation_loi_immigration.pdf)

La langue française est donc pensée « comme un instrument d'intégration » (Adami, 2008, p. 27) qui peut générer une forme de « pression » chez les primo-arrivants qui ne parviennent pas à atteindre ce niveau A2.

Par ailleurs, tous les migrants ne signent pas ce CIR. Ils ne sont donc pas dans l'obligation de participer à une formation linguistique. Cependant, pour trouver un emploi, il est nécessaire de pouvoir communiquer en français.

### ***1.3. Les organismes de formation et les associations***

Afin de former les adultes migrants, plusieurs structures existent. Au niveau national, l'Alliance Française, les Groupements d'établissements publics locaux d'enseignements (GRETA), l'Agence de Formation Pour Adultes (AFPA) et le Centre National d'Enseignement à Distance permettent d'enseigner le français à ce public.

Concernant l'agglomération grenobloise, les organismes de formation nationaux sont présents sur le territoire. L'Institut de Formation Rhône-Alpes (IFRA) travaille avec l'OFII qui a été présenté précédemment et propose la formation linguistique dans le cadre du CIR. Le centre Nepsod est également un lieu de formation pour passer les Diplômes d'Etudes de Langue Française (DELFF), tout comme le Centre Université des Etudes de langue Française (CUEF). De nombreux organismes de formation sont présents sur le territoire grenoblois mais la réalité du terrain est différente, la demande explose mais l'offre de formation n'est pas suffisante, à cela s'ajoute les places limitées mais aussi un manque de financement considérable. Les adultes migrants peuvent également apprendre le français dans le milieu associatif, à travers les Ateliers sociolinguistiques (ASL). Les associations sont nombreuses mais manquent de moyens humains, financiers et matériels (voir Partie 1).

## ***2. L'entrée dans l'oralité et la littératie***

Dans un but d'intégration, les adultes migrants se voient confronter à différentes situations de communication impliquant l'oral et l'écrit. Ils entrent dans l'oralité et dans la littératie dès leur arrivée sur le territoire français.

## ***2.1. L'entrée dans l'oralité***

Pour éviter toute confusion, il est important de définir l'oral en lien avec la communication orale puis l'oralité.

L'oral est ce « qui est exprimé, transmis de vive voix, formulé par la parole »<sup>18</sup> et qui le plus souvent opposé à l'écrit. La communication orale, quant à elle, « se définit comme une communication par la voix qui exprime un système de sons linguistiques propres à une langue ou un code »<sup>19</sup>. Bien qu'opposé à l'écrit, ce système de code s'y apparente malgré tout. En comparaison, l'oralité est davantage basée sur l'aspect communicationnelle.

L'oralité est « un procès de communication où un message est transmis de vive voix par un locuteur à un auditoire » (Bovet, 2003, p. 88). Adami lui intègre les notions linguistiques et culturelles à sa définition d'oralité :

L'oralité ne se réduit ni à l'oral, comme canal, ni à la tradition orale et encore moins à la littérature orale. L'oralité intègre ces aspects et les dépasse parce qu'elle possède plusieurs dimensions : linguistique, communicationnelle et culturelle. (Adami, 2008, p. 4)

Les adultes migrants doivent acquérir une nouvelle langue, mais également tous les codes sociaux et culturels qui l'accompagnent.

L'oralité s'adapte à l'instant présent, aux contextes et aux interlocuteurs. « La parole permet un ajustement permanent, s'adaptant instantanément à la diversité du public. Elle est ainsi en mesure de s'adapter à la temporalité cognitive de chacun ». (Langlois, 2012, p. 229-238). Contrairement à l'écrit, l'oralité s'inscrit dans le même espace-temps qui la rend plus vivante, mais aussi plus fragile. Elle devient facilement source d'angoisse chez les adultes migrants qui doivent penser à la fois : à la langue, au contexte et à leur interlocuteur pour répondre à une simple question tout en ayant au préalable compris la demande. Cela s'apparente à une surcharge cognitive pouvant également entraîner une insécurité linguistique. Ce concept d'insécurité linguistique fera l'objet du chapitre suivant.

---

<sup>18</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/oral>

<sup>19</sup> <https://www.digischool.fr/cours/la-communication-orale#:~:text=La%20communication%20orale%20se%20définit,les%20récepteurs%20des%20messages%20échangés>

Par ailleurs, l'oralité est aussi « attachée au sujet dans son identité biologique. La parole est un marqueur identitaire à la fois individuel et social. (...) Cette identité qui s'exprime à travers la parole, participe à une construction interne du sujet, et aussi à sa socialisation et à ses apprentissages, notamment en lui permettant d'acquérir une confiance en sa propre parole. » (Langlois, 2012, p. 229-238). Ici, les adultes migrants ont ce besoin de socialisation pour s'intégrer au sein de la société.

L'entrée dans l'oralité chez les apprenants leur permet de construire leur propre identité tout en prenant confiance et en ayant de l'estime pour eux-mêmes. Et ainsi, se construire en tant qu'acteur social dans la société d'accueil.

## ***2.2. La littératie et les fonctions sociales de l'écrit***

L'arrivée en France peut effrayer les adultes migrants à plusieurs égards. La quantité de documents administratifs et l'omniprésence de l'écrit sont des obstacles à l'intégration ; c'est ainsi qu'ils font leur entrée dans la littératie.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec<sup>20</sup> définit la littératie comme étant : « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes. ». De manière plus synthétique, nous avons également la définition proposée par TV5 monde<sup>21</sup> comme étant : « l'aptitude à la lecture et à l'écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société ». Cependant, le terme « fonctionnel » apparente la personne à un objet qui devrait « fonctionner » en société. C'est pourquoi ici, nous définirons la littératie comme étant la capacité d'une personne à lire, écrire et communiquer dans le but de s'intégrer aisément à la société.

Les migrants sont confrontés à des contraintes administratives et de fait sont obligés de passer par une dimension écrite alors que certains ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle.

Toute la société est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles aussi, si l'on pense par exemple au développement exponentiel du

---

<sup>20</sup> CTREQ : <https://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>

<sup>21</sup> <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/L/Litteratie>

nombre de courriels et de textos envoyés quotidiennement. Les espaces publics et privés sont saturés d'écrits et Internet ne fait que renforcer cette tendance lourde. (Adami, 2008, p. 5)

Les difficultés s'amplifient en ayant une faible connaissance de la langue française écrite surtout dans notre société qui présente de nombreuses démarches administratives. Ainsi, les adultes migrants seront bercés dans ces vagues administratives et cela sera un facteur déclencheur vers une acculturation et une entrée dans la littératie.

### ***3. Les démarches d'enseignement chez les adultes migrants***

Pour enseigner le français aux adultes migrants, il convient de définir les situations d'immersion qui permettent l'autonomisation des apprenants. Quelques précisions sur le Français Langue d'Intégration et d'Insertion et sur la méthodologie présente dans les ASL sont détaillées ci-après pour comprendre les compétences principales mises en jeu dans l'acquisition de la langue française.

#### ***3.1. Les situations d'immersion***

La démarche d'utiliser les situations d'immersion est assez courante dans l'enseignement du français aux adultes migrants et ce quel que soit le niveau des apprenants. Les adultes sont quotidiennement au contact de cette langue c'est pourquoi, les formations proposent des activités didactiques qui visent des compétences utiles et directement utilisables en contexte social comme par exemple, remplir un document administratif, prendre un rendez-vous chez le médecin, faire un CV, etc. Adami l'explique de cette manière :

Enseigner aux migrants ce n'est pas une formation linguistique qui prépare les apprenants à communiquer dans la vie sociale mais une formation à la vie sociale qui intègre les dimensions langagières : c'est la perspective actionnelle. (Adami, 2020, p. 41)

Il convient donc de se servir des connaissances des apprenantes, de connaître leurs besoins pour ensuite adapter les apprentissages. Pour ce faire, il est indispensable d'utiliser des documents authentiques et de proposer des interactions qui sont semblables aux situations de communication rencontrées quotidiennement. Il s'agit donc de contextualiser l'apprentissage.

Le travail sur l'oral défini comme une « situation d'interaction qui met face à face deux interlocuteurs dans un contexte social » (Adami, 2020, p. 50) est essentiel dans



l'apprentissage du français. Les adultes migrants sont confrontés en permanence à la compréhension et à la production orales et doivent comprendre quasiment instantanément ce qu'ils entendent. En formation, les adultes attendent d'avoir des cours sous la forme d'atelier qu'ils peuvent directement appliquer dans leur quotidien. C'est pourquoi il est nécessaire de s'adapter à leurs situations quotidiennes dans les formations et d'adapter la didactique de la langue enseignée, à savoir le français. Ici, il ne s'agit pas de proposer un enseignement en Français Langue Etrangère ni du Français Langue Seconde qui ne seraient pas adaptés aux besoins des adultes migrants. C'est une toute autre méthode d'enseignement appelée le Français Langue d'Intégration et d'Insertion qui sera définie plus bas. Adami appelle cela les « faux jumeaux didactiques » puisque les méthodes d'apprentissages sont assez similaires par l'aspect apprentissage mais les contenus et les attendus sont totalement différents.

Les situations d'immersion, les documents authentiques et la contextualisation de l'apprentissage sont essentiels pour créer une dynamique et un engagement chez les apprenants. Ils peuvent réutiliser directement les compétences comme des outils dans leur quotidien. Pour structurer, ancrer les savoirs et utiliser leurs connaissances antérieures, il est nécessaire d'aborder l'activité métalinguistique.

L'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production. (Reuter, 2013, p. 123)

Cette citation montre l'importance de repérer et d'analyser les phénomènes langagiers pour comprendre le fonctionnement d'une langue. Il s'agit d'utiliser ces activités pour faire des liens entre les langues maternelles des apprenants, c'est ainsi qu'interviennent les approches plurielles, notamment la didactique intégrée des langues qui permet des comparaisons dans les différents systèmes linguistiques. Cette approche est détaillée dans le chapitre 6.

### ***3.2. Le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I)***

Depuis 2011, le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I) a fait son apparition dans le but de former les adultes migrants à l'apprentissage de la langue française. Ce FL2I s'appuie sur des situations d'immersion et offre des outils pour une insertion efficace dans la société d'accueil. Son enseignement tient compte :

- des " points de départ " de chacun des apprenants. Ces prérequis peuvent être très disparates, selon que ceux-ci sont ou non lecteurs et/ou scripteurs et selon leur univers linguistique originel.
- de l'hétérogénéité des publics, caractéristique constituant elle-même l'une des conditions de la pédagogie. (IRIS, 2020-2021, p. 5)

Cette nouvelle appellation a été inventée car le Français Langue Etrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS) ne permettaient pas de répondre aux besoins des apprenants qui étaient parfois en situation « d'alphabétisation ». Cependant, « le choix du terme intégration a donc un sens politique, au sens noble du terme : la maîtrise de la langue française, comme langue de partage et d'émancipation par l'autonomie sociale et économique, s'inscrit dans cet esprit » (IRIS, 2020-2021, p. 9). Il s'agit ici d'utiliser le français comme outil d'intégration et de permettre aux adultes d'évoluer de façon autonome au sein de la société.

« Le FLI n'est ni un niveau, ni un état de langue mais une langue-horizon » (IRIS, 2020-2021, p. 1) qui conduit à un plurilinguisme qui utilise mais qui n'efface pas les langues d'origine.

Par ailleurs, il est important de faire une focale sur l'enseignement du FL2I dans le milieu bénévole qui est assimilé aux ASL. Dans le référentiel, il est explicitement demandé à l'intervenant bénévole d'axer en priorité sur le « développement des compétences communicatives d'interaction orale, afin que les migrants puissent comprendre ce qui se dit et être compris dans la vie de tous les jours » (IRIS, 2020-2021, p. 16). Les structures n'ont pas forcément le label ou l'agrément FLI, mais cela est une bonne base de travail pour cibler les compétences à travailler dans le cadre des ASL.

### ***3.3. La méthodologie des ASL***

En croisant les contenus proposés par Aslweb et la Charte des ASL, il est essentiel de rappeler que la démarche est contextualisée, c'est-à-dire qu'il faut partir des situations concrètes vécues par les apprenants pour en extraire les « actes de parole » et les travailler pendant les ateliers. Il est important de prendre en compte le fait que les apprenants n'arrivent pas sans connaissance et qu'il est indispensable de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà et d'identifier leurs besoins pour proposer des ateliers en lien avec la réalité qui leur serviront au quotidien.

La progression est spiralaire ce qui permet d'aborder de nouvelles connaissances tout en revenant sur celles déjà travaillées. Cela est nécessaire pour l'ancrage des compétences car elles s'acquièrent par la répétition. Cette progression se décline en trois phases :

- 1) La phase de découverte : Connaître : Nommer, localiser la structure  
Connaître les modalités de fonctionnement. Identifier les intervenants. Associer la structure à ses documents
- 2) La phase d'exploration : Interagir : Constituer un dossier avec les documents requis et se préparer à interagir avec un intervenant extérieur.
- 3) La phase d'appropriation : Faire seul(e) : Rendre compte d'une situation, transmettre des informations sur quelque chose à un tiers, faire des propositions à quelqu'un.<sup>22</sup>

La méthodologie des ASL est sur un rythme calendaire, « elle tient compte des temps forts et événements de la société française. (soldes- impôts- votes- événement politique ...) ou des événements du quartier (festival- projet de rénovation urbaine...)».<sup>23</sup> Les objectifs visés par les ASL sont aussi bien des situations de vie quotidienne que des faits de société.

Cependant, malgré les moyens mis en œuvre, l'insécurité linguistique peut être un obstacle à l'apprentissage de la langue française et à l'épanouissement de la construction identitaire. Pour poursuivre la définition des termes clés de la problématique, il semble essentiel de détailler les causes et les conséquences de l'insécurité linguistique sur les adultes migrants.

---

<sup>22</sup> <http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/>

<sup>23</sup> <http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/>

## Chapitre 5. L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est un élément essentiel de cette recherche car elle a été le premier constat marquant lors des premiers jours de stage. Perçue comme un frein à l'apprentissage par les sociolinguistes et les formateurs de français langue étrangère, il convient de définir cette notion tout en s'appuyant sur ses causes mais également sur ses conséquences sur les adultes migrants en situation d'apprentissage.

### *1. La définition de l'insécurité linguistique*

Pour comprendre cette insécurité linguistique, il convient d'analyser les différentes définitions proposées par des linguistes, des sociolinguistes et d'autres chercheurs. Elle est présente suite à diverses causes telles que le rapport à la norme, l'auto-évaluation du locuteur ou la crainte du jugement d'autrui pouvant parfois aller jusqu'à l'auto-odi.

#### *1.1. Le rapport à la norme et la scolarisation*

La langue française est considérée comme une langue normée et « sacrée » qui ne permet pas toujours les différentes prononciations et les différentes constructions syntaxiques.

Le français est perçu comme une langue unifiée, homogène, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages exempte de variations, de mélanges, d'hétérogénéité. (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 291)

De plus, les entités telles que l'école, la société, les médias ou la législation véhiculent cette norme et cette idéologie du français standard ce qui entraîne une insécurité linguistique chez les primo-arrivants, mais aussi chez les adultes migrants qui résident en France depuis plusieurs années.

Toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. (De Robillard, 1996, p. 68)

La sacralisation de ces formes standardisées est l'une des causes de l'insécurité linguistique des locuteurs qui usent d'autres variétés ou d'autres langues. (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 283).

Ces deux citations montrent que l'insécurité linguistique se construit à travers cette norme. Cependant, chez les adultes migrants, l'insécurité linguistique « est accentuée par le fait qu'ils ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. » (Adami, 2023, p. 70).

Ainsi, il est difficile pour eux de s'appuyer sur les bases de leur langue d'origine. Alors que « les migrants qui ont été scolarisés dans leurs pays d'origine, et surtout ceux qui l'ont été de façon longue (jusqu'au niveau de l'enseignement secondaire ou universitaire), peuvent s'appuyer sur des acquis littéraires dont ils peuvent se servir pour l'apprentissage de la langue seconde. » (Adami, 2023, p. 71). Cependant, Adami ajoute également que « L'insécurité à l'écrit des migrants s'établit le long d'un continuum très largement dépendant du niveau de scolarisation. Ce niveau n'est pas seulement lié au nombre d'années de scolarisation, mais aussi à la qualité de l'enseignement reçu. » (Adami, 2023, p. 73). Tout dépend du nombre d'années de scolarisation, de la qualité de l'enseignement mais aussi de la confiance en soi.

La langue est un outil pour l'intégration des adultes migrants, mais cette norme les effraie et ralentit leur processus d'apprentissage. « On acquiert vite la conviction qu'il serait impossible d'éviter les fautes quand on parle ou écrit en français, et on se sent vite coupable de contribuer à massacrer cet outil trop subtil pour nous. » (Candéa et Véron, 2019, p. 7). À travers ces citations, la notion de légitimité apparaît.

L'insécurité linguistique est d'autant plus présente chez les femmes. Il semble intéressant de s'arrêter sur ce point puisque le groupe observé se compose exclusivement de femmes. Bourdieu illustre ce phénomène de la façon suivante :

Et l'on comprend ainsi que, comme les sociolinguistes l'ont souvent observé, les femmes soient plus promptes à adopter la langue légitime (ou la prononciation légitime) : du fait qu'elles sont vouées à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation et par la logique du mariage qui est pour elle la voie principale, sinon exclusive, de l'ascension sociale, et où elles circulent de bas en haut, elles sont prédisposées à accepter, et d'abord à l'Ecole, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques. (Bourdieu, 1982, p. 35)

On constate ici que les femmes ont tendance à adopter « la langue légitime » ou la « prononciation légitime » pour s'insérer socialement. Cela semble davantage complexe lorsqu'il s'agit de s'intégrer dans une société où il faut parler une autre langue que sa langue maternelle. La « prononciation légitime » amène les apprenantes à des représentations sur le français normé qui entraîne cette insécurité linguistique. Il est tout à fait normal de voir des écarts de prononciation lorsque l'on passe d'une langue à l'autre ou lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Cette insécurité vient lorsque l'apprenant prend conscience de cet écart.

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme pure. (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 293)

Calvet indique qu'il y a « insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (2017, p. 47). Il appuie sur le fait qu'il s'agit là d'une prise de conscience de l'apprenant et d'un écart qu'il constate entre sa façon de s'exprimer et la façon « dont il devrait s'exprimer ». Ce qui nous amène à un rapport à la langue normée et à l'auto-évaluation de l'adulte sur ses capacités à s'exprimer.

### ***1.2. L'auto-évaluation du locuteur***

Adami et André ont, quant à eux, défini l'insécurité linguistique comme étant « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (2014, p. 77). Ici, l'insécurité linguistique est définie selon les possibilités du locuteur à gérer sa communication.

De plus, l'insécurité linguistique n'est pas directement liée au niveau réel de compétence linguistique du locuteur mais plutôt liée au fait de ne pas se sentir compétent, légitime dans l'utilisation d'une langue. Cela est en lien avec la définition de Calvet proposée précédemment.

De son côté, auparavant, Labov a cherché à définir l'insécurité linguistique en s'appuyant sur la structure de la langue et sur les variations stylistiques liées aux catégories sociales. Pour la quantifier, il a créé un « indice d'insécurité linguistique » qui « mesure l'opposition entre « usage personnel » et « usage correct » pour 18 items lexicaux. » (Labov, 1976, p. 200). Cependant, cette notion « d'usage correct » renvoie au rapport à la norme, mais « l'usage personnel » lui, se rapproche des représentations que le locuteur a lui-même sur ses compétences linguistiques. Plus l'écart entre les deux semble important, plus l'insécurité linguistique est présente.

### ***1.3. La crainte du jugement d'autrui***

Nous pouvons également constater une dimension plus psychologique en lien avec le jugement. Candea explique dans un podcast<sup>24</sup> de France Culture que l'insécurité linguistique « n'est pas avoir peur de la faute, mais avoir peur du jugement de l'autre. ». Ici, nous remarquons une recherche de légitimité et de l'appréhension de « l'autre ». La peur de jugement peut être différente si en face cet « autre » locuteur est un enseignant, un chef d'entreprise ou un proche. Ainsi, nous pouvons lier la présence de l'insécurité linguistique à la notion de norme, mais également à la recherche de légitimité.

Selon les contextes de communication, la crainte du jugement d'autrui sera plus ou moins importante. Gandon explique que « les adultes migrants se trouvent en situation de communication exolingue de manière quasiment constante, c'est-à-dire qu'ils doivent interagir dans une langue qui n'est pas leur langue première » (Gandon, 2023, p. 179). Dans cette situation, on comprend qu'il y a un locuteur en « position haute », perçu comme « garant de la norme » et l'autre interlocuteur en « position basse », à savoir une communication asymétrique.

Lorsqu'un adulte migrant sera en interaction avec un locuteur natif, il peut avoir tendance à se dévaloriser et à penser qu'il sera jugé sur sa prononciation et sur sa construction syntaxique. « Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole à l'origine d'une tendance à l'hypercorrection. » (Cuq, 2003, p. 132). L'hypercorrection peut être faite par les autres interlocuteurs mais aussi par le locuteur lui-même. C'est ainsi que Calvet (2017, p. 55) la définit comme étant une erreur produite par le locuteur lorsqu'il tente de restituer la forme qu'il considère comme correcte.

### ***1.4. Les différents types d'insécurité linguistique***

Dalley, directrice de l'unité de recherche éducationnelle « une école pour tous » de l'Université d'Ottawa, distingue deux types d'insécurité linguistique dans sa conférence « Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades ! »<sup>25</sup> :

---

<sup>24</sup> *Insécurité linguistique : pourquoi cherchez-vous vos mots quand vous êtes mal à l'aise ?* - Sans oser le demander - France culture - 12/06/2023 <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-osser-le-demander/insecurite-linguistique-pourquoi-vous-cherchez-vos-mots-quand-vous-etes-mal-a-l-aise-7443253>

<sup>25</sup> <https://acelf.ca/francophonie/confiante/insecurite-linguistique-nos-jeunes-ne-sont-pas-malades/>

- L'insécurité linguistique formelle qui est une représentation négative de sa propre pratique langagière.
- L'insécurité linguistique statutaire qui est une représentation du statut socio-politique de sa langue et de son groupe social.

Ici, on comprend que la notion d'insécurité linguistique n'est pas uniquement liée à la maîtrise de la langue mais vient également questionner la notion d'identité.

Le sentiment de perte d'identité vient donc s'ajouter à l'insécurité linguistique. Les adultes migrants ont laissé leurs biens matériels ou immatériels, leur culture, leurs habitudes et leurs langues dans leur pays d'origine. De plus, les diplômés ne sont pas toujours reconnus en France et certaines personnes subissent un déclassement social, et donc une perte de repère et d'identité. Cette situation peut parfois aller jusqu'à l'auto-odi. Alén Garabato et Colonna (2013) définissent ce concept comme étant une haine de soi qui entraînerait la substitution, l'abandon ou le rejet de sa langue d'origine pour tenter de s'intégrer à la société d'accueil. Il s'agit de trouver un équilibre entre le fait de vouloir intégrer la communauté d'accueil tout en gardant une appartenance à la communauté d'origine.

## ***2. Les effets de l'insécurité linguistique***

Cette insécurité linguistique freine l'apprentissage, réduit la confiance en soi et est un obstacle à l'insertion au sein de la société. Il est important de définir les différents effets pour montrer l'impact important de cette insécurité chez l'adulte migrant.

### ***2.1. Au niveau de l'apprentissage***

Lors des séances d'apprentissage ou dans leur vie quotidienne, les adultes migrants « dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007, p. 29). Cela entraîne parfois un « mutisme sélectif » (Dahoun, 1995) qui serait considéré comme étant un blocage qui empêche toute prise de parole dans une situation donnée, notamment en classe. Si l'apprenant reste mué en atelier, cela va freiner son apprentissage et ne développera pas d'automatismes pour communiquer et interagir dans sa vie quotidienne. Par ailleurs, les adultes migrants apprennent le français en situation d'immersion, et leur mutisme ne peut leur permettre de communiquer aisément et ainsi de



vivre diverses situations de communication nécessaires à la progression et à l'acquisition d'automatismes, de structures de phrases ou du lexique.

## ***2.2. Au niveau de la confiance en soi***

L'insécurité linguistique « peut causer un sentiment d'infériorité chez la personne, ce qui affecte négativement le désir de parler, l'estime de soi ou la capacité à fonctionner efficacement en société. » (Payant, Beaulieu et Ruiz, 2023, n. p.) et ainsi ralentir voire freiner le processus d'intégration dans la société d'accueil. Par ailleurs, les personnes souffrant d'insécurité linguistique ne peuvent pas s'exprimer pleinement, en expliquant leurs pensées et ne peuvent pas partager ni faire vivre leurs idées en raison de leurs croyances concernant leur niveau de français.

L'insécurité linguistique se produit davantage en contexte multilingue, où les langues des adultes migrants sont souvent soumises à un statut inégalitaire par rapport à la langue du pays d'accueil, ce qui vient à nouveau impacter la confiance en soi. Cette tendance qui dévalorise les langues d'origine accroît l'insécurité linguistique et peut entraîner une baisse de motivation et d'engagement face à l'apprentissage du français, ce qui freinera l'intégration des adultes migrants dans la société d'accueil.

Pour résumer ce chapitre, l'insécurité linguistique se réfère au sentiment de malaise, d'incertitude ou d'inconfort ressenti par une personne lorsqu'elle utilise une langue qui n'est pas sa langue d'origine/première. Elle n'est pas cependant pas liée aux compétences linguistiques du locuteur, mais plutôt liée aux représentations et aux croyances qu'il possède sur sa langue maternelle et sur la langue du pays d'accueil. Cela peut se manifester par des difficultés à s'exprimer, à comprendre ou à interagir dans cette langue, ce qui peut entraîner un manque de confiance en soi et une peur de commettre des erreurs. Elle ralentit l'apprentissage de la langue ainsi que l'intégration dans la société.

Les adultes migrants arrivent avec des acquis dans leur langue première et un répertoire langagier plurilingue en construction sur lesquels il convient de s'appuyer pour enseigner le français tout en utilisant les approches plurielles.

## Chapitre 6. Le plurilinguisme et les approches plurielles

Dans le cadre de l'enseignement du français dans le contexte de la recherche, faire appel aux approches plurielles permettrait de valoriser le répertoire plurilingue de l'apprenant tout en lui offrant la possibilité de s'en servir à des fins d'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de définir au préalable les concepts tels que le plurilinguisme, le bilinguisme, le répertoire plurilingue pour ensuite présenter les différentes approches plurielles.

### 1. *Le plurilinguisme et le répertoire plurilingue*

#### 1.1. *Le bilinguisme et le plurilinguisme*

Pour préciser le bilinguisme et le plurilinguisme, il convient de retracer l'évolution de ces concepts au fil du temps et des travaux pour comprendre les différents enjeux et les représentations qui se sont ancrées dans les croyances sociales.

Pour Bloomfield (1934), être bilingue est une juxtaposition de deux monolinguismes parfaits. Environ 80 ans plus tard, malgré des années de recherche sur le bilinguisme, le dictionnaire Robert édition 2022 définit le terme « bilingue » comme : « 1. Qui est en deux langues. 2. Qui parle, possède parfaitement deux langues. 3. Où l'on parle deux langues ». Dans cette définition, le terme « parfaitement » est assez réducteur. Beaucoup de personnes parlent deux langues, mais pas parfaitement. Il convient même de se demander s'il est possible de maîtriser une langue parfaitement. Sur le site internet du dictionnaire Larousse, le mot bilinguisme est défini de la manière suivante : « Situation d'un individu parlant couramment deux langues ». Ici, le mot « couramment » montre que pour être bilingue, il faudrait parler deux langues régulièrement ou sans difficulté. Ces définitions renforcent le côté « maîtrise parfaite » et le « mythe du bilinguisme parfait » que Grosjean tente de déconstruire :

Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir. (1984, p. 16)

La notion qui émerge est l'usage des différentes langues et le besoin d'interagir avec des personnes qui parlent une autre langue sans tenir compte de la maîtrise totale ou partielle de cette langue.

Le plurilinguisme est donc la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de compétence de communication. (Cuq, 2003, p.195-196)

Avec ces différentes définitions, il faut comprendre qu'une personne bilingue est capable d'utiliser deux langues pour communiquer quelles que soient ses compétences et une personne plurilingue est capable d'utiliser plusieurs langues pour interagir quel que soit son degré de maîtrise dans les langues. Plus simplement, une personne plurilingue possède des ressources dans plusieurs langues et sait les utiliser à bon escient.

### ***1.2. Le répertoire plurilingue***

Le répertoire plurilingue appelé aussi le répertoire langagier pluriel ou répertoire verbal (Gumperz, 1964) est l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication.

« Chaque locuteur et chaque locutrice sont potentiellement aptes à se construire un répertoire langagier et culturel pluriel. Le CECR définit ce répertoire comme l'ensemble des ressources acquises dans chacune des langues connues ou utilisées par un individu, et des cultures rattachées à ces langues quelles qu'elles soient. » (Beacco et Coste, 2017, p. 79)

Cette citation permet de comprendre que le répertoire plurilingue est construit par le locuteur lui-même en fonction des différents contextes qu'il a pu rencontrer et de ses besoins. Ce répertoire évolue en fonction des voyages et des migrations et s'enrichit à travers les situations de communication que le locuteur rencontre.

« Son répertoire plurilingue et pluriculturel lui permet, en principe, d'interagir efficacement dans chacun des réseaux ou des groupes sociaux auxquels il appartient tour à tour, tout en manifestant symboliquement ses identités sociales. Mais il représente aussi un moyen de circulation entre ces réseaux et ces groupes sociaux. » (Beacco et Coste, 2017, p. 35)

De plus, il convient d'ajouter que le répertoire verbal permet à son utilisateur de communiquer avec différentes personnes et dans différentes situations. Il faut savoir que l'égalité des compétences entre les langues est un cas exceptionnel, mais également qu'un répertoire plurilingue riche n'est pas forcément synonyme d'aisance à l'oral ou à l'écrit.

Ce répertoire permet également de faire des liens entre les différentes langues tout en passant d'une langue à l'autre. Un locuteur ayant un répertoire verbal plurilingue pourrait utiliser l'alternance codique pour remplacer un mot qu'il ne connaît pas en français ou pour maintenir une relation d'appartenance avec des locuteurs ayant la même langue d'origine.

L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. (Gumperz, 1989, p. 57)

Cet effet linguistique peut être utilisé en cas d'oubli du mot ou d'une construction syntaxique dans l'une des langues, mais aussi pour indiquer une volonté de converger ou diverger avec son interlocuteur. Par ailleurs, chez les adultes migrants, l'alternance codique n'est pas ou très peu utilisée en contexte formel. Le mythe du monolinguisme et du français « parfait » les encourage à ne pas laisser paraître leur langue d'origine, c'est la théorie de l'accommodation (Giles, 2016). Les locuteurs adaptent leurs habitudes linguistiques (accent, posture, prononciation, choix des mots ...) à celles de leurs interlocuteurs.

Cependant, leur répertoire langagier plurilingue est une richesse qui favorise l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais pour cela il doit être connu et valorisé. C'est pourquoi, il est nécessaire d'insister sur le fait que la hiérarchie des langues n'existe pas et que toutes les langues ont leur place au sein des cours de français, mais aussi au sein de la société.

### ***1.3. Le plurilinguisme chez les adultes migrants***

Il convient de lier le concept de plurilinguisme au public migrant car ils sont de fait considérés comme des personnes plurilingues par leur parcours migratoire et leur répertoire langagier plurilingue.

Many adult literacy and second language learners are plurilingual because they come from multilingual countries and have been using their first language(s) at home and a lingua franca (or other languages) in the public domain, or because they have acquired languages on their migration journey. Furthermore, their plurilingual repertoires may include elements of the majority language and/or a regional language of the new country of residence, or languages of other migrant groups with which they are in contact in everyday settings, like the workplace.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> The LASLLIAM reference guide: aims, users and learners : <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18> , p.21

Chez les adultes migrants, notamment au sein de leur cercle restreint (famille et amis), le plurilinguisme fait partie intégrante de leur identité. Ils passent d'une langue à l'autre en fonction des interlocuteurs et des contextes de communication.

Il s'agit, le plus souvent, de valoriser les langues en présence et les expériences migratoires et d'en partir pour construire, collectivement ou individuellement, des écrits nourris de ces histoires en langues. Il est alors aisé d'observer une prise de conscience de la diversité des répertoires linguistiques, tant pour les apprenants que pour les formateurs, et, dans une certaine mesure, une mobilisation de ces ressources. (Lebreton & Mercier, 2021, p. 7)

En classe de langue, il est essentiel de partir des acquis des apprenants pour les amener à conscientiser les mécanismes de la langue cible. Les travaux de Bretegnier (2013) ont montré que les approches biographiques et plurielles ont permis de mobiliser leurs compétences linguistiques tout en déplaçant « l'accent de l'apprentissage d'une "langue-cible", à la construction plus large de ressources plurielles » (2013, p. 308)

Cependant, le mythe du monolinguisme persiste en France et se ressent au sein des formations qui préconisent de parler français et uniquement français pour que les apprenants acquièrent plus rapidement la langue. En agissant ainsi, l'enseignant omet totalement les acquis de ses apprenants, leur langue d'origine, leur parcours. On peut supposer que s'il ne s'intéresse pas à leur langue, il ne le fera pas pour leurs besoins bien que ce soit la manière la plus efficace de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage et de créer cette notion d'engagement.

Le plurilinguisme doit être perçu comme une richesse exploitée et exploitable en classe de langue dans l'acquisition de nouvelles compétences langagières. La compétence plurilingue peut être travaillée à travers les approches plurielles détaillées ci-après.

#### ***1.4. La compétence plurilingue et pluriculturelle***

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie par le CECRL comme étant :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129)

Cette compétence permet donc de faire des liens et de créer des passerelles entre les langues connues du locuteur, tout en observant les différents schémas linguistiques de celles-ci. Cependant, cette compétence ne cherche pas à compartimenter les langues mais bien à créer un ensemble des langues parlées par le locuteur tout en incluant sa culture. Cet extrait du CECRL le montre :

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

Lorsque cette compétence plurilingue est travaillée, les différentes langues s'entremêlent sans s'ajouter l'une sur l'autre. Elle définit non seulement les compétences acquises dans plusieurs langues mais aussi l'action de passer d'une langue à l'autre pour communiquer ce qui est démontré par le CECRL :

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des \*stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105)

La compétence plurilingue et pluriculturelle se développe et se construit tout au long du parcours linguistique de l'apprenant. Elle est utile dans l'apprentissage du français et est convoquée lorsque les approches plurielles y sont mises en avant.

## ***2. Les approches plurielles***

Après avoir défini la notion de plurilinguisme, la compétence plurilingue et pluriculturelle, il semble nécessaire de définir les différentes approches plurielles.

### ***2.1. Les approches plurielles : définition et présentation***

Selon Candelier, une approche plurielle est « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une 'approche singulière', dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ». (2008, p. 68)

Le but de ces approches plurielles est de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle tout en offrant des outils permettant de faire des liens entre les langues. D'après le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)<sup>27</sup>, elles sont au nombre de quatre :

- L'éveil aux langues
- L'intercompréhension entre les langues parentes
- La didactique intégrée des langues
- L'approche interculturelle

L'éveil aux langues, nommé initialement « language awareness » par Hawkins, pourrait être traduit comme une « sensibilisation aux langues ». On peut comprendre le mot « éveil » comme l'action de sortir de son sommeil ou de sa méconnaissance des autres langues et ainsi aller à la rencontre des langues qui nous entourent. Avec le mot « sensibilisation », on vient susciter l'intérêt et la curiosité de la personne. Cette approche permet aux apprenants d'observer les différentes variétés linguistiques à travers une dimension cognitive, affective et interculturelle.

L'intercompréhension entre les langues parentes « propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage »<sup>28</sup>. Dans cette approche, il s'agit de faire des liens entre les langues dont une déjà maîtrisée par la personne et de constater les ressemblances entre sa langue maternelle et la langue enseignée.

Selon Eduscol, l'approche interculturelle « invite à prendre en compte la culture de l'élève pour qu'il puisse la mettre en regard avec d'autres cultures. Il s'agit d'adopter une démarche comparative pour appréhender les similitudes autant que les différences. » (Eduscol, 2019, p. 21)

---

<sup>27</sup> <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>28</sup> <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

Le CECRL, quant à lui, insiste sur la connaissance et la prise en compte de la culture du pays d'accueil par rapport à la culture d'origine.

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83)

Il s'agit donc de prendre connaissance de la culture du pays d'accueil dans les domaines de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles, des valeurs, des croyances, du savoir-vivre ... et de faire des parallèles avec sa culture d'origine en constatant les similitudes et les disparités.

La didactique intégrée des langues est l'approche utilisée dans le cadre de la recherche, c'est pour cela qu'elle est présentée plus en détail dans la partie suivante.

Ces quatre approches prennent appui sur le connu et/ou sur les représentations qu'ont les apprenants sur un ou des systèmes linguistiques similaires ou très différents. Cela permet de développer le travail métalinguistique qui vise à passer d'une langue à une autre quelle que soit la proximité entre ces langues.

Il est donc possible de s'appuyer sur les connaissances que l'on a déjà d'une langue pour en apprendre une nouvelle. D'autres langues sont en revanche plus éloignées, ce qui n'exclut pas les interactions entre les différents systèmes. L'élève qui maîtrise une ou plusieurs autres langues possède notamment un répertoire de phonèmes plus étendu. (Eduscol, 2019, p. 30)

Cette citation encourage les enseignants de langue à s'appuyer sur les acquis des élèves même si les langues sont éloignées. C'est ce que l'on appelle la didactique intégrée des langues.

Après avoir présenté les différentes approches plurielles, il appartient de s'intéresser plus spécifiquement à la didactique intégrée des langues qui est l'approche utilisée dans le cadre de ce mémoire de recherche.

## ***2.2. La didactique intégrée des langues***

Selon l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et cultures de la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (HEP), la didactique intégrée des langues est une « approche décloisonnée » des langues qui « s'attache à contribuer au plurilinguisme individuel des élèves et cherche à développer des compétences fonctionnelles en plusieurs



langues en privilégiant l'approche basée sur les contenus (CLIL) et l'approche actionnelle »<sup>29</sup>.

De son côté, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) définit la didactique intégrée des langues de la manière suivante :

La didactique intégrée des langues [...] vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Candelier et al. 2012, p. 6)

Il convient donc de prendre appui sur la langue première pour établir des correspondances avec la langue cible. Elmiger (2006, p. 36) ajoute également que « [La didactique intégrée] se base notamment sur les savoirs préalables que les élèves ont déjà acquis, que ce soit dans leur langue première, dans la langue locale ou dans l'apprentissage d'une première langue étrangère. » À travers cette approche, toutes les langues du répertoire peuvent être mobilisées afin d'établir des liens entre-elles mais aussi de développer des stratégies d'apprentissage vers la langue cible. Pour cela, il s'agit de mettre en place des situations didactiques qui permettent à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage tout en comparant les différentes langues, le plus souvent sa langue maternelle avec la langue cible.

Kervran ajoute également que le locuteur établit des « va-et-vient [...] entre des apprentissages de langues singulières (français, langue de scolarisation et anglais, langue étrangère) et des analyses comparatives avec d'autres langues de tout statut » (Kervran, 2014, p. 222). Ainsi il semble important de souligner que cette approche peut être utilisée quel que soit le statut des langues d'origine.

Cependant, en utilisant cette approche, il faut s'assurer que l'apprenant possède des acquis dans sa langue maternelle, qui parfois dépendra du niveau de scolarisation des adultes et des connaissances métalinguistiques dans leur langue maternelle. Il est important de vérifier les acquis des apprenants avant de proposer ces activités. Le risque serait d'instaurer également une insécurité linguistique dans leur propre langue.

---

<sup>29</sup> <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/domaines-dexpertise-et-mandats/didactique-plurilinguisme.html>

Dans le cas du public observé, les langues maternelles des apprenantes ne sont pas parentes avec le français, donc l'intercompréhension est plus difficilement envisageable.

Toutefois, les approches plurielles ne sont pas cloisonnées. Elles varient en fonction des objectifs, des savoirs (savoir-faire et savoir-être visés), du public et des langues parlées. Par exemple, dans les séances de comparaison lexicale en quatre langues, l'approche plurielle utilisée pour l'ensemble des apprenantes était la didactique intégrée. Cependant, chez les apprenantes hispanophones, cela pouvait faire appel à des stratégies d'intercompréhension entre langues parentes. Par ailleurs, cette séance servait aussi l'objectif de faire découvrir d'autres langues aux apprenantes.

Il s'agit ici de s'appuyer sur les travaux de Vygotski qui ont été réalisés sur un public scolaire, néanmoins, sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le processus reste semblable.

Cette assimilation consciente et intentionnelle d'une langue étrangère s'appuie de toute évidence sur un certain niveau de développement de la langue maternelle. Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. (Vygotski, 1997, p. 374-376)

À travers la didactique intégrée des langues, il convient de créer des automatismes chez les apprenants pour qu'ils utilisent le système de significations connu dans leur langue maternelle pour ensuite le transférer sur la langue cible quand cela est possible en fonction des acquis, puis faire des va-et-vient entre les deux langues.

En conclusion, l'apprentissage du français est essentiel à l'intégration des adultes migrants dans la société d'accueil et l'insécurité linguistique constitue un défi majeur pour eux. Les approches plurielles offrent des perspectives prometteuses pour surmonter ces obstacles. En reconnaissant la diversité des apprenants et en valorisant leurs compétences linguistiques multiples, ces approches favorisent un environnement d'apprentissage bienveillant et dynamique.

Il est essentiel de comprendre que l'insécurité linguistique ne se résume pas à une simple question de compétence linguistique, mais qu'elle est également influencée par des

facteurs psychologiques, sociaux et culturels. Les enseignants de langues peuvent réduire cette insécurité linguistique en renforçant la confiance en soi des apprenants et à favoriser leur progression linguistique.

En définitive, les approches plurielles sont des approches flexibles, créatives et adaptées à la diversité des profils d'apprenants qui leur permettent de valoriser leur répertoire langagier plurilingue, de développer des compétences métalinguistiques dans la langue cible mais aussi de stimuler le passage d'une langue à une autre.

Après avoir détaillé le cadre théorique de cette recherche, il semble utile de le confronter au dispositif pédagogique mis en place dans le contexte de stage tout en croisant les résultats de celui-ci dans le but de répondre à la problématique proposée.

**Partie 3**  
-  
**Analyse et résultats**

Cette partie permet de rendre compte de la recherche-intervention et des résultats collectés durant toute la phase de recherche et de vérifier les hypothèses proposées auparavant. Le dispositif pédagogique a été pensé pour répondre à la problématique suivante : en quoi des activités didactiques utilisant le répertoire plurilingue chez des adultes migrants en ASL contribue à réduire leur insécurité linguistique dans leur démarche d'apprentissage du français ?

L'objectif de ce projet était d'utiliser le répertoire verbal plurilingue des apprenantes à travers des activités plurilingues, pour qu'elles prennent conscience de cette richesse, qu'elles fassent des liens entre les langues, qu'elles soient davantage mises en confiance et qu'elles osent s'exprimer pour réduire leur insécurité linguistique.

Le chapitre 7 portera sur l'analyse du dispositif pédagogique en lui-même et le chapitre 8 sur l'évolution langagière et comportementale des apprenantes au sein du groupe et également de manière individuelle.

## Chapitre 7. L'analyse du dispositif pédagogique

L'analyse du dispositif est présentée par étapes pour mieux appréhender l'évolution des apprenantes ainsi que l'évolution du dispositif lui-même. Les entretiens, les activités plurilingues et l'évaluation sont détaillés dans ce chapitre.

### 1. *Analyse des entretiens*

Les deux entretiens sont analysés à l'aide de notes prises sur le moment mais aussi des transcriptions faites à la suite des enregistrements.

#### 1.1. *L'entretien n°1 - l'état des lieux linguistique*

Le premier entretien<sup>30</sup> a eu lieu début février 2024 alors que les ateliers sociolinguistiques ont commencé début octobre 2023. Le fait d'intervenir auprès du groupe tout en organisant une démarche de recherche m'a permis de récolter davantage de données car les apprenantes ont accepté d'être enregistrées, d'être seule avec moi et de répondre à plusieurs questions. Ce type d'exercice peut s'avérer stressant et difficile pour elles mais elles y ont tout de même participé.

Cet entretien m'a permis de leur présenter brièvement mon projet mais surtout d'en savoir plus sur elles, notamment sur leurs langues parlées qui ne sont pas uniquement leur(s) langue(s) maternelle(s) et qui peuvent apporter des pistes pour l'apprentissage du français, mais également un sentiment d'appartenance envers d'autres personnes du groupe. Par exemple, Nadia et Paula ont un parcours assez similaire, elles sont originaires du Maroc, parlent berbère, arabe marocain et ont toutes les deux habité en Espagne pendant quelques années.

Les réponses aux entretiens m'ont permis de construire tout le dispositif sur les activités plurilingues car il convient de partir des langues connues par les apprenantes et de leurs acquis pour les amener vers un apprentissage de la langue française.

Ajoutons que les questions : « Quand tu es arrivée en France que représentait le français pour toi ? Et aujourd'hui ? » et « Est-ce que tu penses que cette langue t'aide pour apprendre le français ? » n'ont pas été comprises par les apprenantes. Les tournures de phrases étaient trop complexes et les questions trop implicites c'est pourquoi je n'ai pas

---

<sup>30</sup> Annexe n°2, p.95

insisté sur ces questions et j'ai poursuivi l'entretien pour ne pas les mettre en insécurité linguistique ni en difficulté.

### **1.2. L'entretien n°2 - Parcours migratoire**

L'entretien n°2 concernant le parcours migratoire<sup>31</sup> n'était pas réellement un entretien tel qu'on le mène habituellement. Les apprenantes répondaient à des questions mais des supports visuels tels qu'un planisphère, des personnages et des images représentant l'école, la famille, le supermarché, l'écriture, la lecture étaient déposés sur la table. Ces supports permettaient de faciliter la compréhension des questions. Le planisphère avait pour but de situer l'apprenante dans l'espace et le temps. Elles ont pris un personnage pour matérialiser leur représentation et leur situation.

Il s'agissait de partir du pays d'origine et de retracer le parcours migratoire tout en évoquant les langues parlées, entendues, comprises. L'exercice était assez répétitif et les questions étaient les mêmes pour les différents pays.

Cet entretien a permis d'affiner les langues parlées par les apprenantes mais aussi de comprendre leurs stratégies pour apprendre à parler français comme : écouter la radio et regarder la télévision en français ou pratiquer l'alternance codique au sein de la famille.

9. Laetitia: Et toi, quand est-ce que tu parles français? maintenant, tu parles tous les jours français ?

10. Zāra: Temps en temps, dans le travail, toujours, je parle avec une femme secrétaire, je parle un petit peu français, euh je comprends un petit peu, un chouya. (*rires*)

11.L: Et donc, tu parles français au travail, tu parles français ...

12. Z: A la maison, non parce que toute seule, toute seule j'écoute le radio.

13. L : En français ?

14. Z: En français, je cherche les cours de français, j'écoute beaucoup le français sur le téléphone

15. L: Et est-ce que c'est difficile de parler français?

16. Z: La première fois. Difficile pour moi, parce que jamais fait cours en français<sup>32</sup>

De plus, une apprenante m'a fait part de sa stratégie pour éviter les situations qui provoquent de l'insécurité linguistique dans sa vie quotidienne, elle va dans les centres commerciaux où les caisses sont automatiques et va au marché dans des endroits où l'on parle arabe.

45. Laetitia: d'accord, quand tu fais les magasins, tu parles quelle langue?

46. Farah : euh Magasins, carrefour, casino, je parle pas, changer comme ça, la caisse

47. L: Tu ne parles pas, d'accord. Et quand tu fais le marché tu parles quelle langue ?

48. F: Ça dépend, en français ça dépend l'arabe.

---

<sup>31</sup> Voir annexe n°3, p.96

<sup>32</sup> Voir annexe n°14, EZ1, p. 110

49. L: D'accord. Donc tu vas dans des endroits où on parle arabe ?

50. F: Oui

51. L: et tu préfères, c'est plus facile ?

52. F: Français c'est pas beaucoup comme ça (*fait le geste « un petit peu »*), un petit peu français.<sup>33</sup>

## **2. Analyse des activités plurilingues**

Les activités plurilingues sont également détaillées et analysées dans un ordre chronologique pour comprendre les différentes phases qui composent le dispositif ainsi que l'évolution des apprenantes.

### **2.1. La conception de la carte interactive plurilingue**

La carte interactive plurilingue a été travaillée en amont à travers l'entretien sur le parcours migratoire, présentée ci-dessus. Cette activité avait pour objectif la prise de conscience du répertoire plurilingue. En utilisant le logiciel Genially, la contrainte de l'écrit était quelque peu dépassée et permettait aux apprenantes de rendre compte de leur parcours aux autres et ainsi entrer dans la littératie. A l'aide de pointeurs interactifs, elles avaient la possibilité d'écrire ou de parler dans différentes langues, d'ajouter des photos et des vidéos.

Le premier constat concerne le matériel. Nous avons des tablettes qui ne possèdent malheureusement pas une vitesse d'exploitation et un réseau favorables pour ce genre d'activité. Par ailleurs, nous n'avons pas proposé l'ajout de vidéo aux apprenantes qui rendait l'application encore plus lente qu'elle ne l'était déjà.

Le second constat vise la conception de la séance. Après la présentation de ma propre carte<sup>34</sup> et du logiciel Genially, les apprenantes ont travaillé en binôme sur leur carte. Les différents éléments interactifs ont été présentés : avec un pointeur, on peut ajouter du texte, une image, une vidéo ou réaliser un enregistrement audio. Avec Clara, nous avons dû aider les apprenantes dans la manipulation des tablettes ainsi que du logiciel. Il aurait été nécessaire de prévoir une voire deux séances de plus dans la prise en main des tablettes et du logiciel. Le choix de présenter ma propre carte permettait de rentrer dans une relation d'altérité avec les apprenantes et ainsi de créer un engagement réciproque entre elles et

---

<sup>33</sup> Voir annexe n°15, E2F, p. 112

<sup>34</sup> Voir annexe n°4, p.97



moi. Après avoir montré ma carte et partagé des moments de ma vie, elles se sont senties davantage proche de moi et ont eu envie d'alimenter ce lien en faisant de même.

Concernant les modalités de travail, elles ont réalisé leur carte en binôme, mais il aurait fallu les éloigner les unes des autres pour éviter les interférences lorsqu'elles enregistraient leur voix sur les pointeurs de leur carte. Beaucoup d'enregistrements étaient inaudibles et ont dû être recommencés ce qui enlève une certaine spontanéité et aurait pu décourager les apprenantes.

Durant la séance seulement quatre apprenantes sur six étaient présentes. Elles étaient toutes volontaires, mais au début semblaient perdues. Les modalités de travail ont changé, le travail sur les tablettes était nouveau pour elles et il y avait beaucoup de notions à assimiler. Elles ont toutes réalisé leur carte avec envie et motivation, notamment Paula qui ne parlait que très peu, elle a souhaité enregistrer de longs vocaux en espagnol et en arabe, tout en y ajoutant du français et voulait toujours rajouter des pointeurs interactifs. Ici, le fait de parler devant un écran, permettait d'éloigner la contrainte du jugement de l'autre et réduisait l'insécurité linguistique. Ce n'est en aucun cas une solution pérenne, car les apprenantes sont amenées à communiquer et utiliser le français dans le réel et non devant un écran mais cet exercice a permis de soulager certaines apprenantes sur leur appréhension quant à leur expression orale.

La présentation de leurs cartes a été différée car nous avons eu des problèmes de connexion internet qui ne nous permettaient pas de les diffuser. Elle a eu lieu mi-avril pendant un goûter partagé où chacune d'entre nous a proposé un gâteau ou une boisson pour présenter son pays et sa culture d'origine. Cette présentation est analysée dans le chapitre 8 qui concerne l'évolution du groupe.

## ***2.2. Le tri de mots plurilingue***

Le tri de mots plurilingue<sup>35</sup> était une activité en groupe complet. L'exercice était affiché au tableau numérique interactif. Chaque apprenante venait associer le mot à l'image correspondante chacune leur tour. Il y avait 6 images (en lien avec la santé, notre thème du moment) : un accident, un docteur, une ordonnance, des médicaments, la fièvre et la gorge. Ce choix s'est porté sur ces images car il y avait au moins une langue dont le

---

<sup>35</sup> Voir Annexe n°5, p. 98

mot était assez similaire avec la langue française. En parallèle, tous les mots étaient proposés en cinq langues différentes qu'il fallait associer à son image. Les cinq langues sont les langues parlées par les apprenantes : l'arabe, le turc, l'espagnol et l'anglais ainsi que la langue cible : le français.

Le premier constat concerne l'attitude des apprenantes. Malgré leurs compétences en littérature dans leur langue d'origine mais aussi dans la langue cible, lorsqu'elles ont vu apparaître des mots dans d'autres langues, elles se sont renfermées et tentaient de ne pas croiser mon regard pour ne pas être interrogées. Petit à petit, chaque apprenante reconnaissait sa ou ses langues parlée(s) en lisant le tableau et souriait, voire pour certaines levaient la main pour donner la traduction en français. La personne face au tableau ne connaissait pas forcément la langue affichée, mais pouvait compter sur ses compétences plurilingues ou ses camarades pour l'aider comme le montre ces deux exemples :

9. N : Medicinas
10. M : Médicaments
11. C : Tu parles espagnol Patricia ?
12. M : C'est pareil.<sup>36</sup>

Ici Mariam a utilisé sa compétence plurilingue en faisant des liens entre les langues.

2. Mariam : ateç
3. C : ateç. Et c'est quoi ateç ?
4. M : Fièvre (*Montre l'image à Farah qui est interrogée au tableau*)
5. C : En quelle langue ?
6. M : Fièvre ?
7. C : Oui en quelle langue ?
8. Farah : Langue turquie.
9. C : Ça ressemble ou ça ressemble pas ? (*Avec le français*)
10. F : Ça ressemble pas. Merci (*s'adresse à Mariam*)<sup>37</sup>

Cet exemple permet de montrer une entraide entre les apprenantes ce qui favorise la confiance en soi pour la personne qui aide mais aussi une confiance en l'autre et une réduction du jugement d'autrui pour la personne aidée. Rappelons que la peur de jugement d'autrui est l'une des causes de l'insécurité linguistique présentée dans le chapitre 5. C'est pourquoi, il est intéressant de constater cette entraide qui vise à réduire cette insécurité linguistique.

---

<sup>36</sup> Voir annexe n°19, TDM1, p. 120

<sup>37</sup> Voir annexe n°19, TDM2, p. 120

Dans cette séance, l'insécurité linguistique était présente puis absente, comme un mouvement de vague. Au début de la séance, un memory du corps humain était proposé, uniquement en français pour une prise en main du tableau numérique interactif mais aussi pour favoriser les interactions à l'oral. Elles ne semblaient pas vraiment en confiance bien qu'elles connaissaient déjà les mots proposés. Ensuite, lors de la phase « tri de mots », les apprenantes semblaient en réelle confiance lorsqu'elles réussissaient à identifier des mots dans leur langue d'origine. Cependant, lorsqu'un mot turc s'affichait au tableau, la panique s'installait (sauf chez Mariam) car elles ne connaissaient pas cette langue et les similitudes avec le français ou l'arabe n'étaient pas présentes à ce moment. Finalement, dès qu'un mot français apparaissait à l'écrit, elles redevenaient confiantes et se retrouvaient en sécurité linguistique. Voici un schéma pour illustrer ces propos :

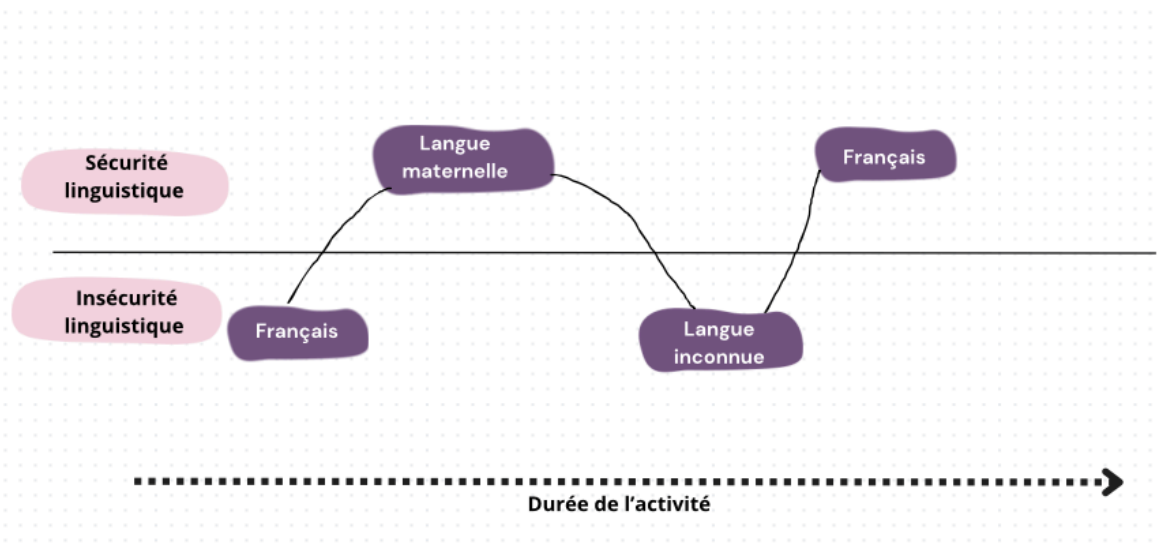


Illustration 2. Schéma de l'insécurité linguistique pendant l'activité

Dans cette activité, les apprenantes ont pris conscience qu'elles avaient des connaissances dans plusieurs langues et qu'elles pouvaient s'en servir, que l'entraide permettait une cohésion et favorisait un climat bienveillant et serein à l'apprentissage. Et que par ailleurs, la langue qui nous lie toutes et qui nous permet à toutes de communiquer ensemble est le français.

Suite à ce memory, une phase de compréhension orale sous forme de vidéo dotée de questions de compréhension instantanée a permis de réinvestir les mots travaillés durant la

phase précédente. Cette vidéo<sup>38</sup> est issue de Youtube et a été modifiée l'application Learning Apps afin d'insérer les questions de compréhension. Avec ce réinvestissement, les apprenantes semblaient confiantes puisqu'elles avaient déjà rencontré le vocabulaire dans la langue cible et dans leur langue d'origine. De fait, elles étaient plus motivées et engagées dans l'activité. Les prises de paroles étaient fluides et spontanées. Elles n'attendaient pas que Clara ou moi les interrogeions, elles répondaient aux questions posées en même temps. Elles n'attendaient pas qu'on leur donne la parole et ont osé parler comme on pourrait le faire dans des situations de communication dans la vie quotidienne. Ici, elles ont regardé et compris la vidéo présentée précédemment, puis elles ont répondu à des questions de compréhension en utilisant le français comme elles pourraient le faire dans une simple conversation en dehors des ateliers sociolinguistiques.

### ***2.3. Le bingo plurilingue***

Durant le bingo plurilingue<sup>39</sup>, les apprenantes étaient en binôme pour limiter les difficultés et pour augmenter le nombre de langues parlées. Un mot de la liste proposée en annexe<sup>40</sup> était annoncé en français, en anglais et en espagnol par moi ou était lu en arabe et en turc par les apprenantes qui parlaient ces langues. Si le mot était présent sur la carte, il fallait mettre un jeton dessus. Ainsi cet exercice permettait aux apprenantes de développer des compétences d'oralité et de littératie tout en les mettant en lien entre-elles.

Le but était de remplir la carte et de comprendre les correspondances entre les mots, même si on ne parle pas la langue. Dans cet extrait, les apprenantes ont fait des liens entre les langues, entre le français et l'espagnol, mais aussi entre le turc et l'arabe.

1. Laetitia : Pomada
2. Paula : Pomada como crema
3. L : Et en français ?
4. Plusieurs apprenantes : Pommade
5. Mariam : Crème
6. L : Pomada o crema , pommade ou crème
7. Farah : Même algérien
8. L : ah oui ? Pommade en algérien
9. F: Oui
- 10.L : Et en turc ?
- 11.M : Crème / merhem
- 12.Clara : Et toi Paula tu comprends le mot turc Merhem ?
- 13.P : Et nous arabe Merhem

---

<sup>38</sup> <https://learningapps.org/watch?v=pvwr3wkqk24>

<sup>39</sup> Voir annexe n°6, p. 99

<sup>40</sup> Voir annexe n° 6, p. 99

- 14.C : Ah ouais.  
15.L : C'est la même chose en arabe et en turc  
16.Nadia : moi Berbère pommada  
17.L : Pommada ?  
18.N : Oui en berbère Fomada.  
19.L : Pomada ou fomada ?  
20.N : Fomada <sup>41</sup>

Pour réaliser cette activité, il était nécessaire que les apprenantes connaissent les règles du jeu du bingo. Nous les avons expliquées en utilisant le matériel du loto (des grilles de nombres et des jetons). Elles connaissent les nombres de 0 à 50. De plus, elles devaient également connaître les mots proposés dans leur langue d'origine. Dans chaque grille, il y a 6 images et les mots associés à celle-ci pour faciliter la compréhension.

Comme pour l'activité précédente, les apprenantes étaient en insécurité linguistique lorsque les mots étaient annoncés dans une langue inconnue, puis se sentaient confiantes lorsqu'ils étaient dans leur langue ou en français.

Dans cet exercice, il n'était pas prévu des temps d'interaction. Cependant, les apprenantes ont pris la parole spontanément et ont proposé des traductions immédiates en français pour aider les binômes qui ne parlaient pas la langue proposée. Grâce à cet exercice, les apprenantes ont pu solliciter leur répertoire plurilingue, faire des liens entre les langues mais aussi passer d'une langue à l'autre. Ici, chaque apprenante devient la personne référente de sa langue d'origine. A travers cette situation didactique, ces femmes se sentaient légitimes d'utiliser leur langue, mais aussi de la traduire. Elles ont pu faire des transferts d'une langue à l'autre et sont valorisées dès qu'elles les font.

Cette activité a permis de valoriser l'utilisation du répertoire plurilingue dans l'apprentissage du français et de créer des compétences métalinguistiques. Les apprenantes ont pu trouver un espace de parole où elles étaient autorisées et encouragées à utiliser leur langue d'origine. Elles ont également pris conscience que le point commun du groupe est la communication en français et que pour se comprendre, il était nécessaire de revenir au français. Ce va-et-vient se faisait naturellement et les apprenantes prenaient davantage de risques pour se faire comprendre en français.

---

<sup>41</sup> Voir annexe n°20, BP3, p. 121

#### 2.4. La formation du pluriel

Cette activité plurilingue pouvait s'apparenter à de l'éveil aux langues comme à de la didactique intégrée des langues. En fonction des langues et des apprenantes, l'approche était différente. Par exemple, Mariam parle le turc mais ne connaît pas l'espagnol et à quelques bases en arabe. On parlera d'éveil aux langues lorsqu'elle va rencontrer une langue inconnue et de didactique intégrée des langues lorsqu'elle fera des comparaisons entre sa langue maternelle et le français qui ne sont pas des langues parentes.

L'exercice consistait à associer le mot singulier à l'écrit à son mot pluriel quelles que soient les langues. La notion de pluriel a déjà été travaillée à l'oral avec le changement de déterminant : Une mangue ; des mangues. Ce changement de déterminant permet de passer du singulier au pluriel. À l'écrit, l'ajout du « s » dans la majeure partie des cas viendra compléter cette formation du pluriel.

Les apprenantes étaient en binôme avec un jeu de 40 étiquettes<sup>42</sup>. Cinq mots (jambe, gélule, médecin, dent, crème) étaient proposés au singulier puis au pluriel. Les quatre langues travaillées étaient le français, l'arabe, le turc et l'espagnol.

Dans un premier temps, elles devaient associer le singulier et le pluriel de chaque mot en fonction des langues. Pour les langues connues, l'assemblage s'est fait rapidement et pour les langues méconnues, une reconnaissance des mots semblables s'est opérée. Elles ont pris conscience qu'au pluriel, en français, il fallait partir du mot singulier et ajouter un morphème à la fin du mot : un « s ». Le point commun entre le français, le turc, l'espagnol et l'arabe est que l'on ajoute un élément à la fin du mot pour former le pluriel.

Langue	Singulier	Pluriel
Espagnol	Doctor	Doctores
Turc	Doktor	Doktorlar
Arabe	Tabib	Tabiba
Français	Docteur	Docteurs

Tableau 3. Formation du pluriel avec le mot « docteur » selon les langues travaillées

<sup>42</sup> Voir annexe n°7, p. 100

Elles l'ont verbalisé de la manière suivante :

1. Mariam : En turc plus facile, -lar -ler
2. Laetitia : oui
3. M : Doktor doktorlar
4. L : c'est soit -ler ou -lar ?
5. M : Oui
6. L : En turc on ajoute -ler ou -lar, et comment on fait en arabe ?
7. Farah : Tabib
8. L : Plusieurs ?
9. F : Tabiba <sup>43</sup>

1. Laetitia : Un docteur, des docteurs, S. En turc, vous mettez -ler ou -lar, en espagnol ?
2. Mariam : Espagnol, S
3. L : Oui, S comme en français.
4. Farah : et en arabe A. Tabib, Tabiba. Et les dents ?
5. L : Pour les dents on ajoute ?  
(Farah entoure le « s ») <sup>44</sup>

Ensuite, l'exercice a été répété plusieurs fois pour comprendre la formation du pluriel.

6. Laetitia : Qu'est-ce qu'on ajoute entre une dent et des dents ? Qu'est-ce que qu'il y a de différent ?
7. Nadia : S, toutes
8. Mariam : S
9. N : S et pas de S, y'a des et pas de des <sup>45</sup>

Ces activités ont permis aux apprenantes de prendre conscience de leur répertoire plurilingue, de l'utiliser pour comprendre des langues inconnues et faire des liens avec le français.

### ***3. Les différentes formes d'évaluation***

L'évaluation du projet s'est faite de plusieurs manières : tout d'abord, une évaluation formative tout au long du projet en constatant les évolutions de chaque apprenante qui sera détaillée dans le chapitre suivant. Cette évolution formative a également permis de réajuster le dispositif en fonction des besoins des apprenantes et des observations faites. Ensuite, ont été mises en place une auto-évaluation quant à leur représentation de leurs capacités en français et une évaluation finale où nous sommes allées dialoguer avec des professionnels de santé.

---

<sup>43</sup> Voir annexe n°22, FP3, p. 124

<sup>44</sup> Voir annexe n°22, FP4, p. 124

<sup>45</sup> Voir annexe n°22, FP6, p. 124

### **3.1. L'évaluation formative**

L'évaluation formative permet d'évaluer si les objectifs d'apprentissage sont atteints au sein de la séquence. Elle se situe entre les phases de découverte et d'exploration. Pour rappel, ces phases sont présentées dans la partie 2 sur la méthodologie des ASL.

Cette évaluation est constante et permet aux apprenantes d'être valorisées dans leurs savoir-faire mais aussi de constater leur propre progression. L'enseignant peut lui ensuite réajuster ses séances d'apprentissage aux besoins des apprenantes en fonction des observations faites. La double-posture - enseignante et chercheure - offrait la possibilité d'ajuster les activités sur le moment et à court terme. En fonction des réactions des apprenantes, il était nécessaire d'ajouter des séances ou de proposer un même exercice dans deux séances différentes. Elle se déroulait de manière rapide et sous forme de rituel en réinvestissant les mots ou les notions travaillés dans la séance précédente. Si les compétences semblaient fragiles, alors il était possible de retravailler la ou les notions. Au contraire, si tout était acquis, alors nous pouvions passer à la séance suivante.

### **3.2. L'auto-évaluation**

L'auto-évaluation s'est déroulée de deux façons. La première dans une observation permanente des auto-appréciations que les apprenantes avaient envers elles-mêmes face à l'apprentissage du français et à leur insécurité linguistique.

1. Laetitia : Et Mariam, est-ce que tu sais parler français ?
2. Mariam : Oui je sais un peu parler français. Est-ce que tu sais français ?
3. Farah : parler
4. M : tu sais parler français ?
5. F : un peu (*rires*), même écrire un peu. Est-ce que ti sais parler français ?
6. Nadia : Je j'ai ?
7. L : Je sais
8. N : Je suis
9. L : Je sais
10. N : Je sais parle un petit peu français, je compris un petit peu, j'ai écrire un petit peu. Est-ce que tu sais parler français ?
11. Paula : Je ne suis. Je no pas parle français.
12. Clara : Je ne sais pas ...
13. P : Je ne sais pas parler français
14. C : Bah tu parles français !  
(*rires*)<sup>46</sup>

Dans cet extrait, Mariam, Farah et Nadia expliquent qu'elles parlent un peu français et insistent sur le « un peu » contrairement à Paula qui nous dit qu'elle ne sait pas parler

---

<sup>46</sup> Voir annexe n°21, R1, p. 123



français en utilisant la langue française. Alors que dans leur carte interactive plurilingue, elles ont dit : « Je parle français ». Bien que la question posée permettait de savoir si elles savaient parler français, deux d'entre-elles ont souligné également le fait qu'elles écrivent aussi un peu. Rappelons qu'au début des ateliers en octobre 2023, les apprenantes n'écrivaient pas sur leur ardoise car elles « ne savaient pas écrire français ». Ici, le fait que Nadia réponde à la question en disant qu'elle parle un petit peu français, mais aussi qu'elle comprend un peu et qu'elle écrit un peu montre une prise de conscience de ses propres compétences acquises tout au long de son parcours. Farah de son côté ajoute « même écrire un peu ». Ces deux apprenantes ont conscience de leur évolutions et sont capables d'exprimer ce qu'elles savent faire, donc on perçoit une réduction de l'insécurité linguistique chez ces apprenantes.

L'auto-évaluation s'est également faite à travers la fiche proposée<sup>47</sup> aux apprenantes le 3/05/24, un mois avant l'évaluation finale. Ce choix a été fait pour constater où elles se situaient dans leur apprentissage. Les résultats recueillis<sup>48</sup> sont assez similaires. À la première proposition, la majorité des apprenantes a entouré : au début, le français c'était « très difficile ». Quant à la seconde proposition, elles ont entouré : depuis le début des cours de français au CCAS, le français c'est : « ça va ». De son côté, Mariam trouvait que le français était « difficile » et que désormais cela est « très facile ». Cette différence peut s'expliquer par son niveau d'étude (université) qui est supérieur aux autres apprenantes ainsi l'activité relevant de la didactique intégrée des langues sur la formation du pluriel lui a permis de faire des liens entre le turc et le français.

### ***3.3. Evaluation de la phase d'exploration***

La phase d'exploration consiste à interagir en réinvestissant le lexique et les notions travaillées dans l'atelier de français. Rappelons que l'un des objectifs dans l'apprentissage du français est de devenir autonome au sein de la société. C'est pourquoi, la phase suivante s'intitule la phase d'appropriation permettant cette autonomie. Ici, nous nous situons à la fin de la phase d'exploration et nous avons décidé d'évaluer les apprenantes sur leur capacité à prendre la parole devant un groupe et devant des professionnels de santé. Le choix des professionnels de la santé s'est fait en lien avec la thématique du projet.

---

<sup>47</sup> Voir annexe n°18, p. 118

<sup>48</sup> Voir annexe n°19, p. 120

L'évaluation s'est déroulée le 31/05/24 et a permis de constater leur évolution, la gestion de leur insécurité linguistique et mesurer leur aisance pour communiquer en situation réelle avec des personnes n'appartenant pas à leur cercle restreint. Rappelons que l'insécurité linguistique apparaît lorsque le locuteur considère que sa façon de parler s'éloigne de la « norme » (Calvet, 2017, p.47) et que son interlocuteur ayant un statut particulier, ici un professionnel de santé, pourrait lui renvoyer ce rapport à la norme.

Rana, une psychologue et Julia, une médiatrice santé nous ont accueillies pour nous expliquer le fonctionnement du centre de santé. Rana est d'origine libanaise, elle parle arabe et Julia d'origine colombienne et parle espagnol. Elles ont fait des traductions qui ont mis en confiance les apprenantes. Cependant, Patricia et Mariam ne parlent ni arabe, ni espagnol. Après réflexion, j'aurais dû intervenir et demander à la psychologue de ne pas traduire systématiquement en arabe. Le comportement de Nadia est à souligner. Dans l'extrait ci-dessous, une nouvelle apprenante est arrivée ce jour, et voyant Nadia chercher ses mots, elle lui a dit de parler arabe. Nadia a refusé et a souhaité parler français.

23. Julia : Les enfants c'est à partir de 10 ans. pour les enfants et jusqu'à l'âge adulte.

*(Elles parlent en arabe.)*

24. Nadia : La France, non, un nouveau ...

*(Une nouvelle apprenante lui dit en arabe de parler arabe car elle cherche ses mots)*

25. N : Non, parle français! 8 ou 9 ...<sup>49</sup>

Cet extrait montre que Nadia était en sécurité linguistique et qu'elle a préféré chercher ses mots et prendre des risques tout en parlant français.

Les apprenantes se sont présentées à tour de rôle. Elles ont répondu aux questions et elles en ont également posées. Les deux intervenantes ont instauré un climat de confiance, elles parlaient lentement et répétaient si les apprenantes n'avaient pas compris. De plus, les apprenantes ont réinvesti des compétences telles que l'utilisation du vocabulaire spécifique à la santé : vaccin, douleur, docteur, fièvre, carte vitale.

---

<sup>49</sup> Voir annexe n° 26, EVAL3, p. 131

## Chapitre 8. Évolution comportementale et langagière des apprenantes

Pour constater les résultats de la mise en place du dispositif pédagogique, il semble pertinent d'analyser les évolutions au niveau du groupe mais aussi au niveau individuel. Lors des phases d'observations des indicateurs influents sur l'insécurité linguistique ont pu être relevés puis synthétisés dans la carte heuristique ci-dessous.



Illustration 3. Les indicateurs relevés qui influent sur l'insécurité linguistique

Ces indicateurs sont en lien avec les différentes définitions de l'insécurité linguistique proposées dans le chapitre 5. Elle augmente et réduit selon ces indicateurs c'est pourquoi j'ai tenté de les faire varier et d'observer les comportements des apprenantes en fonction des variables proposées par le schéma récapitulatif.

### 1. *L'évolution des apprenantes au sein du groupe*

Tout au long du processus, le groupe a permis aux apprenantes d'évoluer individuellement mais aussi collectivement. Pour réduire l'insécurité linguistique, il était nécessaire de créer un climat de bienveillance qui écarte le jugement de l'autre pour oser

prendre la parole. L'entraide et la motivation permettent également de réduire cette insécurité linguistique tout comme la confiance en soi.

### ***1.1. Un climat d'entraide et de bienveillance***

Les activités mises en place étaient toujours sous la forme de jeux et souvent en binôme ce qui entraînait une motivation mais aussi de l'entraide au sein des équipes. Les binômes étaient formés selon les langues parlées pour plusieurs raisons :

- Eviter de communiquer dans sa langue maternelle et utiliser le français comme base commune pour interagir.
- S'entraider sur des langues non connues.
- Utiliser les différents répertoires langagiers au sein du binôme pour maximiser la réussite.

Durant les phases d'observation et d'apprentissage, avec Clara, nous avons noté un changement de posture de la part des apprenantes. Elles s'encourageaient mutuellement et lorsqu'une apprenante était interrogée et semblait en difficulté, certaines même l'aidaient.

Au début du stage, il était impossible pour elles de venir présenter quelque chose au tableau. Finalement, quatre apprenantes sur six sont venues exposer leur carte interactive plurilingue devant les apprenantes et le personnel du CCAS. Cette rencontre a été organisée dans le but de valoriser les répertoires langagiers plurilingues des apprenantes mais aussi pour évaluer leur prise de parole à l'oral devant plusieurs personnes tout en créant un climat de partage. Elles étaient fières, ont toutes été applaudies et cela a favorisé l'estime de soi, élément essentiel à prendre en compte dans l'insécurité linguistique.

### ***1.2. Des apprenantes expertes dans leur langue***

Grâce au dispositif pédagogique mis en place, les apprenantes ont pu prendre conscience de leur plurilinguisme et de leur répertoire langagier plurilingue. Face aux autres apprenantes, à Clara et moi-même, elles se sont petit à petit transformées en « référente » ou « experte » de leur langue.

1. Laetitia: Combien de langues ?
2. Mariam : 4
3. Paula : Français, espagnol, arabe, como Mariam, turc (*rires*)
4. Clara : La langue de Mariam !

Dans cet extrait, Mariam indique qu'il y a quatre langues dans le jeu et Paula tente de donner les langues, mais oublie le nom de la langue turc et dit : « *como Mariam, turc* ». Ici, elle associe Mariam en tant que locutrice experte de la langue et se tourne vers elle dès qu'elle voit apparaître le turc. Ensuite, Nadia attribue les langues à chaque personne en oubliant presque que Paula et elle parlent aussi arabe. Ainsi, chaque apprenante est référente de telle ou telle langue aux yeux des autres ce qui instaure une confiance en soi. Les langues de chacune sont utilisées comme support de travail pour constater les différences et les similitudes avec le français et sont essentielles dans l'apprentissage de celui-ci. Elles ne sont pas hiérarchisées, trouvent toutes leur place au sein de l'atelier tout en réduisant le jugement de l'autre et donc l'insécurité linguistique. Canda disait que l'insécurité linguistique « n'est pas avoir peur de la faute, mais avoir peur du jugement de l'autre »<sup>51</sup>.

### ***1.3. Des apprenantes amenées vers l'autonomie***

L'un des principaux objectifs des ateliers sociolinguistiques est d'amener les adultes vers une utilisation autonome du français dans leur vie quotidienne. Comme indiqué dans la partie 2, il convient de partir des acquis des apprenantes. Ici, le but était de faire en sorte qu'elles osent utiliser leur répertoire langagier plurilingue pour communiquer en utilisant les alternances codiques mais aussi pour les autoriser à utiliser leur capital langagier dans l'apprentissage du français.

1. Laetitia : Medecine
2. Paula : En espagnol médico ?
3. Clara : Le docteur en français c'est médecin
4. L : Là c'est medecine (*accent anglais*)
5. C : Ca sonne français ça ?
6. Les apprenantes : non
7. P : Medicamentos
8. L : Medicamentos
9. Nadia : Pastillas
10. C : Vous l'avez Mariam et Farah ? En français c'est quoi ?
11. Mariam : Médicaments<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Voir annexe n°22, FP6, p. 124

<sup>51</sup> *Insécurité linguistique : pourquoi cherchez-vous vos mots quand vous êtes mal à l'aise ?* - Sans oser le demander - France culture - 12/06/2023 <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-osser-le-demander/insecurite-linguistique-pourquoi-vous-cherchez-vos-mots-quand-vous-etes-mal-a-l-aise-7443253>

<sup>52</sup> Voir annexe n°20, BP5, p. 121

Dans cet extrait, les apprenantes utilisent leur propre répertoire langagier à savoir « le connu » ou « l’acquis » en établissant des liens pour appréhender le « nouveau » : ici le mot est en anglais, puis traduit en espagnol par Paula. Ensuite, Nadia ajoute un synonyme de ce mot en espagnol et finalement c’est Mariam (qui parle turc et non espagnol) qui vient traduire le mot en français. Ensemble, grâce à leurs compétences langagières plurilingues, elles passent par d’autres langues car le mot est connu pour ensuite donner son équivalent en français.

Par ailleurs, les apprenantes étaient au début du stage des « locutrices monovalentes » qui « peuvent rencontrer des difficultés linguistiques, interactionnelles ou sociales dans des situations de communication sans être en capacité de les gérer » (Adami & al., 2023, p.121). Ici, l’objectif était de les amener à devenir des « locutrices polyvalentes ». Cet objectif n’est pas encore atteint mais pour y contribuer avec Clara, nous avons dû pratiquer différents types de reprises pour « inciter le locuteur monovalent à poursuivre l’échange ou encore pour vérifier ses propos » (Adami & Al., 2023, p.142).

1. Laetitia : Tu es arrivée en quelle année en France ?
2. Mariam : Deux mille seize.
3. L: Deux mille seize. Ok.
4. L: Quand tu es arrivé en France, est-ce que tu avais déjà entendu français ou parler français ?
5. M: Pas parler français <sup>53</sup>

Cet extrait illustre la reprise qui est une répétition de ce que vient de dire l’apprenante. Cela permet de valider la réponse, constater que les deux parties ont bien compris la même chose avant de relancer la discussion avec une autre question. Ainsi, la communication semble plus fluide et met en confiance l’apprenante afin de réduire son insécurité linguistique.

Par ailleurs, l’insécurité linguistique est présente lorsqu’un locuteur ne se sent pas légitime ou qu’il perçoit un sentiment d’infériorité face à son interlocuteur. Afin d’éviter cela avec Clara, nous nous positionnons parfois comme des apprenantes lorsqu’il s’agit de leur langue d’origine. Le fait de changer de posture permet aux apprenantes de ne pas ressentir ce sentiment d’infériorité qui pourrait être présent entre un enseignant et ses apprenants. Ainsi, elles peuvent s’exprimer librement.

1. Nadia : Salamalikoum doctor ...

---

<sup>53</sup> Voir annexe n°12, E1M, p. 106

2. Clara: Mariam tu comprends ?
3. Mariam : Je ne pas compris.
4. C : Moi non plus.
5. N : je parle Berbère. Français : bonjour docteur.
6. N : Docteur en français, berbère c'est pareil docteur.
7. C: Salamalikoum en arabe et berbère c'est pareil ?
8. N :Oui c'est pareil
9. Farah : C'est la même chose. <sup>54</sup>

Dans cet extrait, Clara interroge Mariam qui ne parle pas arabe pour relancer les interactions entre les apprenantes durant la présentation de la carte interactive plurilingue de Nadia. Selon Gandon (2023, p. 179), Clara se positionne « en position basse » et Nadia se retrouve en « position haute », perçue comme « garant de la norme » ce qui la valorise, la rend légitime à utiliser sa langue et lui donne confiance en elle.

#### ***1.4. Créer un engagement chez les apprenantes***

Pour réduire l'insécurité linguistique, il est nécessaire de motiver les apprenantes et de créer une dynamique au sein du groupe pour favoriser la notion d'engagement chez les apprenantes. Un sentiment d'appartenance naît et l'absentéisme est moins fréquent. L'an passé, le groupe avait connu beaucoup d'absentéisme, notamment pendant la période du Ramadan. Cette année, durant cette période, elles étaient toutes présentes malgré la fatigue. Leur présence montre un réel engagement de leur part.

Pour favoriser cet engagement et cette motivation, à la fin de chaque atelier, Clara et moi avons un rituel avec les apprenantes, nous faisons un bilan de ce que nous avons appris et nous présentons également ce que nous ferons la semaine suivante. Cela suscite leur intérêt, leur curiosité tout en liant les compétences travaillées entre-elles et en leur montrant également ce qu'elles sont capables de faire suite aux différents ateliers. Par ailleurs, elles ont compris que depuis la mise en place du projet pédagogique plurilingue, toutes les semaines, il y avait un temps plus ou moins long où nous parlions des langues et où nous faisons des jeux ou des activités plurilingues. Au début, elles étaient assez réticentes face à cette nouveauté et finalement, elles ont apprécié ces activités au point que Paula dise un jour en partant : « c'est bien comme ça le cours de français ». De plus, chaque apprenante trouve sa place et se sent utile pour réaliser ces activités plurilingues, ce qui donne un sens à leur présence et à leur apprentissage.

---

<sup>54</sup> Voir annexe n°23, CI4, p. 126

## 2. *L'évolution individuelle des apprenantes*

Après avoir analysé l'évolution des apprenantes au sein du groupe, il est souhaitable de proposer une analyse individuelle de leur évolution. Cette évolution individuelle a pu être réalisée au vu du nombre d'apprenantes. Pour rendre compte de cette évolution, quelques critères d'observation ont été retenus comme la posture de l'apprenante, la prise de parole spontanée et sollicitée, l'utilisation de l'alternance codique pour communiquer ainsi que l'auto-évaluation de ses propres compétences.

### 2.1. *L'évolution de Farah*

En octobre 2023, Farah était très discrète et parlait uniquement quand elle était sollicitée en utilisant des mots simples tels que « oui », « non », « pas compris » ou elle répétait ce que l'on venait de lui demander. Désormais, elle participe de manière spontanée, même parfois pour aider les autres apprenantes.

1. Laetitia : Et Mariam, est-ce que tu sais parler français ?
2. Mariam : Oui je sais un peu parler français. Est-ce que tu sais français ?
3. Farah : parler
4. M : tu sais parler français ?
5. F : un peu (rires), même écrire un peu. Est-ce que ti sais parler français ? <sup>55</sup>

Dans cet extrait, Farah aide Mariam pour formuler sa question en lui montrant qu'elle a oublié le mot « parler ». Elle répond qu'elle sait parler « un peu » et rajoute le « même écrire un peu » qui est intéressant pour montrer son évolution. Elle a été capable d'expliquer la formation du pluriel en arabe et de faire le lien avec le français comme le montre l'extrait suivant.

1. Laetitia : Un docteur, des docteurs, S. En turc, vous mettez -ler ou -lar, en espagnol ?
2. Mariam : Espagnol, S
3. L : Oui, S comme en français.
4. Farah : et en arabe A. Tabib, Tabiba. Et les dents ?
5. L : Pour les dents on ajoute ?  
(Farah entoure le « s »)<sup>56</sup>

Cependant, Farah n'utilise pas l'alternance codique, soit elle parle complètement en français et si elle ne connaît pas un mot, elle dirait qu'elle ne sait pas le dire, soit elle ne parle pas. Elle utilise l'arabe uniquement lorsqu'elle est invitée à le faire dans les activités

---

<sup>55</sup> Voir annexe n°21, R1, p. 123

<sup>56</sup> Voir annexe n°22, FP4, p. 124



plurilingues ou pour traduire quelque chose pour une apprenante qui n'a pas compris en français.

De plus, lorsque Farah a présenté sa carte interactive, elle a traduit ce qu'elle avait dit en arabe par : « Moi Farah je parle le français »<sup>57</sup>. Lors de l'évaluation finale qui permettait d'évaluer leur aisance et leur prise de parole devant des personnes inconnues dans le domaine de la santé mais aussi sur le fait de parler de soi, elle a participé et répondu aux questions. Rappelons que la psychologue a beaucoup parlé arabe pour faciliter la compréhension des apprenantes. Cependant, Farah a utilisé uniquement le français pour communiquer ce qui montre une réelle envie de progresser dans l'apprentissage de la langue mais aussi qu'elle se sentait en sécurité car elle a osé prendre des risques linguistiques. Cela peut également être une façon de prouver son intégration au sein de la société.

## ***2.2. L'évolution de Nadia***

Nadia était déjà dans le groupe « alphabétisation » en 2022 et a repris les cours de français en octobre 2023 dans ce même groupe. Au début des ateliers, elle était très discrète, comme la plupart des apprenantes. Cependant, même si c'était difficile pour elle, elle essayait de parler français.

11. Laetitia: En France. Toi, tu parles français tous les jours ?
12. Nadia : Non, non.
13. L: Quand est-ce que tu parles français?
14. N: Parle le français à l'école, pour le magasin, un peu
15. L: un peu mais c'est déjà très bien
16. N : un petit peu le marché
17. L : ok, le marché. Et est-ce que c'est difficile pour toi de parler français?
18. N: No et compris, compris, un peu difficile de parler beaucoup, difficile.
19. L: D'accord, c'est difficile de parler beaucoup, d'accord. Et pourquoi c'est difficile ?
20. N: J'ai peur, j'ai pas compris un peu, difficile parler beaucoup. <sup>58</sup>

À travers cet extrait, l'envie de parler français se fait sentir. Malgré sa peur qu'elle définit ici, elle tente de faire des phrases et ne se contente pas de répondre avec des mots isolés. Ce comportement montre une réelle envie de progresser tout en osant prendre des risques.

---

<sup>57</sup> Voir Annexe n°16, p. 114

<sup>58</sup> Voir annexe n°13, EN1, p. 108

Pour Nadia, les activités plurilingues ont vraiment été bénéfiques. Elle a pu utiliser l'espagnol, quelques fois l'arabe comme base pour comprendre le français et même faire des liens avec sa langue maternelle : le berbère.

12. Clara : Et toi Paula tu comprends le mot turc Merhem ?
13. Paula : Et nous arabe Merhem
14. C : Ah ouais.
15. Laetitia : C'est la même chose en arabe et en ture
16. Nadia : moi Berbère pommada
17. L : Pommada ?
18. N : Oui en berbère Fomada.
19. L : Pomada ou fomada ?
20. N : Fomada<sup>59</sup>

Dans l'extrait suivant, Nadia explique qu'elle parle quatre langues et précise qu'elle parle « un petit peu français ». Elle a conscience de son répertoire langagier plurilingue et grâce aux ateliers, elle a pu l'utiliser pour faire des liens et progresser dans l'apprentissage de la langue française. Dans les notes d'observation des différents ateliers, Nadia répète souvent « c'est pareil » ou « c'est presque pareil ». Elle a constaté que l'espagnol et le français sont des langues parentes ce qui lui permet de prendre l'espagnol comme langue d'appui pour comprendre le français, ce qu'on appelle la conscientisation des ressources disponibles.

Dans cet extrait, Nadia répond à la question de Farah en insistant sur le « un petit peu français ».

1. Farah : Tu sais parler quelle langue ?
2. Nadia : je sais parle langue berbère, arabe, espagnol et un petit peu français.
3. F : C'est bien<sup>60</sup>

Quelques semaines plus tard, lors de la présentation de sa carte interactive plurilingue, Nadia a présente les langues parlées et lorsqu'elle a appuyé sur le bouton interactif en France elle a écrit qu'elle parle français sans préciser le « un petit peu ».

1. Nadia : J'habite à Fontaine. Je parle français.
2. Clara : Bien ! <sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Voir annexe n°20, BP3, p. 121

<sup>60</sup> Voir annexe n°21, R2, p. 123

<sup>61</sup> Voir annexe n°23, CI3, p. 126

En analysant les deux extraits, on peut comprendre que Nadia a pris conscience qu'elle parlait français. Cependant, une autre hypothèse d'analyse peut être proposée. Lorsqu'il s'agit d'une question directe qui implique une réponse et une situation de communication, elle préfère dire qu'elle parle « un peu français ». Si elle répondait « je parle français », cela impliquerait qu'elle pourrait comprendre et répondre à plusieurs questions et son insécurité linguistique l'en empêche alors elle se protège en précisant « un peu ». Ainsi son interlocuteur n'attendra pas d'elle des réponses très détaillées et elle pourra se contenter de répondre avec quelques mots, voire même de dire qu'elle n'a pas compris pour fuir la conversation. Ensuite, le « je parle français » était noté à l'écrit dans sa carte, elle a seulement lu la présentation. Il est possible que ce soit une facilité d'écrire moins.

Par ailleurs, sa progression a fait que depuis avril 2024, elle participe également aux ateliers sociolinguistiques avec le groupe du mardi matin de niveau A1. Les progrès sont considérables.

32. Nadia : Je m'appelle Nadia. Je arrivais Espagne. J'habite Espagne 6 ans après je suis arrivée en France, à Fontaine. J'ai 3 garçons, 1 fille et 2 garçons. Je jamais travaille.

33. C : Je ne travaille...

34. N : Je ne travaille pas, jamais Espagne. Travail à la maison

35. C : Oui c'est bien

36. N : Moi aller retour avec ma fille à l'école, aller retour. Toujours. Travail à la maison. Travaille beaucoup avec le téléphone, le français, Tik tok, regarde les vidéos en français. les maitresses. Ecoute français beaucoup. Pas écrire, à la maison non, jamais écrire. Moi c'est jamais à l'école au Maroc, non, jamais. Cours de espagnol un peu ABC, c'est ça, écrire un p'tit peu. J'ai compris ABC. Après en France difficile.<sup>62</sup>

Dans cet extrait, elle se présente face à la psychologue, la médiatrice et les autres apprenantes. La prise de parole soulignée montre à la fois une prise de risque mais également une prise d'assurance de la part de Nadia. Rappelons que l'un des effets de l'insécurité linguistiques est le mutisme et qu'auparavant, elle s'exprimait à l'aide de mots isolés ou de morceaux de phrases. Ainsi, la durée et la pertinence de ses propos révèlent de nombreux progrès.

### ***2.3. L'évolution de Mariam***

Mariam suit les ateliers sociolinguistiques depuis octobre 2023. Elle a été présente à tous les cours de français et a donc réalisé toutes les activités plurilingues. Mariam a des

---

<sup>62</sup> Voir annexe n°26, EVAL1, p. 131

bases en français surtout à l'écrit. Par exemple, elle nous sollicite pour les lettres muettes à la fin des mots. Au début des ateliers, elle préférerait rester muette ou laisser l'ardoise blanche pour être certaine de ne pas faire d'erreur. Durant son entretien, elle semblait vraiment se convaincre qu'il fallait constamment parler français pour l'apprendre en laissant sa langue maternelle de côté. De plus, on peut également constater la pression exercée quant à la maîtrise de la langue française sur l'intégration au sein de la société. Elle répond toujours par le mot « français » comme si ce mot était la bonne réponse attendue.

41. Laetitia :Est ce que tu écris encore en turc?
42. Mariam : Français
43. L: Quand tu lis. Tu lis en quelle langue?
44. M: français que français.
45. L: Tu ne lis plus en turc ?
46. M: un peu mais que français
47. L: Là tu es dans ta maison, tu regardes la télévision ?
48. M: France que france, toujours, toujours français
49. L Tu fais tes courses- supermarché, boulangerie- tu parles quelle langue?
50. M: français
51. L: Avec tes enfants tu parles quelle langue?
52. M: turc français <sup>63</sup>

Pendant les activités plurilingues, elle était rassurée de voir la présence du turc. Elle était la seule apprenante à le parler, donc elle devenait la référente aux yeux des autres apprenantes ce qui a développé une certaine motivation et une confiance en elle. Elle s'est prêtée aux jeux proposés et essayait de trouver les liens entre les autres langues et le français au niveau lexical ou grammatical comme le montre les extraits ci-dessous :

1. Laetitia : Qu'est ce que c'est ?
  2. Mariam : Pansement
  3. L : comment on dit en turc ?
  4. M : Pansuman, c'est la même chose.<sup>64</sup>
- 
1. Mariam : C'est des gélules, une gélule. C'est S
  2. Farah : Oui S
  3. M : des gélules, S. <sup>65</sup>

Mariam a réellement évolué au niveau de sa posture, elle participe d'elle-même, elle fait des phrases et ose parler. Désormais, elle participe également aux ateliers du mardi

---

<sup>63</sup> Voir annexe n°17, E2M, p. 116

<sup>64</sup> Voir annexe n°20, BP7, p. 121

<sup>65</sup> Voir annexe n°22, FP5, p. 124

de niveau A1. Cependant, elle a souhaité rester dans ce groupe jusqu'à la fin du mois de juin. Elle a conscience qu'elle a progressé au sein d'un groupe qui la rassure, ce qui a réduit son insécurité linguistique.

Avec Mariam, il a été possible de travailler la formation du passé composé c'est pourquoi lors de la présentation de sa carte interactive plurilingue, Clara l'a interrogée implicitement sur la concordance des temps et l'amène à se corriger partiellement. J'interviens ensuite pour le participe passé.

1. Mariam : J'habite à Ankara.
2. Clara : J'habite à Ankara ?
3. M : J'ai habité
4. Laetitia : Habité
5. M : J'ai habité à Ankara.<sup>66</sup>

Cet extrait montre une réelle progression de l'apprenante dans la prise de parole. Elle est désormais capable de réaliser une phrase simple au présent comme au passé pour expliquer quelque chose qui la concerne. Cependant, lors de la dernière séance qui consistait à évaluer l'aisance et la prise de risque linguistique face à des personnes inconnues, Mariam a été perturbée du fait que l'intervenante parlait beaucoup en arabe, une langue qu'elle ne comprenait pas. J'étais assise à côté d'elle, elle me parlait beaucoup en français, c'est notre langue commune. Le français qui peut parfois être déstabilisant pour elle, semblait la rassurer. Au niveau de la compréhension, elle a majoritairement résumé l'intervention, elle a pris la parole 3 fois pour donner les réponses attendues.

1. Julia : Qu'est-ce que vous pouvez venir faire ici ?
2. Mariam : Psychologue
3. Laetitia : Oui
4. J : A quoi ça vous sert ici ?
5. Farah : A chercher un médecin, écouter
6. J : Oui
7. M : Le vaccin
8. J : Pour les vaccins oui
9. Patricia : Pour les papiers
10. J : Pour les papiers ici, santé.
11. Clara : Papier médical.
12. Paula : Et pour les dents.
13. J : Voilà pour les dents aussi.
14. M : Famille, problème, dark
15. J : Oui agressif, quand il y a des violences ou des conflits.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Voir annexe n°23, CI2, p. 126

<sup>67</sup> Voir annexe n°26, EVAL4, p. 131

#### 2.4. L'évolution de Paula

Paula est inscrite depuis octobre 2023 mais a été absente pendant les quinze premiers jours de février, elle n'a donc pas fait les entretiens. Cependant, elle a participé à toutes les activités plurilingues et a été assidue tout le reste de l'année.

Au début de l'année, Paula était plongée dans un mutisme assez important et pour répondre, elle passait toujours par Nadia à qui elle parlait en arabe ou en espagnol pour traduire. Elle répondait par un ou deux mots. Les activités plurilingues ont totalement modifié sa posture et son engouement. Désormais, elle prend la parole spontanément et propose des phrases, le plus souvent en utilisant l'alternance codique lorsqu'elle manque de lexique. Le côté ludique des jeux et le fait de pouvoir utiliser une autre langue ont permis de la sortir de son mutisme. Cependant, elle n'a toujours pas conscience qu'elle parle français.

10. N : Je sais parle un petit peu français, je compris un petit peu, j'ai écrire un petit peu. Est-ce que tu sais parler français ?

11. Paula : Je ne suis. Je no pas parle français.

12. Clara : Je ne sais pas ...

13. P : Je ne sais pas parler français

14. C : Bah tu parles français !

(rires)<sup>68</sup>

Dans cet extrait, elle dit clairement qu'elle ne sait pas parler français en utilisant la langue française. Clara profite de lui montrer qu'elle est justement en train de parler français à ce moment. Ce n'est pas une erreur de sa part car à la seconde question, elle a oublié de mentionner le français dans les langues parlées.

4. N : Est ce que tu sais. tu sais parler quelle langue ?

5. Paula : je parlais trois langues.

6. Laetitia : Lesquelles ?

7. P : Berbère, arabe et espagnol

8. L : Et ?

9. P : un poquito français

10. Clara : Quatre langues<sup>69</sup>

C'est juste au moment où je lui ai dit : « Et ? », en lui faisant comprendre qu'elle a oublié de citer une langue qu'elle a répondu : « un poquito français ». Quelques semaines plus tard, elle a présenté sa carte interactive plurilingue où elle n'a ni parlé français ni écrit

---

<sup>68</sup> Voir annexe n°21, R1, p. 123

<sup>69</sup> Voir annexe n°21, R2, p. 123

en français. Elle a fait des enregistrements audio en espagnol et en arabe. Cependant, lors de la phase de présentation, elle a essayé de traduire ses enregistrements en français.

8. Paula : beaucoup beaucoup bien bien ! Moi apprendre français dos professor. (...)
9. P : Je vais a clase como dit français
10. Clara : Je viens en cours de français
11. P : Apprendre français
12. C : Oui je viens en cours de français.
- (...)
13. P : bonjour, je venir apprendre pourquoi ? para el médico no parle français.
14. C : très bien<sup>70</sup>

La posture de Paula a réellement évolué car elle prend des risques en faisant des phrases assez longues en utilisant des alternances codiques lorsqu'un mot lui vient à manquer en langue française. L'alternance codique est un moyen qui permet de passer d'une langue à l'autre dans une même conversation. Il est également possible d'utiliser plusieurs langues dans une même phrase pour communiquer malgré des manques dans la langue cible ou pour faire valoir un sentiment d'appartenance. Grâce aux activités plurilingues, Paula a saisi qu'elle pouvait se servir des autres langues de son répertoire pour communiquer et qu'elle était autorisée à le faire. De plus, avec ces activités, elle a pu prendre conscience des similitudes entre le français et l'espagnol et a pu montrer sa capacité à traduire de l'espagnol vers le français et ainsi faisait des va-et-vient entre les langues.

1. Laetitia : Enfermo ... (Les yeux de Nadia, qui parle espagnol se lèvent vers moi)
2. L : Enfermo c'est quoi ?
3. Paula : Espagnol
4. L : Espagnol ... enfermo ... Como se dice en francès ?
5. P : Malade <sup>71</sup>

### ***2.5. L'évolution de Patricia***

Patricia était présente depuis octobre 2023, elle a participé aux entretiens et au tri de mots plurilingues. Elle a ensuite été absente jusqu'au 12 avril. Elle n'a donc pas réalisé sa carte interactive plurilingue ni les activités plurilingues proposées. Sa posture est restée assez similaire à celle observée en octobre 2023, elle baisse souvent la tête lorsqu'elle est interrogée et répond avec un ou deux mots maximum.

---

<sup>70</sup> Voir annexe n°23, CI6, p. 126

<sup>71</sup> Voir annexe n°20, BP1, p. 121

Un écart quant à la progression s'est ressenti par rapport aux autres apprenantes du groupe. Elle reste cependant motivée, et a retrouvé un rythme de présence régulière qui est favorable à son apprentissage. Elle était présente à la dernière séance d'évaluation et malgré ses absences, elle a été capable de se présenter en quelques phrases.

16. Patricia : Je m'appelle Patricia. Je suis pakistan. Habite Fontaine. Et ...
17. C : Depuis ...
18. P : France ici, 2011. Pas d'enfant. No travail.
19. R : Seule ici en France ?
20. P : No, family <sup>72</sup>

## ***2.6. L'évolution de Zara***

Zara est arrivée dès les premiers ateliers, en octobre 2023. Elle était accompagnée par une réelle motivation d'apprendre le français. Elle vit seule, n'a pas d'enfant et a compris que sa situation ne lui permettait pas de progresser en français.

7. L: Et du coup, pour toi, ça représentait quoi le français?
8. Z: C'est bien, pour, pour parler, parler le français, discuter, pour euh, par exemple prendre rendez-vous, pour, pour beaucoup de choses.
9. L: Et toi, quand est-ce que tu parles français? maintenant, tu parles tous les jours français ?
10. Z: Temps en temps, dans le travail, toujours, je parle avec une femme secrétaire, je parle un petit peu français, euh je comprends un petit peu, un chouya. (rires)
11. L: Et donc, tu parles français au travail, tu parles français ...
12. Z: A la maison, non parce que toute seule, toute seule j'écoute le radio.
13. L : En français ?
14. Z: En français, je cherche les cours de français, j'écoute beaucoup le français sur le téléphone
15. L: Et est-ce que c'est difficile de parler français?
16. Z: La première fois. Difficile pour moi, parce que jamais fait cours en français
17. L: d'accord
18. Z: Maintenant, je suis contente, parce que je parle un peu, parce que je lire des messages, Sms, et pole emploi il a envoyé un message pour le rendez-vous, je comprends un petit peu.<sup>73</sup>

Zara a progressé très rapidement sans tester le dispositif plurilingue mis en place car elle a changé de groupe pour un niveau A1/A2. En février, elle était capable de réaliser des phrases et de répondre à des questions. Elle était d'ailleurs la seule du groupe à répondre avec des phrases complètes. Son isolement a favorisé son engagement et son assiduité aux ateliers ce qui a entraîné une réelle motivation pour communiquer avec le monde extérieur et pour accéder à l'emploi.

---

<sup>72</sup> Voir annexe n°26, EVAL1, p. 131

<sup>73</sup> Voir annexe n°14, E1Z, p. 110



### ***3. Les axes d'amélioration***

Pour enrichir cette recherche, il aurait été intéressant d'étendre le dispositif à plusieurs groupes ayant différents niveaux au sein du CCAS et ainsi comparer les différents leviers permettant de réduire l'insécurité linguistique. Le changement de posture, les prises de risques dans la formulation de phrases, l'engagement et l'assiduité des apprenantes auraient pu être constatés dans les différents groupes.

De plus, la recherche aurait pu être temporellement plus longue et débiter dès l'arrivée des apprenantes dans les ateliers. Une phase d'observation spécifique sur le comportement des apprenantes concernant l'insécurité linguistique aurait pu être mise en place en attirant l'attention sur la posture, sur le nombre de prises de risques et sur leur réaction face à l'écrit. Les entretiens auraient pu réellement relater leurs représentations sur la langue française au commencement de leur participation aux ASL et aussi constater leur degré d'insécurité linguistique exprimée ouvertement ou dissimulée. Par ailleurs, si le nombre d'heures par semaine étaient plus conséquents, d'autres activités auraient pu être mises en place telles que la création de jeux plurilingues pouvant être utilisés par d'autres groupes. Le temps étant réduit, nous avons travaillé uniquement sur le thème de la santé, il aurait été judicieux de varier les thèmes abordés. Il faut savoir que les activités plurilingues duraient environ 30 à 45 minutes sur les deux heures prévues car il fallait suivre la progression. J'ai fait le choix de conserver le même thème pour favoriser la continuité des apprentissages, alors que j'aurais pu aborder les thèmes des transports ou des bâtiments publics.

Finalement, il aurait été judicieux d'aborder différents points de grammaire et d'orthographe tels que les accords, la formation du masculin et féminin, la construction des verbes et des temps tout en les reliant aux langues des apprenants en utilisant davantage la didactique intégrée des langues dans le but de créer des liens et des automatismes visant à réduire l'insécurité linguistique et favorisant l'apprentissage de la langue cible.

## Conclusion

Pour conclure, les activités didactiques utilisant le répertoire plurilingue chez les adultes migrants en ateliers sociolinguistiques contribuent à réduire leur insécurité linguistique en valorisant leurs compétences linguistiques existantes et en renforçant leur confiance en eux.

De plus, les approches plurielles favorisent le transfert de connaissances en créant des ponts entre les langues tout en développant des compétences métalinguistiques. Pour cela, il est nécessaire de partir des acquis et besoins individuels des apprenants, tout en s'intéressant à leur répertoire plurilingue. Ainsi, ils peuvent progresser à leur rythme dans un environnement personnalisé et inclusif. Ces activités encouragent également les interactions positives entre pairs qui entraînent un climat bienveillant où chacun est libre de s'exprimer et de faire des erreurs dans son apprentissage du français. Bien entendu, cette recherche a été menée sur un échantillon de 6 femmes, cela ne peut être proposé comme une méthode miracle mais plutôt comme une piste didactique mais aussi une piste réflexive. C'est pourquoi cette étude a été présentée à la dernière séance de bilan entre les bénévoles pour leur faire découvrir des outils tels que Learning Apps ou Genially mais aussi de leur montrer l'importance de s'intéresser aux langues des apprenants pour réduire leur insécurité linguistique afin de favoriser leur engagement et leur apprentissage de la langue française.

Après avoir mené cette recherche, je suis consciente que le sujet est très subjectif et que les résultats sont également liés à l'affect que les apprenantes peuvent avoir envers Clara ou moi, et que cela n'est pas quantifiable ni observable. L'affect n'est pas une notion didactique mais en tant qu'enseignante du premier degré, je sais qu'il est très important dans le processus d'apprentissage. Cette recherche m'a confortée dans l'idée que lorsque un enseignant utilise les acquis des apprenants pour construire ses séquences d'apprentissage, tout en s'appuyant sur leurs besoins, les apprenants se sentiront acteurs et s'engageront dans leur formation.

## Bibliographie

Adami, H. (2023). *Les écritures ordinaires sur les marchés linguistiques : Entre insécurités et clandestinité*. Septentrion presses universitaires, p. 69 à 114.

Adami, H., & André, V. (2014). *Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage*. Revue française de linguistique appliquée (Vol. XIX), p.71 à 83.

Adami, H., André, V., & Langbach, V. (2023). *Les adultes en insécurité langagière : Enjeux sociaux et didactiques*. Septentrion presses universitaires.

Alén Garabato, C., & Colonna, R. (2013). *AUTO-ODI La « haine de soi » en sociolinguistique*. L'Harmattan.

Beacco, J.-C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. La perspective du Conseil de l'Europe. Didier.

Blanchet, P, Clerc, S, & Rispaïl, M. (2014). *Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique*. ELA. Etudes de linguistiques Appliquée n°175, p. 183 à 302.

Bloomfield, L. (1934). *Language*.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire* . Fayard.

Bovet, J. (2003). *Pour une poétique de la voix dans le théâtre classique*. Université de Montréal.

Calvet, L.-J. (2017). *La sociolinguistique*. Que sais-je ?.

Candéa, M., & Véron, L. (2019). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. La découverte.

Candelier, M., Manno, G., & Escudé, P. (2023). *La didactique intégrée des langues : Apprendre une langue avec d'autres langues ?*

Conseil de l'Europe. (2001). *CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cuq, J. P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. CLE International.

Dahoun Z.K.S. (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Editions ORPHYS.

Giles, H. (2016). *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge University Press.

Grosjean, F. (1984). *Le bilinguisme : Vivre avec deux langues*. TRANEL n°7, p. 15 à 42

Gumperz, J.-J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Minuit.

Kervran. (2014). *Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire*, p.221. Presses universitaires de Rennes.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Editions de minuit.

Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Lebreton, E., & Mercier, E. (2021). *Plurilinguisme et appropriation du français par des adultes migrants*. Recherches en didactique des langues et des cultures.

Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L., & Naeb, R. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants : Reference guide*. Council of Europe Publishing.

Payant, C., Beaulieu, S. et Bejarano Ruiz, J. (2023, avril 18). *Vivre l'insécurité linguistique : Une réalité en contexte éducatif*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/linsecurite-linguistique-en-contexte-educatif/>

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

ROBILLARD D. de-. (1996). « *Le concept d'insécurité linguistique : À la recherche d'un mode d'emploi* », *Français régionaux et insécurité linguistique*. L'Harmattan/Université de la Réunion; Paris, p.55-76.

Troncy, C., Goletto, L., Kervran, M., & de Pietro. (s. d.). *Didactique du plurilinguisme Approches plurielles des langues et des cultures*. Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

## Sitographie

Les sites internet ont été visités entre janvier et juin 2024.

ACELF : *Insécurité linguistique : Nos jeunes ne sont pas malades* : <https://acelf.ca/francophonie/confiante/insecurite-linguistique-nos-jeunes-ne-sont-pas-malades/>

ASLWEB. : <http://www.aslweb.fr/>

*Charte des ASL* : <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>

*Méthodologie des ASL. (s. d.)*. <http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/>

CARAP > Pluralistic approaches : <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

CNRTL : *ORAL : Définition de ORAL.* : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/oral>

CTREQ : <https://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>

DELFDALF : <http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>

Eduscol. (2019, juillet). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes Oser les langues vivantes étrangères à l'école* : <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

HEP VAUD | *Didactique pour le plurilinguisme—Domaines d'expertise et mandats—Didactiques des langues et cultures—Unités d'enseignement et de recherche—Formation.* : <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/domaines-dexpertise-et-mandats/didactique-plurilinguisme.html>

Mon Parcours Handicap. *Quelle est la définition de CCAS ?* : <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/ccas>

NATIONS UNIES. *Migration internationale*. : <https://www.un.org/fr/global-issues/migration#:~:text=Que%20signifie%20le%20terme%20%20C2%AB%20migrant,le%20motif%20de%20leur%20d%20C3%A9placement>

PARLERA : [https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parlera\\_20-21\\_ASL.pdf](https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parlera_20-21_ASL.pdf)

[https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parlera\\_20-21\\_ReferentielFLI.pdf](https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/09/FR-Parlera_20-21_ReferentielFLI.pdf)

RESEAU ALPHA : *Portail des actions et ressources linguistiques en Auvergne-Rhône-Alpes*. (2017). *Alpha, FLE, illettrisme, remise à niveau : Définition des profils linguistiques, typologie des publics*. <https://www.reseau-alpha.org/upload/files/content/document-parlera-fr-sur-l-illettrisme-et-les-differents-profils-linguistique-9eec4fd8.pdf>

TOUTE L'EUROPE : *Rédaction Toute l'Europe*. (2024, avril 11). *Asile et migrations dans l'Union européenne*. <https://www.touteurope.eu/l-ue-dans-le-monde/asile-et-migrations-dans-l-union-europeenne/>

TV5Monde-Langue Française. : <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/e/engagement>

<https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/L/Litteratie>

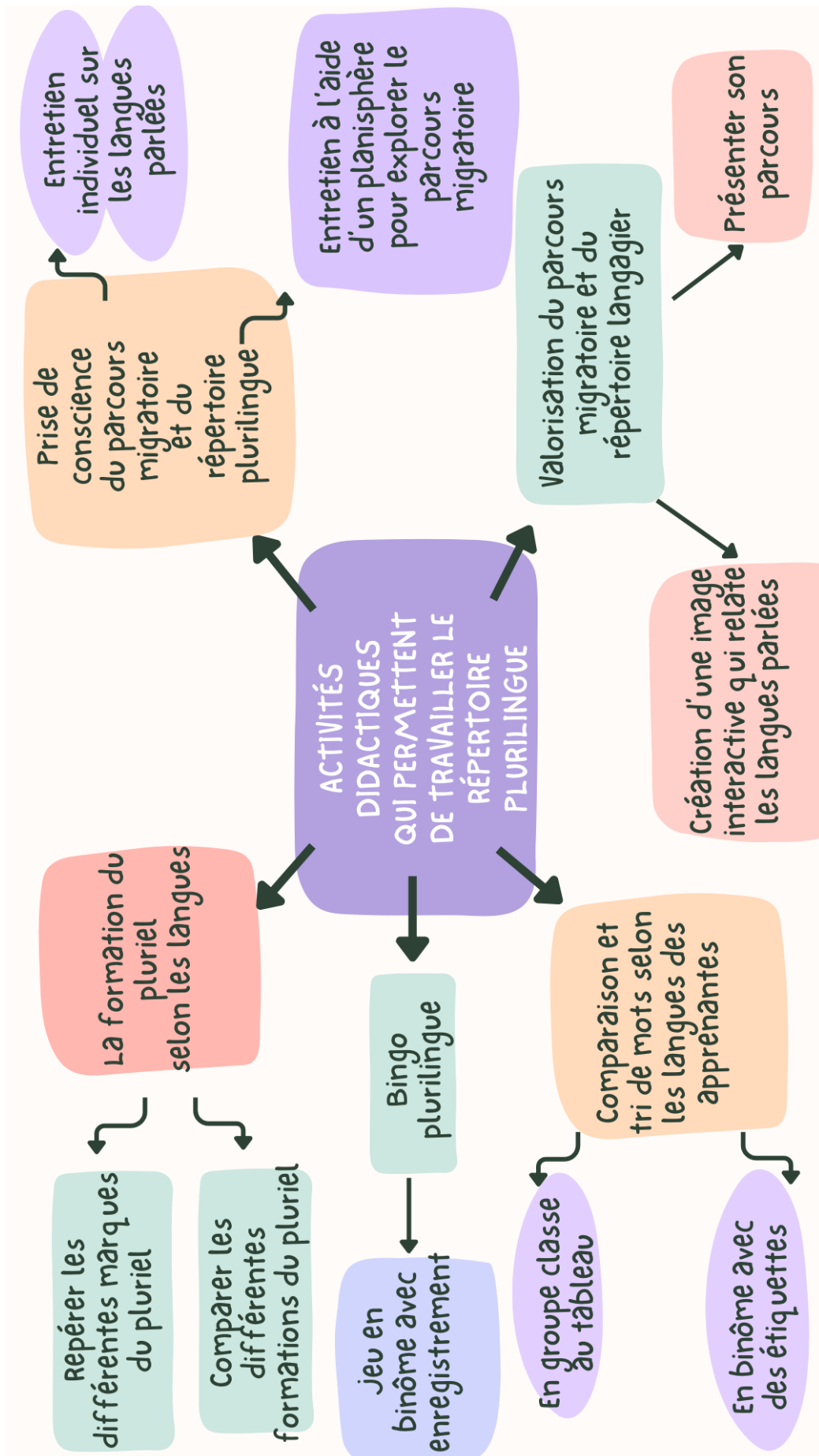
<https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/h/heterogene>

## Table des annexes

Annexe 1. Activités mises en place dans le cadre de la recherche.....	94
Annexe 2. Guide d'entretien n°1 - Etat des lieux sur leur plurilinguisme.....	95
Annexe 3. Entretien n°2 - Parcours migratoire.....	96
Annexe 4. Cartes interactives plurilingues.....	97
Annexe 5. Activité n°1 - Tri de mots.....	98
Annexe 6. Activité n°2 - Bingo plurilingue.....	99
Annexe 7. Activité n°3 - La formation du pluriel selon différentes langues.....	100
Annexe 8. Modèle autorisation.....	101
Annexe 9. Les conventions de retranscription.....	102
Annexe 10. Transcription n°1 - Entretien n°1 avec Farah (E1F).....	103
Annexe 11. Transcription n°2 - Entretien n°1 avec Patricia (E1P).....	105
Annexe 12. Transcription n°3 - Entretien n°1 avec Mariam (E1M).....	106
Annexe 13. Transcription n°4 - Entretien n°1 avec Nadia (E1N).....	108
Annexe 14. Transcription n°5 - Entretien n°1 avec Zara (E1Z).....	110
Annexe 15. Transcription n°6 - Entretien n°2 avec Farah (E2F).....	112
Annexe 16. Transcription n°7 - Entretien n°2 avec Patricia (E2P).....	114
Annexe 17. Transcription n°8 - Entretien n°2 avec Mariam (E2M).....	116
Annexe 18. Transcription n°9 - Entretien n°2 avec Nadia (E2N).....	118
Annexe 19. Transcription n°10 : Tri de mots - 16/02/24.....	120
Annexe 20. Transcription n°11 : Bingo plurilingue - 15/03/24.....	121
Annexe 21. Transcription n°12 - Moment de classe : Rituel.....	123
Annexe 22. Transcription n°13 - La formation du pluriel - 05/04/24.....	124
Annexe 23. Transcription n°14 - Présentation des cartes interactives - 12/04/2024.....	126
Annexe 24. Auto-évaluation distribuée aux apprenantes - 3/05/24.....	128
Annexe 25. Résultats de l'auto-évaluation distribuée aux apprenantes.....	129
Annexe 26. Transcription n°15 - Evaluation au centre de santé - 31/05/24.....	131



## Annexe 1. Activités mises en place dans le cadre de la recherche



## **Annexe 2. Guide d'entretien n°1 - Etat des lieux sur leur plurilinguisme**

- 1) Tu es en France depuis combien de temps ?
- 2) Quand tu es arrivée en France, que représentait le français pour toi ? Et aujourd'hui ?
- 3) Tu parles quand en français ? Avec qui ?
- 4) Est-ce que c'est difficile ? Qu'est-ce qui est difficile ?
- 5) Tu parles quelle langue ? Avec qui ? Tu les/l'as apprise.s où ?
- 6) Tu aimes parler quelle langue ?
- 7) Est-ce que tu penses que cette langue t'aide pour apprendre le français ?
- 8) Tu as été à l'école en/au (nom du pays) ? Combien de temps ?
- 9) As-tu des enfants ? Est-ce qu'ils vont à l'école ?
- 10) (A l'aide d'un planisphère) Toi tu habitais dans quel pays ?

## Annexe 3. Entretien n°2 - Parcours migratoire

1) Prends une image, c'est toi, et place-la sur ton pays d'origine.



2) Nous sommes en/au (pays), dans ta famille tu parles quelle langue ? (montrer l'image qui correspond à la famille). A l'école, tu parles quelle langue ? Tu écris en quelle langue ? Au supermarché, tu parles quelle langue ? Avec ta mère, tu parles quelle langue ?



3) Les mêmes questions avec les autres pays habités, et également en France.

## **Annexe 4. Cartes interactives plurilingues**

Modèle proposé : <https://view.genial.ly/65ff05eb002ef5001478f5b6/interactive-image-image-interactive>

Cartes réalisées par les apprenantes :

<https://view.genial.ly/660663e792a5980014d23137/interactive-image-fatima>

<https://view.genial.ly/660662c892a5980014d1e0e1/interactive-image-najiha>

<https://view.genial.ly/6606656f80b7f0001449f02f/interactive-image-fatiha>

<https://view.genial.ly/660665e980b7f000144a1155/interactive-image-mehtap>

## Annexe 5. Activité n°1 - Tri de mots

DOCTOR

DOKTOR

ACCIDENT

ACCIDENT

ilâçlar

FEVER

FIEVRE

ateş

boğaz

boğaz

MEDICINE

reçete

ORDONNANCE

reçete

Audio A

Audio B

Audio D

Audio F

<https://learningapps.org/watch?v=pvwr3wkqk24>

## Annexe 6. Activité n°2 - Bingo plurilingue

Médicaments	medicamentos	medicine	أدوية	ilaçlar
Médecin	medico	doctor	طبيب	doktor
Les dents	dientes	teeth	أسنان	dişler
Les oreilles	orejas	ears	الأذنين	kulaklar
Les yeux	ojos	eyes	عيون	gözler
Malade	enfermo	sick	مريض	hasta
pansement	vendaje	plaster	ضمادة	pansuman
la fièvre	fiebre	fever	حمى	ateş
pommade /crème	pomada	cream	مرهم	merhem

Exemple de planches proposées aux apprenantes.

 <p>malade enfermo sick مريض hasta</p>	 <p>fièvre fiebre fever حمى ateş</p>	 <p>pansement vendaje plaster ضمادة pansuman</p>	 <p>médicaments medicinas medicine أدوية ilaçlar</p>	 <p>fièvre fiebre fever حمى ateş</p>	 <p>pansement vendaje plaster ضمادة pansuman</p>
 <p>dents dientes teeth أسنان dişler</p>	 <p>yeux ojos eyes عيون gözler</p>	 <p>pommade / crème pomada cream مرهم merhem</p>	 <p>dents dientes teeth أسنان dişler</p>	 <p>oreilles orejas ears الأذنين kulaklar</p>	 <p>médecin medico doctor طبيب doktor</p>

### Annexe 7. Activité n°3 - La formation du pluriel selon différentes langues

Une jambe	bacak	ساق (saq)	la pierna
Des jambes	bacaklar	(alsaaqayn) الساقين	las piernas
Une gélule	kapsül	كبسولة (kabsula)	una cápsula
Des gélules	kapsüller	كبسولات (kabsulat)	cápsulas
le docteur	doktor	طبيب (Tabib)	un doctor
les docteurs	doktorlar	أطباء, (aṭibbā)	doctores
une dent	diş	سن (sinun)	un diente
les dents	dişler	أسنان (al'asnan)	los dientes
une crème	krem	كريم (karim)	una crema
des crèmes	kremler	الكريمات (alkarimat)	cremas

## Annexe 8. Modèle autorisation

Objet : **Consentement pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées.**

### Présentation de l'enquête

Le projet de recherche et de formation est porté par Demarle Laetitia, chercheure du LIDILEM de l'Université Grenoble-Alpes.

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'impact des approches plurielles pour réduire l'insécurité linguistique.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre consentement pour procéder aux enregistrements et pour les utiliser ainsi que leur transcription à des fins de recherche et de formation.

### Autorisation

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_

- autorise par la présente Demarle Laetitia à capter en audio et en vidéo les entretiens : OUI/NON \*.

- consent à l'utilisation de ces données à caractères personnel sous leur forme transcrite et pseudonymisée ainsi que sous leur forme enregistrée :

a) à des fins de recherche scientifique :

- mémoires ou thèses, articles scientifiques : OUI/NON \* ;

- exposés à des congrès, séminaires : OUI/NON \* ;

b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires donnés à des étudiants avancés, à partir du niveau maîtrise, des enseignants en formation) : OUI/NON \* ;

c) pour une diffusion dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche : OUI/NON \*.

- prends acte que pour toutes ces utilisations les données ainsi enregistrées seront *pseudonymisées* : ceci signifie

a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;

b) que les bandes audio et vidéo qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera) ;

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée : Que les visages n'apparaissent pas.

Lieu et date : FONTAINE le 19/02/2024

Signature : \_\_\_\_\_

Conformément à l'article 105 de la [loi « informatique et libertés »](#), vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données personnelles vous concernant. De plus, eu égard à l'article 106 de la Loi « Informatiques et Libertés », il vous est possible de faire rectifier ou effacer ces données, ou encore de demander la limitation du traitement de ces données.

\* rayer la mention inutile.



## **Annexe 9. Les conventions de retranscription**

### **Noms des transcriptions**

Entretien (E + Initiale de la personne + numéro de l'entretien)

Moments en classe

Tri de mots (TDM + numéro)

Bingo plurilingue (BP + numéro)

Rituel (R + numéro)

Formation du pluriel (FP + numéro)

Cartes interactives (CI + numéro)

Evaluation (EVAL + numéro)

### **Identification des locuteurs**

Utilisation des prénoms : Laetitia, Clara, Mariam, Paula, Nadia, Farah, Patricia, Zara, Julia et Rana

Après une intervention, le prénom est remplacé par l'initiale.

### **Les tours de paroles**

1. + prénom du locuteur

### **Autres indications**

Passages inaudibles (...)

Commentaires ou attitudes non perceptibles à l'oral (*rires*)

## Annexe 10. Transcription n°1 - Entretien n°1 avec Farah (E1F)

### Représentations sur le français et plurilinguisme - 9/02/24

1. Laetitia : Toi? tu es arrivée en quelle année en France ?
2. Farah : Vingt deux mille vingt.
3. L: Quand tu es arrivée en France, est-ce que tu avais déjà parlé français? Est-ce que tu avais déjà entendu le français?
4. F : Oui parlé le français
5. L : Toi, tu parlais déjà français. D'accord.
6. F: un petit peu.
7. L : Pour toi, ça représentait quoi le français? La langue ?
8. F : (...)
9. L : Pour toi ça, ça représentait quoi? le français, la langue
10. F: Pour...
11. L: C'est pas grave, toi là tu parles français quand.
12. F : Pour ... parle français
13. L : Tu parles français tous les jours.
14. F : normalement oui.
15. L : normalement oui (*rires*)
16. L: Mais tu parles français, où?
17. F : Euh... Pour mon mari, pour parler avec mon mari.
18. L: Avec ton mari tu parles français, d'accord.
19. F: Moi, je n'ai pas d'enfant.
20. L: Tu n'as pas d'enfant, d'accord
21. F: Non, non.
22. L: Quand tu vas faire les courses, par exemple. Tu parles quelle langue?
23. F: Français
24. L: français ok.
25. F: français l'arabe ça dépend
26. L: ça dépend.
27. L : J'allais te demander du coup. Est-ce que pour toi, c'est difficile de parler français?
28. F : Un peu. C'est pas grave comme ça.
29. L : Qu'est-ce qui est difficile?
30. F: euh, moi une seule pour parler français, j'ai pas d'enfant, mon mari travaille.
31. L: C'est que tu n'as personne pour parler français c'est ça ? D'accord, je comprends.
32. L : Et toi tu parles quelle langue?
33. F: langues ? l'arabe.
34. L: L'arabe algérien ?
35. F: oui.
36. L: Est-ce que tu parles une autre langue?
37. F: Pour le langue, l'Egypte comme ça
38. L: Tu parles l'arabe égyptien ?
39. F: Comme ça un petit peu, hein, ok.
40. L: Tu es déjà allé en Egypte?
41. F : Non, non.
42. L : Alors pourquoi tu ?
43. F: Pour les films
44. L : Ah d'accord, du coup, les films, tu les regardes en arabe égyptien ? d'accord, ok.
45. L: Et tu as appris l'arabe algérien où?
46. F: L'arabe algérien
47. L : avec ta famille ? à l'école ?
48. F: Bien sûr, la famille, l'école

49. L : Tu es allée à l'école ?  
50. F : oui, oui  
51. L : combien de temps ?  
52. F: L'école ? Six ans, c'est un bouquet.  
53. L: Et quelle langue tu aimes parler ?  
54. F: Français l'arabe les deux  
55. L : Et est-ce que tu penses que l'arabe algérien ça aide pour apprendre le français ?  
56. F: Français ?  
57. L: Ça aide ou pas ?  
58. F : Français, l'arabe ? Normalement français (*se tape sur la main*) (*rires*)  
59. L: Toi, tu as habité ici là (*montre le planisphère*) en algérie, d'accord.  
60. F: Comme ça, à Oran (*montre Oran sur la carte*)  
61. L : Ok, à Oran. Quand tu es arrivée en France, t'as fait Oran: la France (*chemin sur le planisphère*) , où est-ce que tu es passée par d'autres pays?  
62. F: Euh, Oran la France.  
63. L: Est-ce que tu as déjà visité un autre pays? Est-ce que tu es déjà allé en tunisie, par exemple?  
64. F: Non jamais.  
65. L: Maroc ?  
66. F: Non jamais  
67. L : Et par là ? (*montre l'Espagne*)  
68. F: Non, non juste France, Algérie.

Durée : 4.51

## Annexe 11. Transcription n°2 - Entretien n°1 avec Patricia (E1P)

### Représentations sur le français et plurilinguisme - 9/02/24

1. Laetitia : Donc, toi, tu es arrivée quand en France?
2. Patricia : en deux mille onze.
3. L: Quand tu es arrivée en France, ça représentait quoi le français pour toi?
4. P: Euh Non, non,
5. L: non, non, tu connaissais, tu connaissais pas ? Et aujourd'hui le français ?
6. P : Aujourd'hui.
7. L: Qu'est-ce que toi, tu penses du français? de la langue? Qu'est-ce que toi, tu penses du français, de la langue, c'est comment? le français, c'est.
8. P: (...)
9. L: c'est pas grave. Toi, ici, tu parles français, quand tu parles français? Pour quoi faire?
10. P: Les bien France
11. L : Pour être bien en France ?
12. P: Oui
13. L: Et à quel moment tu parles le français ? Quand, quand tu vas faire tes courses, par exemple, tu parles français ou tu parles une autre langue ?
14. P: Parle français
15. L : Est-ce que c'est difficile de français?
16. P: Difficile, papier, speak français
17. L: Pour parler français. C'est difficile. Qu'est-ce qui est difficile?
18. P: Difficile, non compris
19. L: tu comprends pas. Et toi, qu'est-ce que tu parles comme langue?
20. P: France
21. L: Tu parles français, mais tu parles d'autres langues ?
22. P: English, un peu
23. L: un peu anglais, d'accord. Avec qui tu parles anglais ?
24. P: Pakistan. Ourdou, english
25. L: Avec qui tu parles Ourdou ?
26. P: Family
27. L: Est-ce que tu as été à l'école?
28. P: Pakistan ?
29. L :Oui
30. P: Sept, huit
31. L : Huit ans. huit ans à l'école au Pakistan ?
32. P: Oui
33. L: D'accord. Et quelle langue tu aimes parler ?
34. P: Aime parler Ourdou my pakistanais language
35. L: Et est-ce que pour toi, le pakistanais, ça t'aide pour apprendre le français ou non? Est-ce que ça ça t'aide ?
36. P : Ca t'aide ? No compris
37. L: Ok c'est pas grave. Est-ce que tu as des enfants ?
38. P: Non
39. L: Et donc toi, tu as habité au Pakistan ? Est-ce que tu as habité dans un autre pays?
40. P: Euh Pakistan
41. L: juste le Pakistan, Pakistan France. Bon, ok, pas d'autre pays entre deux ?
42. P: Non
43. L : Est-ce que tu es allée dans d'autres pays? tu as visité d'autres pays ?
44. P: Non visité , non

Durée : 5'24

## Annexe 12. Transcription n°3 - Entretien n°1 avec Mariam (E1M)

### Représentations sur le français et plurilinguisme - 9/02/24

1. Laetitia : Tu es arrivée en quelle année en France ?
2. Mariam : Deux mille seize.
3. L: Deux mille seize. Ok.
4. L: Quand tu es arrivé en France, est-ce que tu avais déjà entendu français ou parler français ?
5. M: Pas parler français.
6. L : Pour toi ça représentait quoi le français? C'était quoi comme langue ?
7. M : français?
8. L :Tu peux me dire juste des mots.
9. M: des enfants
- 10.L: Toi, tu as des enfants ? (*Elle me montre deux avec ses doigts*)
- 11.L: T'as deux enfants. Ils sont à l'école ?
- 12.M: Si.
- 13.L : Tu parles français quand?
- 14.M: Euh, les courses
- 15.L: pour les courses ok. C'est tout ou autre chose.
- 16.M: Oublié, première fois, faire cours
17. L :Tu as fait des cours. Oui, quand tu es arrivée en France, ok, et là, tu parlais français aussi au cours ?
- 18.M: Oui
19. L : d'accord, est-ce que c'est difficile ?
- 20.M: Difficile ? Parler.
21. L : C'est difficile de parler et écrire ? Non ?
22. M: Non
23. L : Et toi tu parles quelle langue ?
24. M: turc.
25. L : Turc. Est-ce que tu parles une autre langue ? Est-ce que tu parles anglais ?
26. M: Non
27. L: turc français. Ok
28. M: un peu français
29. L: Où est-ce que tu as appris le turc? En famille ? à l'école ?
- 30.M: Turc ?
- 31.L: Toi, toi, tu as appris le turc, où?
32. M: Famille
33. L: dans ta famille ok. Tu es allé à l'école ?
34. M: l'école. Oui
35. L: Tu écris le turc?
36. M: oui,
37. L: tu lis le turc?
38. M: oui,
39. L: ok. Avec qui tu parles turc ? quelles personnes?
- 40.M: En France ou Turquie ?
- 41.L: Ici et en turquie, les deux. Ici tu parles avec qui le turc ?
42. M: mon mari
43. L: d'accord. Et avec tes enfants tu parles turc ou français ?
44. M: Turc
45. L: Et quelle langue tu aimes parler ?
46. M: Euh français
47. L: Tu aimes parler français. Pourquoi ?
48. M: Bien. Jamais.
49. L: Est-ce que tu penses que le turc, la langue va t'aider, ça t'aide à apprendre le français ?

- 50.M: Tu comprends pas  
51. L: Est-ce que tu penses que le turc? Le fait de d'apprendre de connaître le truc, ça peut t'aider pour apprendre le français.  
52. M: Je comprends pas  
53. L: Ce n'est pas grave. Tu m'as dit que tu avais été à l'école, combien de temps à l'école ? ce que tu as été à l'école. Tu m'as dit: oui, tu as combien de temps à l'école?  
54. M: A l'école  
55. L: oui toi  
56. M: Université  
57. L: À l'université d'ankara.  
58. M: Non Konya  
59. L: Est-ce que tes enfants vont à l'école? Tes enfants, à toi les enfants, et ils vont à l'école en france ?  
60. M: Oui  
61. L: les deux ?  
62. M: deux, maternelle et élémentaire.  
63. L : Ok. Et toi, tu habitais en turquie ?  
64. M: Oui  
65. L: D'accord, et après tu es venue en France ?  
66. M: Oui  
67. L: Mais est-ce que tu as fait turquie, france, ou est-ce que tu as fait d'autres pays? (montre le chemin Turquie vers la France)  
68.M: Euh Hollande, Netherland, Pays Bas  
69. L: aux pays-bas ok.  
70. M: mon frère habite ...  
71. L: Il habite aux Pays-bas ?  
72. M: Oui, Amsterdam  
73. L: Et toi, est-ce que tu parles Néerlandais ?  
74. M: Pays Bas ? Mon frère  
75. L: tu comprends un peu ?  
76. M: non non  
77. L: Donc Turquie, Pays-Bas et après la France ? Est-ce que tu as été dans un autre pays?  
78. M: Visite ?  
79. L: Toi, tu as visité un autre pays ?  
80. M: Non  
Durée : 5'59

## Annexe 13. Transcription n°4 - Entretien n°1 avec Nadia (E1N)

### Représentations sur le français et plurilinguisme - 9/02/24

1. Laetitia : Tu es arrivée en quelle année en France ?
2. Nadia : 2020
3. L : En 2020
4. N: Oui juin
5. L: Quand tu es arrivée en France, toi le français, ça représentait quoi pour toi, la langue française? Tu connaissais un peu, tu connaissais pas du tout ?
6. N : un peu,
7. L: un peu d'accord et aujourd'hui ? Maintenant que tu en France, le français ?
8. N: Comprend un peu
9. L: Tu comprends un peu ok. Quand est-ce que toi, tu parles français?
- 10.N: ...
- 11.L: En France. Toi, tu parles français tous les jours ?
- 12.N : Non, non.
- 13.L: Quand est-ce que tu parles français?
- 14.N: Parle le français à l'école, pour le magasin, un peu
- 15.L: un peu mais c'est déjà très bien
- 16.N : un petit peu le marché
- 17.L : ok, le marché. Et est-ce que c'est difficile pour toi de parler français?
- 18.N: No et compris, compris, un peu difficile de parler beaucoup, difficile.
19. L: D'accord, c'est difficile de parler beaucoup, d'accord. Et pourquoi c'est difficile ?
20. N: J'ai peur, j'ai pas compris un peu, difficile parler beaucoup.
21. L: C'est difficile de parler beaucoup et d'accord. Et toi, quelles langues tu parles?
22. N: Berbère
23. L : Tu parles berbère ok. Est-ce que tu parles une autre langue?
24. N: Euh un peu arabe
25. L: L'arabe marocain ?
26. N: Oui oui.
27. L: Est-ce que tu parles une autre langue?
28. N: un petit peu l'espagnol.
29. L: un petit peu l'espagnol, d'accord. où as-tu appris le berbère?
30. N : euh
31. L : Tu l'as appris, où le berbère? Avec qui ?
32. N: A la maison, à la famille, au Maroc, la famille parle berbère.
33. L: D'accord et l'arabe marocain, tu l'as appris où ?
- 34.N: berbère, un peu arabe. c'est ça en France, à l'école, avec les madames marocain, algérien aussi, parle arabe. Moi, parle un peu. La famille parle Berbère.
- 35.L: D'accord. Et l'espagnol. Tu parles espagnol. Avec qui?
36. N: et l'espagnol. J'habite l'espagnol, un petit peu, jamais travail, à la maison. Mes garçons hablan espagnol et moi écouté un peu (*rires*)
37. L : et toi quelle langue tu aimes parler ?
38. N : Moi berbère
39. L: C'est ta langue du cœur, celle que tu aimes parler.
40. N: Oui
41. L: Est-ce que tu penses que le berbère, l'arabe et l'espagnol ça peut t'aider à apprendre le français ?
- 42.N: Oui, toutes les langues, le français, j'habite en France, parle le français, toute français.
43. L : D'accord. Est-ce que tu as été à l'école au Maroc? Toi
44. N : moi non, à l'école, à l'écrire (fait le geste d'écrire), c'est ça ? Non.
45. L: Est-ce que tu as des enfants à l'école en France?
46. N: Oui les enfants

47. L: Tu en as combien ?  
48. N : deux garçons, une fille  
49. L : d'accord. Et toi tu as habité, ou alors tu as habité au Maroc ? Tu habites dans quel autre pays?  
50. N: Maroc Espagne après France.  
51. L: Est-ce que tu as déjà été dans un autre pays? En Algérie, par exemple ?  
52. N: Non  
53. L: tunisie ?  
54. N: Non. Et Espagnol, c'est six, c'est ça six.  
55. L : 6 ans en Espagne ?  
56. N: Oui

Durée : 5'39



## Annexe 14. Transcription n°5 - Entretien n°1 avec Zara (E1Z)

### Représentations sur le français et plurilinguisme - 9/02/24

1. Laetitia : Tu es arrivée en quelle année en France.
2. Zara : Je viens de 2016
3. L: Quand tu es arrivée en France, est-ce que tu connaissais un peu le français, ou pas du tout?
4. Z: non, rien,
5. L : rien du tout non. Et pour toi, le français c'est ?
6. Z: Ni oui, ni non. rien du tout.
7. L: Et du coup, pour toi, ça représentait quoi le français?
8. Z: C'est bien, pour, pour parler, parler le français, discuter, pour euh, par exemple prendre rendez-vous, pour, pour beaucoup de choses.
9. L: Et toi, quand est-ce que tu parles français? maintenant, tu parles tous les jours français ?
- 10.Z: Temps en temps, dans le travail, toujours, je parle avec une femme secrétaire, je parle un petit peu français, euh je comprends un petit peu, un chouya. (*rires*)
- 11.L: Et donc, tu parles français au travail, tu parles français ...
- 12.Z: A la maison, non parce que toute seule, toute seule j'écoute le radio.
- 13.L : En français ?
- 14.Z: En français, je cherche les cours de français, j'écoute beaucoup le français sur le téléphone
- 15.L: Et est-ce que c'est difficile de parler français?
- 16.Z: La première fois. Difficile pour moi, parce que jamais fait cours en français
- 17.L: d'accord
- 18.Z: Maintenant, je suis contente, parce que je parle un peu, parce que je lire des messages, Sms, et pole emploi il a envoyé un message pour le rendez-vous, je comprends un petit peu.
- 19.L: D'accord, c'est très bien. et toi, quelle langue tu parles?
20. Z: Arabe
21. L: Arabe ?
22. Z :Algérien
23. L: Est ce que tu parles une autre langue?
24. Z: non, rien, rien du tout français arabe.
25. L: Et tu as appris, tu as appris où l'arabe algérien ?
26. Z: une petite ville
27. L:Est-ce que tu es allée à l'école toi ?
28. Z: Non, jamais parce que ...
29. L: D'accord. Toi qu'est-ce que tu aimes parler comme langue?
30. Z: Le français
31. L: Tu aimes parler le français ah oui pourquoi?
32. Z: Comme ça. J'aime bien le français surtout pour écrire. Pour écrire des pensées et tâches. J'aime beaucoup, beaucoup, beaucoup
- 33.L: d'accord.
34. Z: Exemple: quelques années. Elle écrit en français en attaché, moi je ne comprends pas, maintenant j'ai compris un petit peu. Exemple attaché comme ça. (*elle lit sur ma fiche*) A-P-P-R-E-N-D-R-E
- 35.L: Très bien, tu reconnais les lettres en attaché. Est-ce que tu penses que l'arabe algérien, ça t'aide pour apprendre le français? est-ce que tu penses que tout ce que tu connais de l'arabe algérien, ça peut t'aider pour apprendre le français?
- 36.Z: je ne comprends pas
37. L: Et quand tu étais en Algérie, tu parlais français ou pas du tout?
38. Z: non, rien
39. L: Et donc toi tu as vécu en algérie. Tu as habité là (*montre l'Algérie sur la carte*). Et après tu es allée en france ou est-ce que tu es passé par d'autres pays?
40. Z: Non algérie, france c'est tout
41. L: Est-ce que tu as déjà été dans un autre pays ?

42.Z: Non jamais

Durée : 6'21

## Annexe 15. Transcription n°6 - Entretien n°2 avec Farah (E2F)

### Elaboration du parcours migratoire - 16/02/24

1. Laetitia : Alors est-ce que tu peux choisir un personnage, pour dire que c'est toi ? (*Farah choisit la femme qui porte un voile*)
2. Farah : Moi je suis comme ça
3. L: Toi, tu prends ce personnage là ?
4. F: Oui
5. L : Ok, Alors vas-y, tu vas en algérie. (*Elle place son personnage sur l'Algérie*)
6. L: super. Donc toi, là tu es en Algérie, d'accord ? Est-ce que tu as été à l'école en algérie? F: oui,
7. L: oui, quand tu étais à l'école. Tu parlais quelle langue?
8. F: Français et l'arabe. 3 ans l'arabe 3 ans l'arabe et français
9. L: Quand tu étais à l'école, tu écrivais (*montre la carte « écriture*) ?
- 10.F: oui
- 11.L: tu écrivais, en quelle langue ?
- 12.F: En français, l'arabe les deux
- 13.L: D'accord, quand tu étais en algérie, tu lisais en quelle langue ?
- 14.F: journal ?
- 15.L: le journal ou les livres ?
- 16.F: L'arabe
17. L : Quand tu étais dans ta maison, tu parlais quelle langue ?
- 18.F : Maison, ici ou ?
19. L: Non, là on est en Algérie (*montre le personnage*)
- 20.F: Algérie ? Arabe
21. L: Que l'arabe d'accord. Et la télé tu la regardais en quelle langue ?
22. F: Euh l'arabe, l'Egypte
23. L: En arabe, en arabe algérien ?, en arabe égyptien ?
24. F: Oui et saoudi ?
25. L: Saoudi ? Ah Saoudien ?
26. F: oui arabe saoudien
27. L : Quand tu faisais les magasins en algérie tu parlais quelle langue ?
28. F: L'arabe
29. L: Ta maman, elle parle quelle langue ?
30. F: l'arabe
31. L: et ton papa ?
32. F: Ça dépend Français ou l'arabe.
33. L: Français ou l'arabe ok. Maintenant, on va en France (*elle déplace son personnage*). Donc là on est en France. Tu écris en quelle langue ?
- 34.F: Français
35. L: Et l'arabe encore un peu ?
36. F: un peu
37. L : Tu lis en quelle langue?
38. F: non
39. L: non, tu lis pas, d'accord. Quand tu es à la maison tu parles quelle langue?
40. F: Ça dépend en français mon mari, et l'arabe
41. L: Alors avec ton mari, tu parles français, ou arabe ou les deux
42. F: les deux.
43. L: Est-ce que tu as des enfants ?
44. F: Non
45. L: d'accord, quand tu fais les magasins, tu parles quelle langue?
46. F: euh Magasins, carrefour, casino, je parle pas, changer comme ça, la caisse
47. L: Tu ne parles pas, d'accord. Et quand tu fais le marché tu parles quelle langue ?
48. F: Ça dépend, en français ça dépend l'arabe.

49. L: D'accord. Donc tu vas dans des endroits où on parle arabe ?

50. F: Oui

51. L: et tu préfères, c'est plus facile ?

52. F: Français c'est pas beaucoup comme ça (*fait le geste « un petit peu »*), un petit peu français.

Durée : 3'40

## Annexe 16. Transcription n°7 - Entretien n°2 avec Patricia (E2P)

### Elaboration du parcours migratoire - 16/02/24

1. Laetitia : Donc tu choisis un personnage pour dire que c'est toi.
2. Patricia : Ca (*elle choisit la femme avec le voile*)
3. L: D'accord, donc toi tu es au Pakistan. (*Elle déplace le personnage au pakistan*) Au pakistan est-ce que tu as été à l'école?
4. P: Oui ici
5. L: tu parlais quelle langue au pakistan?
6. P: Ourdou, ourdou or english.
7. L: Ourdou et anglais. d'accord ?
8. P : Anglais.
9. L: tu écrivais quelle langue à l'école ?
- 10.P: Ourdou
- 11.L: Ourdou, et anglais aussi ?
- 12.P: Ourdou et ... 5 class Ourdou 6 English ourdou mixte.
- 13.L : D'accord, tu lisais en quelle langue?
- 14.P : Ourdou, anglais un petit peu
- 15.L: Quand tu étais dans ta maison, tu parlais quelle langue au Pakistan?
- 16.P :Pakistan, Ourdou oui.
- 17.L: Est-ce que tu regardais la télé?
- 18.P: Ourdou, en ourdou, english
19. L: quand tu faisais les magasins, les courses, le marché, tu parlais quelle langue au Pakistan?
20. P : Ourdou, mix Panjabi.
21. L: Ta maman, elle parlait quelle langue ?
22. P: Euh ... amma, maman, amma ...
23. L: Elle parlait Ourdou ?
24. P: Oui, amma, maman
25. L : Ama ? C'est une langue ?
26. P: Amma, maman.
27. L: D'accord... Et ton papa, il parlait quelle langue ?
28. P: aba, ama.
29. L: Ah abba c'est papa ?
30. P: Oui
31. L: Et amma, c'est maman ?
32. P: Oui
33. L : ah d'accord. Ok, donc, là, on est au pakistan et toi, tu as été après en france? ça non, on se déplace. Vas-y déplace ton personnage en France. Là, on est en france, est-ce que tu écris en français ?
- 34.P: non, non
35. L: Est-ce que tu écris en ourdou ici?
36. P: Non, signature english
37. L: A la maison, tu parles quelle langue?
38. P: Ourdou, no family, family ourdou no français.
39. L : Ta famille ne parle pas français
40. P: No family, no français, ourdou.
41. L: est-ce que tu as des enfants ?
42. P: Non pas enfant
43. L: Quand tu vas faire les courses en france tu parles quelle langue?
44. P: France; Ourdou, my sister enfant.
45. L : Les enfants de ta soeur, ils parlent quelle langue ?
46. P: French
47. L : Et avec toi ils parlent français ?

48. P: non Ourdou  
49. L: Et quand tu regardes la télé en France, c'est en quelle langue?  
50. P: En France, Ourdou  
51. L: En France tu regardes la télé en Ourdou ?  
52. P: Channel ourdou  
53. L: Ah tu n'as pas de chaînes en français ?  
54. P: Non, en français just see, regardé.  
55. L : Et ici, tu parles français avec qui ?  
56. P: My family  
57. L: Tu parles français avec ta famille ?  
58. P: Non, Paris.  
59. L: Ah ta famille est à Paris. Et pour faire tes courses, tu parles français ?  
60. P: Oui un petit peu ok

Durée : 5'52

## Annexe 17. Transcription n°8 - Entretien n°2 avec Mariam (E2M)

### Elaboration du parcours migratoire - 16/02/24

1. Laetitia : Tu vas choisir un personnage pour dire que c'est toi.
2. Mariam : Comme ça ? (*Elle prend un personnage à la peau très claire*)
3. L: Tu le prends avec toi, et tu te mets en Turquie. Toi, tu es en Turquie. Toi, tu as été à l'école ?
4. M: oui, université.
5. L: Ouais, du coup, tu parles quelle langue à l'université?
6. M: Ingles, un peu
7. L: Un peu anglais
8. M: mais oublié (*rites*) Turc et un peu français.
9. L: Un peu français à l'université ?
- 10.M: Non un peu ingles.
- 11.L: Tu écrivais en quelle langue?
- 12.M: Turc
- 13.L: turc. Tu lisais en quelle langue ?
- 14.M: Turc
- 15.L: Quand tu étais à la maison, c'était toi à la maison (montre la photo de la maison), en Turquie tu parlais quelle langue?
- 16.M: Oui, quelle parler?
- 17.L: oui avec ta famille.
- 18.M: famille ? les enfants ?
19. L: Oui avec les enfants.
20. M : alors français.
21. L: Là, on est en turquie. (*montre le personnage et la turquie*)
22. M: Ah ! Turc, turc.
23. L: La télé ou la musique tu l'écoutes en quelle langue ?
24. M: français turc
25. L: tu écoutes de la musique française? En turquie ? quand tu étais en turquie ?
26. M: Ah turc
27. L: Quand tu faisais les magasins en turquie tu parlais quelle langue ,
28. M: Turc
29. L: ta maman, elle parlait quelle langue ?
30. M: turc
31. L : Et ton papa ?
32. M: turc
33. L: turc aussi. Et maintenant tu habites où?
34. M: ankara.
35. L: Avant tu habitais ankara et maintenant tu habites en ?
36. M: en France
37. L: Hop, France (*elle déplace son personnage*) Ok, donc là, toi tu es en france. Oui, ok. Là, c'est aujourd'hui. Tu écris en quelle langue?
- 38.M: Comme ça. (*montre « ici »*)
39. L: Ici, partout, tu peux écrire
40. M: un peu en français.
41. L: Est ce que tu écris encore en turc?
42. M: Français
43. L: Quand tu lis. Tu lis en quelle langue?
44. M: français que français.
45. L: Tu ne lis plus en turc ?
46. M: un peu mais que français
47. L: Là tu es dans ta maison, tu regardes la télévision ?
48. M: France que france, toujours, toujours français

49. L Tu fais tes courses- supermarché, boulangerie- tu parles quelle langue?  
50. M: français  
51. L: Avec tes enfants tu parles quelle langue?  
52. M: turc français  
53. L: Eux, ils parlent quelle langue tes enfants ?  
54. M: Français.  
55. L: Français, ils te parlent en quelle langue à toi?  
56. M : un peu français  
57. L: un peu français et toi tu leur parles en quelle langue ?  
58. M: Turc français  
59. L: Avec ton mari tu parles quelle langue?  
60. M: un peu turc, beaucoup beaucoup français. Veut parler.  
61. L: Ah oui depuis que tu as appris le français tu veux parler ?  
62. M: Oui

Durée : 4'51



## Annexe 18. Transcription n°9 - Entretien n°2 avec Nadia (E2N)

### Elaboration du parcours migratoire - 16/02/24

1. Laetitia : Donc, tu vas choisir un bonhomme, et le bonhomme, ce sera toi. Vas-y, prends le. (*Elle prend la femme avec un voile*). Toi tu habitais dans quel pays ?
2. Nadia : le Maroc.
3. L: Tu sais où se trouve le Maroc ? (*elle place son personnage*). Quand tu étais au Maroc, tu as été à l'école ?
4. N: Moi non
5. L: Non, tu n'as pas été à l'école. Est-ce que tu écrivais au maroc?
6. N: un petit peu.
7. L: Tu écrivais quelle langue ?
8. N: Arabe
9. L: Quand tu étais dans ta maison, ta maison à toi, au maroc. Tu parlais quelle langue?
- 10.N: berbère
- 11.L: Est ce que tu regardais la télévision. ?
- 12.N: Oui
- 13.L: C'était en quelle langue ?
- 14.N: Arabe.Toutes. Français
- 15.L: Tu regardais la télévision aussi en français ?
- 16.N: un petit peu
- 17.L: d'accord. Quand tu faisais les courses au Maroc, tu parlais quelle langue?
- 18.N: À côté de la maison berbère, un peu arabe
19. L: et un peu arabe, donc à côté de chez toi, berbère, et comme tu allais plus loin ...
20. N: Oui arabe
21. L: d'accord, ok. Tu vois ce que c'est ça. C'est quoi ça?
22. N: La boulangerie.
23. L: Quand tu allais à la boulangerie ou faire le marché ...
24. N: berbère
25. L: Est-ce que tu lis un petit peu en arabe ?
26. N: un petit peu
27. L: Là c'est ta maman. Elle parle quelle langue?
28. N: Berbère
29. L : Et ton papa il parlait ...
- 30.N: Berbère
- 31.L: On va venir déplacer ... donc toi après tu as habité où ?
- 32.N: Espagne
33. L: Espagne, donc tu déplaces ton personnage en Espagne. Est-ce que tu écris en espagnol ?
34. N: Oui un peu
- 35.L: est-ce que tu lis en espagnol ?
36. N: un petit peu
37. L: Quand tu habitais en Espagne tu parlais quelle langue?
38. N: La maison, berbère. Garçons, médico, en la calle, le marché
39. L: dans la rue... dans la rue tu parlais quelle langue ?
40. N: un petit peu espagnol
41. L: Un petit peu espagnol, d'accord. Tes enfants, ils sont allés à l'école en espagne ?
42. N: Oui
43. L: tes enfants ils parlent quelle langue ?
44. N: Espagnol, à l'école et écrivent un peu français, anglais, espagnol.
45. L: D'accord, ok, donc là tu es en espagne, et maintenant tu es en ?
46. N: En France
47. L: On vient de déplacer ton personnage en France, dont on est là. Donc en france aujourd'hui. Est-ce que tu lis un petit peu le français ?
- 48.N: oui, non, et un petit peu.

49. L: À la maison, tu parles quelle langue?
50. N: Parle berbère, un petit peu français, garçon et filles, qu'est-ce que ça. Mais téléphone écoute tout en français.
51. L: Tu écoutes tout en français et les informations, ou la télé, tu la regardes dans quelle langue ?
52. N: La télé non pas télé.
53. L: Ah il n'y a pas de télé
54. N: Télé cher, toute noire. Les garçons téléphone internet
55. L: Quand tu fais les courses en France, tu parles quelle langue?
56. N: français. parle français moi un petit peu.
57. L: Un petit peu. Est-ce que quand tu fais les courses, tu parles berbère ici?
58. N: Non
59. L: est-ce que tu parles arabe?
60. N: arabe oui personne parle arabe oui mais magasin français.

Durée : 5'49

## Annexe 19. Transcription n°10 : Tri de mots - 16/02/24

(TDM1)

1. Farah : Haadith, l'accident (*Nadia est au tableau et montre le mot écrit en arabe*)
2. Clara : Comment ? C'est quoi ça ?
3. Nadia : Haadith
4. C : Haadith et c'est en quelle langue ?
5. Les apprenantes : arabe
6. C : c'est en arabe. Et Mariam, ça ressemble ou ça ressemble pas (au turc) ?
7. Mariam : Ça ne ressemble pas
8. C : Ça ne ressemble pas
9. N : Medicinas
10. M : Médicaments
11. C : Tu parles espagnol Patricia ?
12. M : C'est pareil.

(TDM2)

1. Clara : C'est quoi ça ?  
(*Mariam se touche le front*)
2. Mariam : ateç
3. C : ateç. Et c'est quoi ateç ?
4. M : Fièvre (*Montre l'image à Farah qui est interrogée au tableau*)
5. C : En quelle langue ?
6. M : Fièvre ?
7. C : Oui en quelle langue ?
8. Farah : Langue turque.
9. C : Ça ressemble ou ça ressemble pas ? (*Avec le français*)
10. F : Ça ressemble pas. Merci (*s'adresse à Mariam*)

## Annexe 20. Transcription n°11 : Bingo plurilingue - 15/03/24

*(L'enregistrement était de mauvaise qualité et de longue durée, j'ai retranscrit ce qui était audible et intéressant pour la recherche)*

(BP1)

1. Laetitia : Enfermo ... *(Les yeux de Nadia, qui parle espagnol se lèvent vers moi)*
2. L : Enfermo c'est quoi ?
3. Paula : Espagnol
4. L : Espagnol ... enfermo ... Como se dice en francés ?
5. P : Malade
6. L : Malade
7. L : ateş
8. Mariam : ateş ? *(sourire, Mariam parle turc)*
9. Clara : C'est quelle langue ?
10. M : Turc
11. L : est-ce que tu peux mimer ?
12. M : fièvre
13. L : mimer *(elle mime la fièvre)*
14. P : Ates en turc, la fièvre

(BP2)

1. Laetitia : Farah, peux-tu lire ce mot ?
2. Farah : Ordon
3. Nadia : No no
4. L : Vous ne l'avez pas c'est pas grave
5. Clara : Mais vous avez compris. Ça veut dire quoi ? tu peux me montrer
6. N : Les oreilles

(BP3)

1. Laetitia : Pomada
2. Paula : Pomada como crema
3. L : Et en français ?
4. Plusieurs apprenantes : Pommade
5. Mariam : Crème
6. L : Pomada o crema , pommade ou crème
7. Farah : Même algérien
8. L : ah oui ? Pommade en algérien
9. F : Oui
10. L : Et en turc ?
11. M : Crème / merhem
12. Clara : Et toi Paula tu comprends le mot turc Merhem ?
13. P : Et nous arabe Merhem
14. C : Ah ouais.
15. L : C'est la même chose en arabe et en turc
16. Nadia : moi Berbère pommada
17. L : Pommada ?
18. N : Oui en berbère Fomada.
19. L : Pomada ou fomada ?
20. N : Fomada

(BP4)

1. Laetitia : Mariam, peux-tu lire ce mot ?
2. Mariam : gözler

3. Farah: Comme les yeux ?
4. Nadia : Arabe 3inou  
(*Les apprenantes cherchent « les yeux » sur leur carte de loto*)
5. Clara : Peut-être que vous ne les avez pas.

(BP5)

1. Laetitia : Medecine
2. Paula : En espagnol médico ?
3. Clara : Le docteur en français c'est médecin
4. L : Là c'est medecine (accent anglais)
5. C : Ca sonne français ça ?
6. Les apprenantes : non
7. P : Medicamientos
8. L : Medicamientos
9. Nadia : Pastillas
10. C : Vous l'avez Mariam et Farah ? En français c'est quoi ?
11. Mariam : Médicaments

(BP6)

1. Laetitia : El Tabib ?
2. Farah : Tabib doctor ?
3. Clara : La prononciation est bonne ?
4. Nadia : Oui doctor
5. C : docteur médecin

(BP7) Ana (*apprenante francophone qui apprend à lire et à écrire avec notre groupe*)

1. Laetitia : Qu'est ce que c'est ?
2. Mariam : Pansement
3. L : comment on dit en turc ?
4. M : Pansuman, c'est la même chose.
5. L : Et en arabe ?
6. Plusieurs apprenantes : Pansement la même chose
7. Clara : Ana tu comprends les langues parlées ? (C'est une apprenante qui est là juste pour l'apprentissage de l'écriture car elle parle français)
8. Ana : non pas trop quelques mots

## Annexe 21. Transcription n°12 - Moment de classe : Rituel

### Est-ce que tu sais parler français ? Tu parles quelle langue ? - 05/04/24

(R1)

1. Laetitia : Et Mariam, est-ce que tu sais parler français ?
2. Mariam : Oui je sais un peu parler français. Est-ce que tu sais français ?
3. Farah : parler
4. M : tu sais parler français ?
5. F : un peu (*rires*), même écrire un peu. Est-ce que tu sais parler français ?
6. Nadia : Je j'ai ?
7. L : Je sais
8. N : Je suis
9. L : Je sais
10. N : Je sais parle un petit peu français, je compris un petit peu, j'ai écrire un petit peu. Est-ce que tu sais parler français ?
11. Paula : Je ne suis. Je no pas parle français.
12. Clara : Je ne sais pas ...
13. P : Je ne sais pas parler français
14. C : Bah tu parles français !  
(*rires*)

(R2)

1. Farah : Tu sais parler quelle langue ?
2. Nadia : je sais parle langue berbère, arabe, espagnol et un petit peu français.
3. F : C'est bien
4. N : Est ce que tu sais. tu sais parler quelle langue ?
5. Paula : je parlais trois langues.
6. Laetitia : Lesquelles ?
7. P : Berbère, arabe et espagnol
8. L : Et ?
9. P : un poquito français
10. Clara : Quatre langues !

## Annexe 22. Transcription n°13 - La formation du pluriel - 05/04/24

(FP1)

1. Clara : Qu'est-ce que tu fais Farah ?
2. Farah : je ... (*bouge les étiquettes sur la table*) docteur, tabib

(FP2)

1. Mariam : Crème
2. Clara : Pourquoi tu l'as mis à gauche ?
3. M : Arabe
4. C : Et c'est une ou c'est plusieurs ?
5. M : une. Là espagnol (*montre une étiquette*)
6. C : oui mais tu ne parles pas espagnol ?
7. M : non
8. C : toi non plus Farah ?
9. Farah : Non
10. M : français, presque pareil
11. C : oui, et pourquoi ça c'est juste une crème et ça c'est plusieurs crèmes ?
12. M : Plus crème, cremas
13. C : Et comment tu le sais si tu ne le parles pas ?
14. M : Un crème, des crèmes; S

(FP3)

1. Mariam : En turc plus facile, -lar -ler
2. Laetitia : oui
3. M : Doktor doktorlar
4. L : c'est soit -ler ou -lar ?
5. M : Oui
6. L : En turc on ajoute -ler ou -lar, et comment on fait en arabe ?
7. Farah : Tabib
8. L : Plusieurs ?
9. F : Tabiba

(FP4)

1. Laetitia : Un docteur, des docteurs, S. En turc, vous mettez -ler ou -lar, en espagnol ?
2. Mariam : Espagnol, S
3. L : Oui, S comme en français.
4. Farah : et en arabe A. Tabib, Tabiba. Et les dents ?
5. L : Pour les dents on ajoute ?  
(*Farah entoure le « s »*)

(FP5)

1. Mariam : C'est des gélules, une gélule. C'est S
2. Farah : Oui S
3. M : des gélules, S.

(FP6)

1. Laetitia: Combien de langues ?
2. Mariam : 4
3. Paula : Français, espagnol, arabe, como Mariam, turc (*rires*)
4. Clara : La langue de Mariam !
5. Nadia : Espagnol (*se montre avec Paula*), arabe (*montre Farah*) et turc (*montre Mariam*)

6. Laetitia : Qu'est-ce qu'on ajoute entre une dent et des dents ? Qu'est-ce que qu'il y a de différent ?
7. Nadia : S, toutes
8. Mariam : S
9. N : S et pas de S, y'a des et pas de des



**Annexe 23. Transcription n°14 - Présentation des cartes interactives -  
12/04/2024**

(CI1)

1. Paula : Manger con sopa de ramadan
2. Laetitia : tu le manges avec la soupe ?
3. Farah : Avec la soupe ?
4. P : Oui

(CI2)

1. Mariam : J'habite à Ankara.
2. Clara : J'habite à Ankara ?
3. M : J'ai habite
4. Laetitia : Habité
5. M : J'ai habité à Ankara.

(CI3)

1. Nadia : J'habite à Fontaine. Je parle français.
2. Clara : Bien !

(CI4)

1. Nadia : Salamalikoum doctor ...
2. Clara: Mariam tu comprends ?
3. Mariam : Je ne pas compris.
4. C : Moi non plus.
5. N : je parle Berbère. Français : bonjour docteur.
6. N : Docteur en français, berbère c'est pareil doctor.
7. C: Salamalikoum en arabe et berbère c'est pareil ?
8. N :Oui c'est pareil
9. Farah : C'est la même chose.
- 10.N : Oui
- (Appuie sur un autre bouton de la carte)*
11. N : Hola me llamo Nadia.
12. C: Tu comprends Farah ?
13. F : Non
14. Paula: Oui, oui ! C'est facile, es decir ...
15. C : C'est facile, pas pour Farah et toi Patricia ?
16. Patricia : non
17. C : Mais c'est facile pour toi Paula. Qu'est-ce qu'elle dit ?
18. F : Espagnol !
19. N : Oui, Hola me llamo Nadia. Bonjour, je m'appelle Nadia.

(CI5)

*(Farah présente sa carte et elle parle en arabe.)*

1. Nadia : J'ai compris *(rires)*
2. Mariam : Euh français ?
3. Nadia : Je parle français, en arabe.
4. Patricia : Qu'est ce ...
5. Clara : Qu'est ce que ça veut dire ?
6. Patricia : qu'est ce que ça veut dire ?
7. Nadia : toujours français
8. Farah : Moi Farah je parle le français.
9. N : non j'apprends le français.

- 10.C : ah !
- 11.Paula : Yo aprendi
- 12.F : Ah oui j'apprends le français.
- 13.Laetitia : c'est subtil.

(CI6)

- 1. Paula : Hola como esta, esta bien. Estudiar le français. Hay dos profesoras muy muy muy bueno y que quiere mucho estudiar, aprender mucho cosas
- 2. Nadia : merci merci
- 3. Clara : Tu comprends ?
- 4. Mariam : Non
- 5. N : Habla français Paula
- 6. P : deux profesor bien
- 7. C : merci
- 8. P: beaucoup beaucoup bien bien ! Moi apprendre français dos professor. (...)
- 9. P : Je vais a clase como dit français
- 10.C : Je viens en cours de français
- 11.P : Apprendir français
- 12.C : Oui je viens en cours de français. (...)
- 13.P : bonjour, je venir apprendre pourquoi ? para el médico no parle français.
- 14.C : très bien

**Annexe 24. Auto-évaluation distribuée aux apprenantes - 3/05/24**

**Prénom : .....**

**Au début, le français c'était :**

**TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE**

**Depuis les cours de français au CCAS, le français c'est :**

**TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE**

Annexe 25. Résultats de l'auto-évaluation distribuée aux apprenantes

Prénom : Paula .....

Au début, le français c'était :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Depuis les cours de français au CCAS, le français c'est :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Prénom : Nadia .....

Au début, le français c'était :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Depuis les cours de français au CCAS, le français c'est :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Prénom : ...F.A. RAH

Au début, le français c'était :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Depuis les cours de français au CCAS, le français c'est :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Prénom : ...MARIAM

Au début, le français c'était : 2016

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

Depuis les cours de français au CCAS, le français c'est :

TRES DIFFICILE - DIFFICILE - ÇA VA - FACILE - TRES FACILE

## Annexe 26. Transcription n° 15 - Evaluation au centre de santé - 31/05/24

(EVAL1)

1. Rana : On va si vous voulez, on peut faire un tour chacun va expliquer un peu, se présenter, le prénom si vous avez des enfants, depuis quand vous êtes ici en France, d'accord ?
2. Clara : Farah tu as tout compris ?
3. Farah : Oui
4. Clara : A toi !
5. Laetitia : On t'écoute.
6. F : Présenter ?
7. L : Oui
8. F : Le prénom : Farah , la nationalité : algérienne
9. C : Tatatata, Farah, tu fais une phrase, je suis algérienne ... (*rires*)
- 10.F : Oui, même présenté comme ça. N'ai pas d'enfant. Euh, je suis travaillé. La France.
- 11.R : Vous êtes arrivée. Vous êtes arrivée en France ...
- 12.F : Oui, je suis arrivée en France 2020, maintenant 4 ans.
- 13.C : Ça fait 4 ans.
- 14.F : Ça fait 4 ans.
- 15.R : Très bien.
- 16.Patricia : Je m'appelle Patricia. Je suis pakistan. Habite Fontaine. Et ...
- 17.C : Depuis ...
- 18.P : France ici, 2011. Pas d'enfant. No travail.
- 19.R : Seule ici en France ?
- 20.P : No, family (...)
- 21.Paula : Je suis, Je suis ? Me llamo ? No ?
- 22.Plusieurs personnes : Je m'appelle
- 23.P : Je m'appelle Paula, je suis maroqui. Et je viens ...
- 24.C : Je suis venue...
- 25.P : Je suis venue à Espagne, à Fontaine de un an.
- 26.R : Depuis un an.
- 27.P : No 2021. Et je suis, 4 les enfants.
- 28.R : J'ai 4 enfants
- 29.C : très bien
- 30.P : Je no travaille.
- 31.L : Super
- 32.Nadia : Je m'appelle Nadia. Je arrivais Espagne. J'habite Espagne 6 ans après je suis arrivée en France, à Fontaine. J'ai 3 garçons, 1 fille et 2 garçons. Je jamais travaille.
- 33.C : Je ne travaille...
- 34.N : Je ne travaille pas, jamais Espagne. Travail à la maison
- 35.C : Oui c'est bien
- 36.N : Moi aller retour avec ma fille à l'école, aller retour. Toujours. Travail à la maison. Travaille beaucoup avec le téléphone, le français, Tik tok, regarde les vidéos en français. les maitresses. Ecoute français beaucoup. Pas écrire, à la maison non, jamais écrire. Moi c'est jamais à l'école au Maroc, non, jamais. Cours de espagnol un peu ABC, c'est ça, écrire un p'tit peu. J'ai compris ABC. Après en France difficile.
- 37.C : C'est facile
- 38.N : Ecrire Las en espagnol c'est facile : L - A - S
- 39.C : C'est plus facile, comme l'italien
- 40.Julia : Oui comme l'italien, parle comme on écrit.
- 41.C : Mais la majorité ne sont pas allées à l'école.
- 42.P : No
- 43.Patricia : Un peu, pakistan, 5 ans.
- 44.Mariam : je suis allée à l'université.

(EVAL2)

**Contexte : Manque de médecins à Fontaine**

1. Nadia : Occupés, occupés.
2. Julia : Il n'y a pas de place.
3. N : pas de place
4. J : Les médecins de Fontaine pas de nouveaux patients.
5. N : Les enfants, jamais au médecin. Mes garçons mal euh, allés, urgence. Médecin, no. Il y a pas de médecin.
6. Rana : Il y a SOS médecins et médecins du monde qui peuvent recevoir.
7. N . Urgences, euh ... (...)
8. J : Il est malade, ton enfant, il va à l'hôpital ?
9. N : A l'hôpital, urgences. Toutes, médecins regarde internet, numéro de téléphone euh ... no occupé occupé.
10. J : C'est très difficile d'avoir un médecin.
11. Clara : Mariam tu as un médecin toi ?
12. Mariam : J'ai un docteur, M. XX
13. Laetitia : Moi je n'ai pas de médecin.
14. J : C'est très difficile, mais je peux vous aider à trouver un médecin, à chercher.

(EVAL3)

**Contexte : Administration française et stress**

1. Rana : Le stress pour les papiers oui.
2. Clara : C'est dur, les papiers en France.
3. Mariam : Oui c'est difficile
4. R : Et comprendre le système aussi ?
5. C : Mariam, tu t'occupes des papiers ?
6. M : un peu
7. C : ton mari ?
8. M : Non mon mari pas écrire.
9. C : Ah d'accord, donc c'est toi, c'est bien.
10. M : Ecrire, j'aime beaucoup écrire.
11. Julia : Très bien !
12. R : Alors ici, moi je reçois des femmes, des enfants, pour échanger, pour soulager un peu. Est-ce que c'est compris pour vous ? La psychologue, est-ce que vous savez ce que c'est ?
13. Patricia : Psychologist ?
14. R : Pourquoi la psychologue ?  
(Traduction en arabe)
15. Clara : J'ai un problème, je suis très en colère, ça va pas. Je vais voir Rana, ça ne va pas (...)
16. R : Le rôle du psychologue est de venir parler, poser quelque chose, on dit, on échange avec qqn. Tout ce qu'on dit reste ici, et vous vous sortez, ça va.
17. Julia : Comment on dit psychologue en turc ?
18. M : Psychologue
19. R : Ici, tout le service, c'est gratuit c'est avec la mairie. C'est elle qui paye.
20. C : Pour le vaccin gratuit.
21. Nadia : Vaccin grippe ?
22. R : Oui.
23. J : Les enfants c'est à partir de 10 ans. pour les enfants et jusqu'à l'âge adulte.  
(Elles parlent en arabe.)
24. N : La France, non, un nouveau ...  
(Une nouvelle apprenante lui dit en arabe de parler arabe car elle cherche ses mots)
25. N : Non, parle français ! 8 ou 9 ...
26. R : 8 ou 9 ans pour les enfants ? A quel âge ?
27. N : Oui à quel âge ?
28. R : Dans le carnet de vaccination. Ton enfant il a quel âge ?
29. J : Mais là c'est le médecin qui fait.
30. R : Mais elle n'a pas de médecin. Ca dépend des premières injections.
31. J : Ils ont pris des vaccins en Espagne ?
32. N : Oui oui.

33. Farah : Et vaccin Covid ?
34. J : Covid, ici oui mais pas tout le temps. Les campagnes. Grippe Covid en hiver.
35. Laetitia : Si tu veux faire un vaccin contre la grippe c'est en novembre ou décembre, ici c'est gratuit.
36. M: Ok merci.

(EVAL4)

**Bilan de la séance**

1. Julia : Qu'est-ce que vous pouvez venir faire ici ?
2. Mariam : Psychologue
3. Laetitia : Oui
4. J : A quoi ça vous sert ici ?
5. Farah : A chercher un médecin, écouter
6. J : Oui
7. M : Le vaccin
8. J : Pour les vaccins oui
9. Patricia : Pour les papiers
10. J : Pour les papiers ici, santé.
11. Clara : Papier médical.
12. Paula : Et pour les dents.
13. J : Voila pour les dents aussi.
14. M : Famille, problème, dark
15. J : Oui agressif, quand il y a des violences ou des conflits.
16. F : Gynécologue
17. J : Oui et pour parler, pour discuter.



## Table des matières

Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte de stage et présentation du projet.....	8
Chapitre 1. Contexte de stage .....	9
1. Présentation du terrain.....	9
1.1.Le lieu du stage.....	9
1.2.La durée du stage .....	9
1.3.Les ateliers sociolinguistiques .....	10
1.4.Les moyens humains.....	11
1.5.Les moyens matériels.....	11
2. Présentation du public .....	12
2.1.Niveau du public.....	12
2.2.L'hétérogénéité du groupe .....	12
2.3.Profils sociologique et sociolinguistique.....	14
2.4. Leurs besoins et leurs motivations.....	15
3. Les limites du contexte de stage.....	16
3.1.Les limites humaines et matérielles.....	16
3.2.Les limites pédagogiques.....	17
3.3.Les limites liées au public .....	17
Chapitre 2. Présentation du projet.....	18
1. Les constats .....	18
1.1.Premiers constats .....	18
1.2.Remédiations et aménagements.....	18
1.3.Premiers résultats observables.....	19
2. Questionnements et hypothèses .....	20
2.1.Les premiers questionnements.....	20
2.2.Les hypothèses de travail.....	20
Chapitre 3. La démarche de recherche.....	22
1. La méthode de recherche.....	22
1.1.L'analyse qualitative.....	22

1.2.Les différentes phases de la recherche.....	23
2. Les activités mises en place .....	23
2.1.La prise de conscience du répertoire langagier plurilingue .....	24
2.2.Les activités plurilingues .....	25
3. La collecte et le traitement des données.....	26
3.1.La collecte des données .....	27
3.2.Le traitement des données .....	28
Partie 2 - Cadrage théorique .....	30
Chapitre 4. L'apprentissage du français chez les adultes migrants.....	32
1. La formation linguistique des adultes migrants .....	32
1.1.La définition d'un adulte migrant.....	32
1.2.La politique linguistique en France .....	33
1.3.Les organismes de formation et les associations .....	34
2. L'entrée dans l'oralité et la littératie.....	34
2.1.L'entrée dans l'oralité .....	35
2.2.La littératie et les fonctions sociales de l'écrit.....	36
3. Les démarches d'enseignement chez les adultes migrants.....	37
3.1.Les situations d'immersion.....	37
3.2.Le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I).....	38
3.3.La méthodologie des ASL.....	39
Chapitre 5. L'insécurité linguistique .....	41
1. La définition de l'insécurité linguistique .....	41
1.1.Le rapport à la norme et la scolarisation.....	41
1.2.L'auto-évaluation du locuteur .....	43
1.3.La crainte du jugement d'autrui.....	44
1.4.Les différents types d'insécurité linguistique .....	44
2. Les effets de l'insécurité linguistique.....	45
2.1.Au niveau de l'apprentissage.....	45
2.2.Au niveau de la confiance en soi .....	46
Chapitre 6. Le plurilinguisme et les approches plurielles.....	47

1. Le plurilinguisme et le répertoire plurilingue .....	47
1.1.Le bilinguisme et le plurilinguisme .....	47
1.2.Le répertoire plurilingue .....	48
1.3.Le plurilinguisme chez les adultes migrants.....	49
1.4.La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	50
2. Les approches plurielles .....	51
2.1.Les approches plurielles : définition et présentation .....	51
2.2.La didactique intégrée des langues .....	53
Partie 3 - Analyse et résultats.....	57
Chapitre 7. L'analyse du dispositif pédagogique.....	59
1. Analyse des entretiens.....	59
1.1.L'entretien n°1 - l'état des lieux linguistique .....	59
1.2.L'entretien n°2 - Parcours migratoire .....	60
2. Analyse des activités plurilingues.....	61
2.1.La conception de la carte interactive plurilingue.....	61
2.2.Le tri de mots plurilingue .....	62
2.3.Le bingo plurilingue .....	65
2.4.La formation du pluriel.....	67
3. Les différentes formes d'évaluation.....	68
3.1.L'évaluation formative.....	69
3.2.L'auto-évaluation .....	69
3.3.Evaluation de la phase d'exploration .....	70
Chapitre 8. Évolution comportementale et langagière des apprenantes .....	72
1. L'évolution des apprenantes au sein du groupe.....	72
1.1.Un climat d'entraide et de bienveillance .....	73
1.2.Des apprenantes expertes dans leur langue .....	73
1.3.Des apprenantes amenées vers l'autonomie .....	74
1.4.Créer un engagement chez les apprenantes .....	76
2. L'évolution individuelle des apprenantes.....	77
2.1.L'évolution de Farah.....	77

2.2.L'évolution de Nadia .....	78
2.3.L'évolution de Mariam .....	80
2.4.L'évolution de Paula .....	83
2.5.L'évolution de Patricia.....	84
2.6.L'évolution de Zara.....	85
3. Les axes d'amélioration .....	86
Conclusion .....	87
Bibliographie.....	88
Sitographie .....	91
Table des annexes .....	93
Table des matières.....	134

**MOTS-CLÉS** : Insécurité linguistique, approches plurielles, répertoire langagier plurilingue, adultes migrants, ateliers sociolinguistiques

### **RÉSUMÉ**

Cette étude repose sur la création d'un dispositif d'enseignement du français pour les adultes migrants en contexte d'ateliers sociolinguistiques en France, dans l'agglomération grenobloise. Ce dispositif a contribué à faire des liens entre les langues d'origine et la langue cible. Il s'inspire de différentes approches plurielles qui favorisent la prise de conscience, la valorisation et l'utilisation du répertoire langagier plurilingue des apprenants dans le but de réduire leur insécurité linguistique face à l'apprentissage du français.

**KEYWORDS** : Language insecurity, pluralistic approaches, plurilingual language repertoire, migrant adults, sociolinguistic workshops

### **ABSTRACT**

This study is based on the creation of a French teaching system for adult migrants in the context of sociolinguistic workshops in the Grenoble area of France. This system has helped to forge links between the languages of origin and the target language. It draws on a variety of pluralistic approaches that promote awareness, enhancement and use of learners' plurilingual language repertoires, with the aim of reducing their linguistic insecurity when learning French.