



**HAL**  
open science

## **Mobiliser le capital langagier des apprenants : étude d'une pédagogie comparative en classe de FLES**

Hamza Idir Ouahès

### ► **To cite this version:**

Hamza Idir Ouahès. Mobiliser le capital langagier des apprenants : étude d'une pédagogie comparative en classe de FLES. Sciences de l'Homme et Société. 2025. <dumas-05551077>

**HAL Id: dumas-05551077**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05551077v1>**

Submitted on 13 Mar 2026

**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.



Copyright - All rights reserved



# **Mobiliser le capital langagier des apprenants : étude d'une pédagogie comparative en classe de FLES**

**Hamza Idir  
OUAHÈS**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Didactique du FLES  
Section FLES

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues, parcours FLES – 18 crédits

Parcours : FLES Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2024-2025



# **Mobiliser le capital langagier des apprenants : étude d'une pédagogie contrastive en FLES**

**Hamza Idir**  
**OUAHÈS**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Didactique du FLES  
Section FLES

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues, parcours – 18 crédits

Parcours : FLES Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2024-2025



## Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Stéphanie Galligani, pour la qualité de son enseignement, ses conseils avisés et la précieuse aide qu'elle m'a apportée dans la conception et la rédaction de mon mémoire.

Je remercie également mon responsable, Michel Lavoie, dont le soutien constant et la disponibilité ont été précieux pour l'élaboration de mon projet. Mes remerciements s'adressent aussi à la direction du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et plus particulièrement à Ian Fortin, le directeur des Services de la formation professionnelle et de la formation continue et aux entreprises qui m'ont accordé sa confiance et m'ont permis de mettre en place ce projet pédagogique.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à l'ensemble des participants à ce projet, en particulier aux apprenants, dont la coopération et l'enthousiasme ont été remarquables.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mes camarades Maxence Wypelier, Laura Delgado et Wagner José Negrelo Biscaia, qui m'ont accompagné et soutenu tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Je remercie également l'ensemble de mes camarades de la promotion 2024-2025, en particulier Maurime Mallet, Ting Hu et Alissia Gelabert-Cladera, dont l'aide et la collaboration ont été déterminants pour la suite de mon parcours.

Je remercie également Catherine Muller, Christine Perego, Tatiana Aleksandrova, Caroline Sperandio et Laura Abou Haidar pour la qualité de leurs cours et les échanges stimulants que nous avons pu avoir, ainsi que Martine Pons et Violaine Bigot, dont les enseignements m'ont été d'une grande utilité dans la rédaction et la soutenance de ce mémoire. J'adresse aussi ma gratitude à l'ensemble de l'équipe pédagogique, pour leur engagement et leur dévouement envers notre réussite, en particulier à Isabelle Dumond.

Je souhaite adresser une gratitude toute particulière à mes amis Julie Bessière et Henry Hope dont le soutien psychologique et moral, les encouragements et la motivation m'ont été essentiels pour reprendre mes études en FLES et mener à bien l'élaboration de ce projet ainsi que la rédaction de ce mémoire. Enfin, je souhaite exprimer toute ma gratitude à ma famille : mes parents et plus particulièrement ma mère, mon frère et sa compagne, et ma sœur pour leur présence indéfectible et leur soutien précieux tout au long de l'élaboration de ce projet.

**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 : .....Hamza Idir.....

NOM : ..... OUAHES .....

DATE : .....Mercredi 3 septembre 2025.....

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE</b> .....	<b>7</b>
<b>Chapitre 1. Contexte général</b> .....	<b>8</b>
1. Le Canada : un pays bilingue avec une histoire linguistique complexe. ....	8
2. Le système éducatif canadien : entre bilinguisme et diversité linguistique .....	9
3. Le cas particulier du Québec .....	10
<b>Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel</b> .....	<b>13</b>
1. Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).....	13
2. Public visé et modalités d'enseignement.....	14
<b>Chapitre 3. Problématique, hypothèses de recherche et méthodologie</b> .....	<b>15</b>
1. Questionnements, problématique et hypothèses de recherche .....	15
2. Méthodologie.....	16
<b>PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE</b> .....	<b>18</b>
<b>Chapitre 4. Le capital langagier et le répertoire linguistique des apprenants</b> .....	<b>19</b>
1. Définition et enjeux .....	19
2. La valorisation du capital langagier en classe de FLES .....	23
3. Capital langagier et motivation.....	26
<b>Chapitre 5. La didactique intégrée des langues (DIL)</b> .....	<b>28</b>
1. Origine et principes de la DIL .....	28
2. DIL et économie cognitive .....	31
3. L'importance du transfert interlinguistique .....	34
<b>Chapitre 6. La notion d'interlangue</b> .....	<b>38</b>
1. Définition et caractéristiques de l'interlangue .....	38
2. Interlangue et transfert interlinguistique.....	39
3. Interlangue et réflexivité : penser, observer, ajuster.....	41
<b>PARTIE 3 - ANALYSE DU PROJET PÉDAGOGIQUE BASÉ SUR LA DIL</b> .....	<b>44</b>
<b>Chapitre 7. Conception du projet pédagogique</b> .....	<b>45</b>
1. Présentation du groupe des apprenants.....	45
2. Mise en place d'une démarche plurilingue par l'approche comparative des langues. ....	49
<b>Chapitre 8. Journaux de bord : de l'observation à l'analyse</b> .....	<b>57</b>
1. Analyse des observations de l'enseignant .....	57
2. Analyse des observations des apprenants .....	63
<b>Chapitre 9. Analyse des résultats des évaluations</b> .....	<b>70</b>
1. Analyse des résultats de l'évaluation finale .....	70
2. Analyse des résultats de l'évaluation du projet pédagogique.....	73
<b>Conclusion</b> .....	<b>79</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>80</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés</b> .....	<b>86</b>
<b>Table des annexes : Volume 2</b> .....	<b>87</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>88</b>

## Introduction

Depuis mes premières expériences d'enseignement, je me suis interrogé sur la manière de concevoir un apprentissage du français qui valorise pleinement la richesse linguistique et culturelle des apprenants. Ce mémoire trouve son origine dans une démarche d'auto-analyse nourrie par mes pratiques auprès de publics adultes plurilingues. Au fil des séances, j'ai constaté que, malgré leur haut niveau de scolarisation, certains apprenants rencontraient des difficultés récurrentes dans la compréhension de notions linguistiques. Cette réalité m'a conduit à remettre en question mes pratiques et à m'interroger sur la manière de mieux exploiter les ressources que les apprenants apportaient en classe.

C'est dans ce contexte qu'a émergé l'idée d'élaborer un projet pédagogique centré sur l'approche comparative, visant à reconnaître et mobiliser l'ensemble des langues des apprenants comme des ressources cognitives et didactiques. J'ai ainsi choisi de ne pas interdire l'usage des autres langues en classe : les apprenants peuvent s'exprimer en anglais ou dans d'autres langues que nous partageons pour clarifier un point ou établir des comparaisons. Cette ouverture favorise la construction d'une relation de confiance, instaure un climat rassurant et permet aux apprenants de s'engager activement dans leur apprentissage.

Face à la richesse des situations vécues, il m'est apparu indispensable d'aller au-delà des expérimentations pédagogiques pour inscrire cette démarche dans un cadre théorique et méthodologique cohérent. La diversité des profils plurilingues, les retours formulés par les apprenants et les ajustements pédagogiques que j'ai dû mettre en œuvre ont progressivement recentré mon questionnement sur la mobilisation du capital langagier. Mes expériences de terrain ont confirmé que les langues déjà maîtrisées par les apprenants ne sont pas un frein, mais un véritable levier pour faciliter l'appropriation du français.

De ces constats découle la problématique centrale de ce mémoire : comment valoriser et mobiliser le répertoire linguistique des apprenants afin de transformer leurs ressources plurilingues en un capital langagier favorisant l'apprentissage du français ? Dans les pages qui suivent, je reviendrai plus précisément sur l'élaboration de cette problématique et sur les hypothèses qui l'accompagnent.

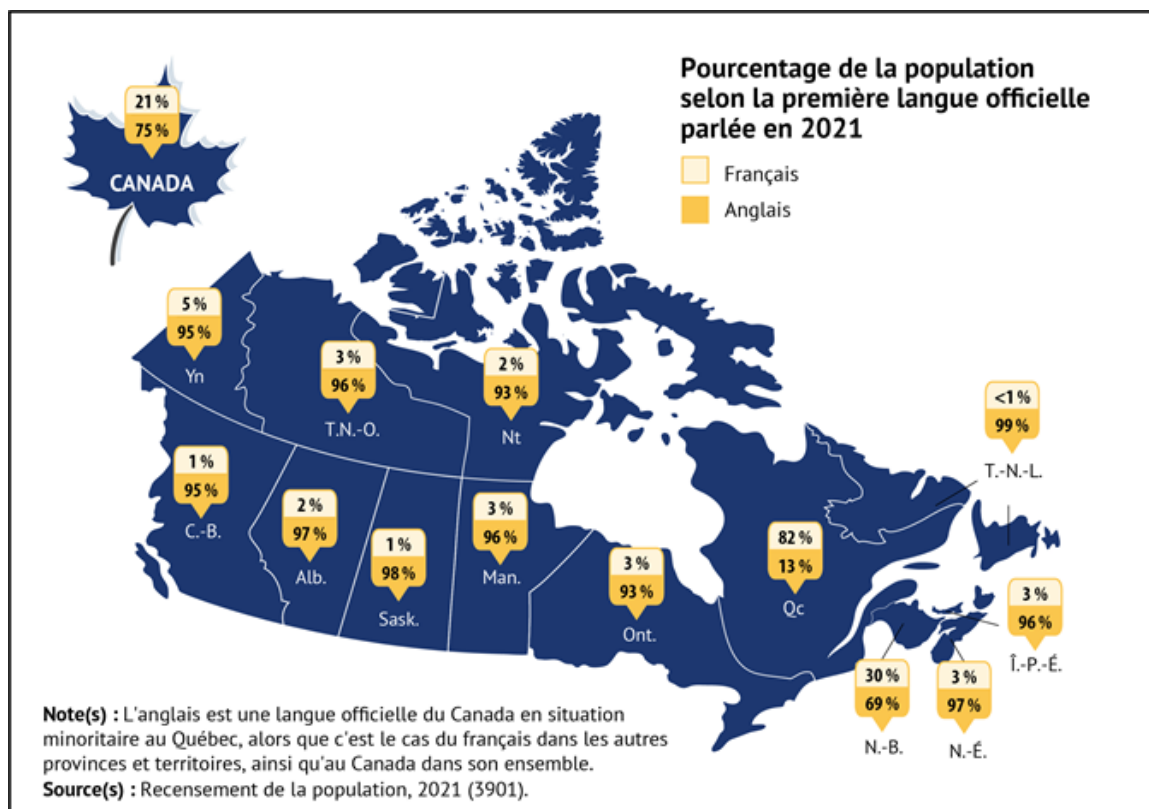
Pour y répondre, je présenterai d'abord le contexte et les fondements théoriques de cette recherche, puis j'exposerai la méthodologie adoptée et le dispositif pédagogique mis en place. Enfin, j'analyserai les résultats obtenus et discuterai des apports et limites de cette démarche, afin de mieux comprendre en quoi l'approche comparative et la valorisation des répertoires plurilingues peuvent contribuer à l'enseignement du français langue seconde.

**Partie 1**  
-  
**Présentation du contexte**

## Chapitre 1. Contexte général

### 1. Le Canada : un pays bilingue avec une histoire linguistique complexe

#### 1.1. Les origines historiques du bilinguisme canadien



Alb.	Alberta
C.B.	Colombie-Britannique
Î.-P.-É.	Île-du-Prince-Édouard
Man.	Manitoba
N.-B.	Nouveau-Brunswick
N.-É.	Nouvelle-Écosse
Nt	Nunavut
Ont.	Ontario
Qc	Québec
Sask.	Saskatchewan
T.-N.-L.	Terre-Neuve-et-Labrador
T.N.-O.	Territoires du Nord-Ouest
Yn	Yukon

Bien que la population francophone soit minoritaire à l'échelle nationale, comme l'illustre la carte de Statistique Canada ci-dessus, le Canada est aujourd'hui reconnu pour son bilinguisme institutionnel en français et en anglais. Toutefois, la mise en place de ce bilinguisme officiel ne s'est pas faite sans tensions. En effet, elle résulte d'un long processus historique marqué par des rapports de force, des résistances et des revendications identitaires entre les communautés francophones et anglophones. Les colonisations française puis britannique ont façonné un paysage linguistique marqué par des tensions durables. Depuis la conquête britannique (1760), l'anglais domine hors Québec. La Loi sur les langues officielles (1969, révisée 1988) reconnaît le bilinguisme, mais son application reste inégale.

<sup>1</sup> Statistique Canada. (2022). *La proportion de la population dont le français est la première langue officielle parlée est la plus élevée au Québec, suivie du Nouveau-Brunswick et du Yukon. Le Quotidien*. Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/mc-a001-fra.htm> consulté le 29/02/2025

## **1.2. La Loi sur les langues officielles et le bilinguisme institutionnel**

Dans les années 1960, sous la pression croissante des mouvements francophones et face au nationalisme québécois, le gouvernement fédéral adopte la Loi sur les langues officielles (1969), actualisée en 1988. Ce texte garantit les services fédéraux en anglais et en français (gouvernement du Canada, 1985), mais l'application varie selon les provinces. Hors Québec, le français est souvent marginalisé, comme l'illustre parfaitement Pépin-Filion et al. (2024) avec leur rapport d'enquête sur la *Situation des populations de langue anglaise au Québec et de langue française au Canada hors Québec*. Ce déséquilibre alimente un sentiment d'injustice linguistique chez les francophones hors Québec (*Ibid.*). Selon les données du Patrimoine du Canada (2021), 84,1% des francophones vivent au Québec, tandis qu'environ un million se trouve dans des provinces anglophones où ils font face à l'érosion linguistique et au manque de services en français. Landry et Allard (1994) soulignent que le bilinguisme canadien est asymétrique, les francophones étant plus incités à devenir bilingues que les anglophones, ce qui justifie des politiques linguistiques plus équitables et culturellement sensibles.

## **2. Le système éducatif canadien : entre bilinguisme et diversité linguistique**

### **2.1. Organisation du système éducatif canadien et les programmes d'immersion**

Le système scolaire canadien est décentralisé, chaque province et territoire ayant pleine autorité sur ses politiques éducatives, conformément à la Loi constitutionnelle de 1867, ce qui explique l'absence de ministère fédéral d'éducation<sup>2</sup>. Cette organisation entraîne une grande diversité de systèmes scolaires, notamment en matière de langues d'enseignement<sup>3</sup>. Par exemple, le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue, offre un double réseau scolaire francophone et anglophone, tandis que dans d'autres provinces le français se limite souvent à l'enseignement en langue seconde. Dans les régions anglophones, les francophones minoritaires peuvent fréquenter des écoles administrées par des conseils scolaires francophones, protégées par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, mais ces établissements affrontent des défis tels que

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2024. *Politique d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation – Canada*. Curiexplore. En ligne <https://curiexplore.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pays/CAN/politique-esri> consultée le 29/05/2025.

<sup>3</sup> Organisation de coopération et de développement économiques. 2015. *Education policy outlook: Canada Country Policy Profile – Canada*. En ligne <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/335903-EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CANADA.pdf> consulté le 29/05/2025.

manque de financement, ressources pédagogiques insuffisantes et enjeux identitaires, alimentant un sentiment d'injustice linguistique. Cette structure fédérale crée ainsi une mosaïque d'expériences éducatives où la vitalité du français varie selon les provinces.

Les programmes d'immersion en français, apparus dans les années 1970, visent à promouvoir le bilinguisme dès l'école et chez les adultes via des parcours professionnels (Statistique Canada, 2004). Leur succès dépend de facteurs socio-économiques, les personnes mieux scolarisées réussissant davantage (Dagenais & Jacquet, 2000). Ils sont centraux pour la politique linguistique canadienne, mais posent des défis d'inclusion et d'équité.

## ***2.2. Accueil des apprenants allophones***

Avec l'immigration croissante, le système scolaire et la formation pour adultes font face à une diversité linguistique accrue : en 2021, 23 % des élèves parlaient une langue autre que le français ou l'anglais à la maison (Patrimoine canadien, 2024). Dans ce cadre, certains didacticiens ont proposé une approche plurilingue pour l'enseignement du français langue seconde (Armand & Dagenais), prenant en compte les compétences linguistiques de ces apprenants allophones. Cette approche est adoptée dans certains programmes, comme le programme de Formation et expérience de travail pour immigrants francophones de l'Université Sainte-Anne en Nouvelle-Écosse<sup>4</sup> ou les cours de français financés par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) dans le cadre des services d'établissement<sup>5</sup>. Cependant, les politiques éducatives restent majoritairement monolingues ou bilingues, souvent mal adaptées aux apprenants adultes (Pagé & Lamarre, 2010).

## ***3. Le cas particulier du Québec***

### ***3.1. La Charte de la langue française et ses implications scolaires***

Le Québec a adopté en 1977 la Charte de la langue française, dite Loi 101, afin de protéger et valoriser le français dans tous les domaines de la vie publique, de l'administration aux entreprises en passant par l'éducation. Dans le cadre scolaire, cette loi impose aux enfants d'immigrants de fréquenter l'école francophone, sauf exception, faisant ainsi de

---

<sup>4</sup> Université Sainte-Anne. *Formation et expérience de travail pour immigrants francophones*. Sainte-Anne : Université Sainte-Anne. En ligne :

<https://www.usainteanne.ca/etudes/formation-continue/immigrants-francophones> consulté le 02/06/2025

<sup>5</sup> Immigrations. Réfugiés et Citoyenneté Canada. 2025. *Cours de langue financés par le gouvernement du Canada*. Ottawa. En ligne : <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/setablir-canada/competences-langues/cours.html> consulté le 02/06/2025

l'école un vecteur central de transmission du français. Dans le monde du travail, les entreprises doivent fonctionner en français, une exigence renforcée par la Loi 96 en 2022, qui étend ces obligations aux petites entreprises. Ces mesures entraînent pour les personnes immigrantes la nécessité de suivre des formations linguistiques professionnelles pour intégrer le marché de l'emploi et y progresser, comme celles offertes par Francisation Québec<sup>6</sup> du ministère de la Langue française<sup>7</sup>.

### ***3.2. Francisation et intégration linguistique des nouveaux arrivants***

Pour mettre en œuvre cette politique linguistique, le gouvernement québécois, via Francisation Québec, propose des parcours de formation adaptés aux besoins professionnels des adultes immigrés. Ces formations, souvent gratuites, visent à développer une maîtrise fonctionnelle du français dans des contextes professionnels variés, tout en adoptant des approches pédagogiques différenciées selon le profil linguistique, éducatif et professionnel des apprenants. L'objectif est de favoriser à la fois une progression rapide en langue, l'estime de soi et l'intégration dans le marché du travail québécois. Ces formations mettent l'accent sur le français en situation professionnelle réelle, combinant simulations, activités authentiques et éléments culturels et normatifs propres au Québec, afin d'assurer une intégration linguistique, culturelle et économique complète.

### ***3.3. Vers une reconnaissance du plurilinguisme en contexte québécois***

Depuis quelques années, une ouverture vers le plurilinguisme se fait sentir dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde au Québec. La didactique intégrée des langues (DIL) valorise le répertoire linguistique complet des apprenants pour faciliter l'acquisition du français, considérant les langues premières comme des ressources plutôt que comme des obstacles. Des projets exploratoires, notamment à l'Université du Québec à Montréal comme celui de Tania Longpré<sup>8</sup>, ont montré que l'intégration des langues d'origine des adultes immigrés favorise leur engagement, leur confiance et leurs apprentissages. Les pratiques peuvent inclure la comparaison de structures linguistiques ou l'utilisation

---

<sup>6</sup> Gouvernement du Québec. 2025. *Francisation Québec*. En ligne : <https://www.quebec.ca/immigration/statistiques-recherches-immigration/francisation> consulté le 3/06/2025

<sup>7</sup> Gouvernement du Québec. 2022. *Ministère de la Langue française*. Québec. En ligne : <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/langue-francaise> consulté le 03/06/2025

<sup>8</sup> Longpré, T. (2024). *Expérience d'apprentissage du français langue seconde / de scolarisation de jeunes immigrants allophones en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale au secondaire et en classe de francisation à la formation générale des adultes*. Thèse de doctorat publiée. Université du Québec à Montréal. En ligne : <https://archipel.uqam.ca/17405/1/D4547.pdf> consulté le 03/06/2025.

ponctuelle de la langue première pour faciliter la compréhension. Cependant, les politiques publiques actuelles, telles que celles de Francisation Québec, restent encore majoritairement centrées sur un modèle monolingue<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

## Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel

### 1. *Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB)*

#### 1.1. *Statut du CSSMB dans le système québécois et sa mission*

Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), créé en 2020, est l'un des plus grands centres de services scolaires de Montréal, desservant plus de 75 000 élèves dans des établissements primaires, secondaires et centres pour adultes<sup>10</sup>. Relevant du ministère de l'Éducation, il s'inscrit dans les politiques provinciales de francisation et de formation continue, en particulier pour les adultes immigrés. Le CSSMB privilégie l'innovation pédagogique et l'intégration des élèves allophones, en développant des programmes favorisant la réussite éducative et le lien entre l'école, la famille et la communauté. Il propose des cours de français adaptés aux adultes, en présentiel ou à distance, et met l'accent sur l'accompagnement personnalisé, l'éducation inclusive et l'intégration socioprofessionnelle. Sa réputation repose sur la diversité de ses approches, l'enseignement du français comme langue seconde et le développement linguistique couplé à l'insertion culturelle et professionnelle<sup>11</sup>.

#### 1.2. *Le rôle du français dans l'insertion et la formation des adultes*

Dans le contexte montréalais, caractérisé par une grande diversité linguistique et culturelle, le français joue un rôle central pour l'inclusion sociale, économique et professionnelle. Pour de nombreux immigrants, son apprentissage constitue à la fois un objectif linguistique et un levier pour accéder à l'emploi, à la formation et à la participation citoyenne. Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), en lien avec les orientations du ministère de l'Éducation du Québec, propose des cours de français langue seconde adaptés aux besoins des adultes non francophones, souvent hautement scolarisés et en insertion ou reconversion professionnelle<sup>12</sup>. Ces formations visent à développer une compétence langagière fonctionnelle, utile dans les échanges sociaux et professionnels et à favoriser une intégration durable à la société québécoise, inscrivant la francisation dans une logique d'autonomisation culturelle et professionnelle<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Site du Centre de service scolaire Marguerite-Bourgeoys : <https://www.cssmb.gouv.qc.ca/le-cssmb/>

<sup>11</sup> Site du Centre de service scolaire Marguerite-Bourgeoys : <https://www.cssmb.gouv.qc.ca/le-cssmb/>

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Programme d'études – Francisation, formation générale des adultes. Québec: Gouvernement du Québec. En ligne:

## **2. Public visé et modalités d'enseignement**

### **2.1. Description des trois groupes d'apprenants (A2, B1, C1)**

Actuellement et depuis plus d'un an, j'enseigne à trois groupes d'apprenants adultes, chacun correspondant à un niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) :

- Le groupe 1 (A1 - A2) regroupe des apprenants en début d'autonomie. Ils maîtrisent les structures de base du français, mais rencontrent des difficultés dans l'expression spontanée et la compréhension de discours plus étendus. Dans le cadre de cette recherche, c'est ce groupe qui a été choisi pour être observé et analysé.
- Le groupe 2 (B1) est composé d'apprenants capables de comprendre et de produire un discours clair dans des situations variées. Leur autonomie est plus affirmée, notamment à l'oral.
- Le groupe 3 (C1) comprend des professionnels expérimentés ayant une maîtrise avancée du français. Ils interagissent avec aisance, utilisent la langue avec souplesse et comprennent des contenus complexes dans un cadre professionnel.

Tous les participants de cette recherche sont des professionnels hautement qualifiés en intelligence artificielle. Ils sont tous détenteurs de diplômes de deuxième ou troisième cycle et travaillent pour une entreprise partenaire du CSSMB dans le cadre d'un programme de perfectionnement linguistique en milieu professionnel

### **2.2. Organisation et modalités d'enseignement : enseignement en présentiel et enseignement en ligne**

En réponse à la diversité des profils des apprenants ainsi qu'aux contraintes de leurs emplois du temps professionnels, les cours sont organisés selon une modalité hybride, combinant des séances en présentiel à des modules en ligne en temps réel. Chaque groupe bénéficie de deux séances de deux heures par semaine, réparties entre ces deux formats complémentaires. Cette organisation permet de concilier flexibilité et engagement, offrant aux apprenants la possibilité de suivre les contenus dans des conditions adaptées à leurs disponibilités tout en bénéficiant d'un accompagnement direct et interactif (voir annexe 1, vol 2 : 3).

## Chapitre 3. Problématique, hypothèses de recherche et méthodologie

### 1. *Questionnements, problématique et hypothèses de recherche*

#### 1.1. *Mobilisation des langues connues*

Au cœur de cette recherche se trouve la volonté de mieux comprendre comment les langues déjà maîtrisées par les apprenants peuvent être mobilisées pour soutenir l'apprentissage du français, non plus de façon intuitive, mais à travers une approche systématique et réfléchie. Il s'agit d'analyser les modalités concrètes par lesquelles ces langues peuvent devenir des ressources pédagogiques, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère et seconde.

Cette démarche s'accompagne d'une réflexion sur les moyens d'amener les apprenants à construire eux-mêmes des ponts cognitifs et linguistiques entre leur langue première et les autres langues connues, et le français.

#### 1.2. *Questionnement et problématique*

Cette volonté m'a amené à m'interroger plus en profondeur : comment démontrer que le recours aux langues connues des apprenants peut réellement soutenir leur apprentissage du français, même lorsque ces langues sont linguistiquement éloignées de la langue cible ? Comment expliquer que ces passerelles, parfois établies entre des langues aux structures très différentes, puissent néanmoins faciliter la compréhension et la maîtrise de nouveaux savoirs linguistiques en français ?

À travers ces questionnements, il m'a semblé important d'aller au-delà des simples observations de terrain afin d'inscrire ma réflexion dans une démarche structurée, s'appuyant sur la collecte de données concrètes et sur une analyse des pratiques et observations faites en classe.

Dans cette optique et afin d'étayer cette réflexion et d'appuyer mon argumentation, j'ai formulé la problématique suivante :

**Comment valoriser et mobiliser le répertoire linguistique des apprenants afin de transformer leurs ressources plurilingues en capital langagier favorisant l'apprentissage du français?**

### ***1.3. Hypothèses***

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, j'ai dégagé deux hypothèses principales qui ont orienté ma recherche :

- **Hypothèse 1 : Les liens interlinguistiques favorisent les stratégies d'apprentissage.**

Cette première hypothèse suppose que la création de liens explicites entre la langue cible et les langues maîtrisées par les apprenants facilite le développement des stratégies d'apprentissage. En confrontant ces langues, les apprenants peuvent mieux anticiper les règles, corriger leurs erreurs et mieux organiser leurs savoirs linguistiques.

- **Hypothèse 2 : L'approche comparative développe la conscience linguistique et l'appropriation du français.**

Cette deuxième hypothèse postule que la comparaison systématique des langues stimule la conscience métalinguistique des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à réfléchir sur les langues et leurs fonctionnements. Cette prise de conscience favorise une posture active, critique et analytique face à la langue française, ce qui facilite son appropriation.

## ***2. Méthodologie***

### ***2.1. Dispositif pédagogique centré sur la didactique intégrée des langues avec l'approche comparative***

Pour explorer la problématique de la mobilisation du capital langagier dans l'apprentissage du français, j'ai choisi de concentrer mon étude sur le groupe 1, composé de cinq apprenants de niveau A1-A2 : une apprenante que je nommerai Sonia et quatre apprenants je nommerai Gautam, Niran, Oleg et Vikram. Afin de garantir l'anonymat, des prénoms fictifs respectant l'origine des participants seront utilisés dans cette étude. Ce groupe présente un profil intéressant pour observer l'effet d'une démarche pédagogique fondée sur l'approche comparative. Les apprenants, situés à un stade débutant-intermédiaire, disposent de bases en français, mais rencontrent encore certaines difficultés. Leur tendance à s'appuyer sur les langues déjà maîtrisées peut ainsi être envisagée comme une ressource pour soutenir et faciliter leur apprentissage.

Mon projet est structuré autour de plusieurs séances ciblées sur l'enseignement de la grammaire et du lexique. L'objectif principal est de mettre en relation la langue cible, le français, avec d'autres langues présentes dans le répertoire linguistique des apprenants.

## ***2.2. Dispositif méthodologique et outils de collecte de données***

Afin de mener à bien mon projet et d'analyser les effets de cette démarche comparative, différents outils méthodologiques sont mobilisés. Pour le groupe 1, des activités écrites (exercices à trous, questionnaire à choix multiple (QCM), vrai ou faux et rédaction de petites phrases) sont réalisées à l'issue de chaque séance, accompagnées d'un journal de bord dans lequel les apprenants sont invités à commenter à la fin de chaque cours leurs stratégies de compréhension et à expliciter les liens interlinguistiques qu'ils établissent. De mon côté, je tiens également un journal de bord pédagogique, consignnant les échanges, les réactions des apprenants et les ajustements apportés aux séances.

Une évaluation de l'apprentissage est également mise en place, afin de mesurer l'impact de l'approche comparative sur la maîtrise du lexique et de la grammaire. Une évaluation de satisfaction recueille, quant à elle, les perceptions des apprenants sur la pertinence de cette démarche afin d'appuyer ou de nuancer l'analyse de mes observations et de celles des apprenants, et de mes hypothèses.

## ***2.3. Cadre de l'analyse et posture de recherche***

L'ensemble de la méthodologie adoptée s'inscrit dans une démarche semi-structurée, combinant rigueur et souplesse. Le recours à des formats variés (questions fermées et ouvertes, exercices écrits, observations) permet de croiser les données et d'enrichir l'analyse. Le petit effectif de cinq participants pour le groupe 1 privilégie une observation fine et contextualisée, davantage orientée vers la compréhension en profondeur que vers la généralisation des résultats.

Le suivi diachronique du même groupe tout au long du projet confère une dimension longitudinale à l'étude, essentielle pour observer l'évolution progressive des compétences langagières et des stratégies d'apprentissage. L'analyse repose principalement sur une approche qualitative, centrée sur la manière dont les apprenants mobilisent leur répertoire linguistique pour apprendre le français. Enfin, la triangulation des données (productions écrites, questionnaires, entretiens, observations) vise à renforcer la validité des résultats et à mieux cerner les dynamiques d'apprentissage en jeu.

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

## Chapitre 4. Le capital langagier et le répertoire linguistique des apprenants

### 1. Définition et enjeux

#### 1.1. Définition du capital langagier et du répertoire linguistique

Dans *Ce que parler veut dire*, Pierre Bourdieu rappelle que la langue n'est pas un simple outil neutre de communication, mais bien un « instrument de pouvoir » (Bourdieu, 1982 : 31). La parole est toujours située : elle dépend du contexte social, de la position du locuteur et des rapports de domination. La capacité à parler « correctement » relève d'un capital linguistique socialement transmis et inégalement réparti. Ce sont les normes du groupe dominant qui définissent ce qui est légitime : « le bon français » bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle, tandis que les accents, variétés populaires ou langues minorées sont dévalorisés. Ainsi, parler n'est pas simplement s'exprimer, c'est aussi s'imposer, faire reconnaître son droit à parler (Bourdieu, 1977, 1982). La parole ne repose donc pas uniquement sur la compétence linguistique, mais aussi sur la légitimité sociale qui reconnaît ou non ce droit à la prise de parole.

Dans le contexte de la formation pour adultes, notamment en FLES, un enjeu majeur se pose : les apprenants allophones ne maîtrisent pas toujours le type de français considéré comme « correct » ou « légitime » par les institutions de formation. Leur(s) langue(s) d'origine sont fréquemment ignorées, voire perçues comme un frein à l'apprentissage, plutôt que comme une ressource. Pourtant, d'après l'analyse sociologique de Bourdieu, ce n'est pas l'usage de ces langues qui crée les inégalités, mais plutôt leur rejet par l'institution. Ainsi, même lorsqu'un apprenant de FLES maîtrise la langue, son discours peut être jugé moins valable, voire ignoré, s'il conserve un accent, utilise un style familier ou s'il est perçu comme « étranger ». Cela montre que la reconnaissance sociale de la parole joue un rôle aussi important que la compétence linguistique elle-même. Dans l'approche sociologique de Bourdieu, le capital langagier est donc souvent associé à une logique de hiérarchisation sociale des usages linguistiques, ce qui, dans le domaine de l'apprentissage des langues, conduit à une perception péjorative des langues minorées. Cette vision a conduit de nombreux enseignants à ne pas considérer le capital langagier des apprenants comme une ressource didactique légitime. En conséquence, il a longtemps été peu valorisé dans les pratiques pédagogiques courantes.

Toutefois, cette orientation est progressivement remise en cause et l'importance de valoriser le répertoire linguistique des apprenants commence à être mise en avant. L'enjeu est de transformer l'ensemble des langues qu'ils utilisent en un véritable capital langagier où chacune d'elles est valorisée en tant que ressource pouvant soutenir et enrichir l'apprentissage du FLES. Ce glissement permet à la notion de capital langagier, employée dans le domaine de l'apprentissage linguistique, de se distancier de la définition strictement sociologique proposée par Bourdieu pour souligner davantage sa dimension didactique et formatrice.

Dans cette perspective, il est essentiel de préciser ce que l'on entend par répertoire linguistique. Ce concept a d'abord été introduit par John Gumperz (1964), linguiste et sociologue américain, spécialiste de l'interaction sociale<sup>14</sup>, qui l'a défini comme « the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction ». (Traduction libre : « l'ensemble des formes linguistiques régulièrement employées dans le cadre d'interactions socialement significatives ») (*ibid.* : 137). Autrement dit c'est l'ensemble des formes de langues qu'un individu mobilise selon les contextes sociaux et communicationnels. Cette définition a ensuite été reprise et élargie dans le champ de la didactique des langues par Coste, Moore et Zarate (1997), dans le cadre de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pour ces auteurs, le répertoire linguistique désigne :

l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés [...]. (Coste, 2002 : 117, cité par Dufour, 2014 : 184).

Cette conception met en évidence le caractère dynamique, évolutif et contextuel du répertoire qui ne constitue pas un simple inventaire statique, mais bien une ressource vivante que l'apprenant mobilise de manière flexible en fonction des interlocuteurs, des lieux ou des enjeux de communication (par exemple passer du registre académique au registre familial). La notion de répertoire linguistique est ainsi intrinsèquement liée à celle du capital langagier. Alors que ce dernier insiste sur la valeur sociale et symbolique attribuée à certaines ressources dans un espace donné (par exemple la reconnaissance institutionnelle du français par rapport à une langue familiale), le répertoire linguistique insiste sur la capacité de l'individu à activer et à combiner ses ressources langagières dans la pratique quotidienne.

---

<sup>14</sup> Boutet, J., & Heller, M. (dirs.) (2014). John J. Gumperz. De la dialectique à l'anthropologie linguistique. *Langage & Société*, n°150. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. En ligne : <https://journals.openedition.org/lectures/16378> consulté le 07/07/2025.

L'articulation de ces deux notions permet à la fois de comprendre la diversité des compétences dont disposent les apprenants et de mettre en lumière les rapports de pouvoir qui influencent la reconnaissance ou la marginalisation de leurs usages linguistiques.

En somme, dans le domaine de la didactique, le répertoire linguistique d'un apprenant devient un véritable capital langagier lorsqu'il est valorisé par son utilisation dans l'apprentissage d'une langue, favorisant la motivation, l'autonomie et le développement de la confiance en soi.

Des approches comme la didactique intégrée des langues (DIL) ou l'éveil au plurilinguisme proposent aujourd'hui de considérer les langues connues non plus comme des obstacles, mais comme des leviers pour faciliter les apprentissages, renforcer la motivation et développer une compétence plurilingue comme l'illustre la citation suivante de Coste et al. (2009):

Il [le Conseil de l'Europe] considère en effet, pour reprendre les termes de la recommandation R(82)18 du Comité des Ministres, « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque ». (Coste et al., 2009 : 7).

### ***1.2. Réinterprétation du concept dans le contexte classe et plurilingue***

Dans la didactique des langues, le capital langagier a été redéfini à travers les travaux sur le plurilinguisme et les répertoires linguistiques. Désormais, les langues connues des apprenants ne sont plus vues comme des obstacles, mais comme des ressources « cognitives, identitaires et pédagogiques » (Coste et al., 2009). De fait, chaque apprenant entre avec un répertoire linguistique propre, constitué de sa ou ses langues premières, éventuellement d'autres langues acquises à l'école ou dans son parcours de migration. Souvent considérée comme un frein, la pluralité linguistique apparaît de plus en plus comme une ressource. En effet, elle soutient le développement de compétences métalinguistiques transférables, telles que la comparaison et l'analyse des langues ou l'identification de régularités. À cet effet, Dominique Macaire rappelle que « la composition de son autobiographie de locuteur et d'apprenant de langues permet au sujet de prendre conscience [...] des processus qu'il met en œuvre pour devenir plurilingue et de la gestion des ressources dont il dispose » (Macaire, 2008 :24).

Dans cette perspective, le répertoire linguistique devient un capital mobilisable en apprentissage : « la biographie langagière [de l'apprenant] forme désormais son capital langagier » (Cuq, 2003 :36-37). Ce glissement rompt avec l'enseignement monolingue et

ouvre la voie à une didactique du plurilinguisme où les langues premières sont reconnues comme outils d'apprentissage et de construction identitaire. Comme l'explique Macaire, « l'engagement de mener une politique éducative autour du plurilinguisme [...] permet d'opérer un glissement de perspective de la didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme : (2008 : 3).

Cette revalorisation s'inscrit dans les démarches actuelles comme la didactique intégrée des langues (DIL), visant à « mobiliser l'ensemble des langues du répertoire de l'apprenant.e, dans un souci de meilleure efficacité » (ministère de l'Éducation nationale, 2019 : 8, cité par Candelier et al., 2023 : 124), et rejoint l'objectif de compétence plurilingue et pluriculturelle défini par le CECRL (Coste et al., 2009).

### ***1.3. Portée didactique et enjeu d'inclusion linguistique.***

L'approche plurilingue développée par Dominique Macaire met en valeur le rôle central du capital langagier dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle soutient que la reconnaissance des langues connues par les apprenants constitue un levier de motivation et un vecteur d'inclusion (Macaire, 2008). Il s'agit de valoriser les compétences plurilingues des apprenants, de favoriser les transferts et de développer une posture réflexive sur les langues. Elle ajoute que les enseignants ont un rôle central à jouer dans ce processus de reconnaissance, car « la mise à plat des diverses biographies langagières individuelles, puis des parcours des uns et des autres fait prendre conscience de la fluidité de la notion de plurilingue.s, de la richesse non dite d'un groupe constitué et du potentiel humain qu'il véhicule » (Macaire, 2020 : 6). Autrement dit, reconnaître la pluralité linguistique des élèves revient à valoriser leurs trajectoires et compétences souvent invisibles, et à les intégrer comme ressources légitimes dans l'apprentissage du français. Elle soutient l'idée que cette reconnaissance peut renforcer l'estime de soi linguistique des apprenants en FLES (*Ibid.*).

Cette orientation rejoint les principes du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (2007) du Conseil de l'Europe, qui stipule que le capital langagier « ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (Conseil de l'Europe, 2001 : 129 ; cf. aussi, déjà, Coste, al., 1997) » (CARAP, 2007 : 9). En d'autres termes, il est préconisé que l'ensemble du répertoire langagier des apprenants soit pris en compte pour développer leur compétence plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2007). Dans cette même dynamique, le CARAP rappelle la nécessité de repenser les

pratiques pédagogiques. Il avance à propos des approches plurielles des langues que ce sont des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (CARAP, 2007). En d'autres termes, ce sont des activités structurantes, qui mobilisent le capital langagier des apprenants pour favoriser une vraie inclusion linguistique.

En contexte adulte, cette orientation prend tout son sens, car les apprenants possèdent souvent un vécu linguistique riche qu'il est essentiel de légitimer en classe : « Les adultes sont, de fait, considérés comme plurilingues. En effet, au gré de leurs parcours migratoires, ces personnes se sont constituées des répertoires langagiers composés de plusieurs langues ou de variétés linguistiques [...] La diversité linguistique et culturelle apparaît alors comme constitutive des formations linguistiques destinées aux adultes migrants. » (Lebreton & Mercier, 2021 : 2). Selon ces mêmes auteurs, « penser la didactique du plurilinguisme revient à prendre appui sur les expériences, sur leurs sens et sur les transformations qu'elles génèrent ». Cela implique d'intégrer la pluralité linguistique tout en visant une maîtrise fonctionnelle et sociale du français afin de renforcer l'engagement et l'inclusion linguistique des apprenants.

Ainsi, les enseignants sont encouragés à mettre en œuvre des pratiques inclusives telles que les tâches multilingues, la comparaison interlinguistique et l'usage ponctuel des langues premières afin de mobiliser le capital langagier des apprenants et ainsi optimiser leur insertion sociale et professionnelle par l'inclusion linguistique.

## ***2. La valorisation du capital langagier en classe de FLES***

### ***2.1. Fondements didactiques de la valorisation des langues connues des apprenants***

À la lumière des apports sociologiques et didactiques précédemment exposés, la question n'est plus seulement de reconnaître l'existence des répertoires plurilingues des apprenants, mais de traduire cette reconnaissance dans des pratiques pédagogiques concrètes en capital langagier. Ce déplacement de perspective allant de la conceptualisation à l'action, constitue le cœur des fondements didactiques de la valorisation du capital langagier.

Cette valorisation s'appuie sur un principe essentiel, le regard de l'enseignant. Reconnaître les langues des apprenants comme des ressources instaure un cadre d'apprentissage positif et inclusif. Comme le soulignent Candelier et al. (2023 : 34) « c'est aussi le rôle de tout enseignant de langues de contribuer au développement de perceptions positives de toutes les langues, comme condition de la richesse du plurilinguisme en

construction de chaque apprenant.e.». L'enseignant devient un médiateur, capable d'exploiter les ressources linguistiques et culturelles des apprenants pour faciliter les apprentissages et donner sens au plurilinguisme.

Comme le rappellent Coste, et al. (2009), le répertoire plurilingue doit être envisagé comme un appui cognitif et identitaire, mobilisable activement dans les pratiques de classe. Cette reconnaissance ne peut cependant se limiter à un affichage symbolique; elle nécessite une intégration réelle et réfléchie dans les dispositifs d'enseignement, impliquant un repositionnement didactique de l'enseignant. Cela suppose de repenser les postures pédagogiques dans une logique de médiation linguistique, de co-construction du sens et de revalorisation des parcours plurilingues (Lebreton & Mercier, 2021 : 2). À cet effet, Candelier et al. (2023) insistent, dans leur travail sur la didactique intégrée des langues, sur les bénéfices cognitifs et métalinguistiques liés à la comparaison entre langues. L'approche intégrée permet notamment de développer des compétences transférables d'une langue à une autre, tout en renforçant l'autonomie de l'apprenant face aux langues (*ibid.*). Cela implique une réorganisation des pratiques pédagogiques : tâches multilingues, recours temporaire aux langues premières, projets comparatifs ou encore construction de ponts lexicaux ou grammaticaux entre les langues connues et le français.

Cette démarche suppose également une prise en compte critique des représentations sociales des langues en présence. En effet, comme le soulignent Castellotti & Moore (2002 : 6), « les images partagées [...] des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues ». C'est pourquoi il est essentiel de déconstruire les stéréotypes négatifs qui entourent certaines langues perçues comme « éloignées » ou « inférieures » pour renforcer les liens affectifs, cognitifs et identitaires entre les langues connues et la langue cible. Toujours selon ces auteurs, on peut et doit « tenir compte des représentations pendant l'enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes [...] ou pour exploiter les liens entre les langues » (*ibid.* : 6).

En somme, les fondements didactiques de la valorisation des langues connues des apprenants ne relèvent pas d'un simple principe éthique, mais d'un choix didactique structurant, porteur de sens et d'efficacité pédagogique. Cette valorisation devient une condition essentielle de la réussite en FLES, non comme une concession, mais comme un droit et un levier d'apprentissage.

## *2.2. Exemples d'activités mobilisant le capital langagier*

La mobilisation du capital langagier des apprenants se traduit concrètement par la mise en œuvre d'activités contrastives, conçues pour exploiter les langues connues comme outil d'analyse, de compréhension et de transfert. Ces activités favorisent l'implication cognitive et la réflexion métalinguistique comme le soulignent clairement Beacco, et al. (2016 : 53) :

Les activités didactiques qui exploitent les proximités et les distances entre les langues relèvent de la réflexivité (2.3), elles mettent en place des stratégies de transfert (2.2) et, de ce fait, contribuent à « l'apprendre apprendre »<sup>38</sup>. Il s'agit en premier lieu d'activités réflexives contrastives, qui permettent d'établir des comparaisons entre les langues que les élèves parlent et celles avec lesquelles ils entrent en contact à l'école et dans la société. Ces activités de conscientisation forment également à la gestion des ressources plurilingues des répertoires et à diverses stratégies, y compris de type métalinguistique et métacognitif, facilitant l'apprentissage.

Ces principes sont au cœur d'une approche didactique intégrée où les langues du répertoire des apprenants sont activement mobilisées pour enrichir l'apprentissage, renforcer la motivation et soutenir les processus cognitifs liés à l'acquisition du français.

Parmi les pratiques couramment mobilisées, on trouve la traduction commentée qui consiste à traduire un énoncé ou une structure grammaticale en plusieurs langues connues des apprenants puis à comparer en commentant collectivement les différences syntaxiques, morphologiques ou pragmatiques entre les langues. Cette « comparaison entre les différentes langues apprises par les élèves et le français est riche d'enseignements. Elle favorise la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques, leurs parentés ou leurs différences, leurs échanges. Ces comparaisons peuvent porter sur les ressemblances et divergences syntaxiques et lexicales [...] » (Candelier, 2016 :107-116).

En contexte adulte, plusieurs ressources offrent des activités concrètes favorisant l'engagement et la légitimation linguistique des apprenants. Par exemple, Candelier et al. (2023) proposent des comparaisons interlinguistiques aux niveaux lexical et grammatical, des activités de repérage morphosyntaxique, des tâches multilingues et des activités d'éveil aux langues, adaptables aussi bien au contexte scolaire qu'adulte. Ces dispositifs amènent les apprenants à mobiliser l'ensemble de leurs langues pour observer, comparer et transférer des savoirs linguistiques, renforçant ainsi une posture réflexive face aux langues. Je me suis inspiré de ces différents exemples dans la conception de projet pédagogique.

Ces orientations font écho aux recommandations du CARAP (Conseil de l'Europe, 2007), qui fournit des fiches pédagogiques mobilisant des outils comme les glossaires plurilingues personnels ou les cartes mentales lexicales multilingues autour de champs sémantiques communs (exemple : les métiers, les aliments), facilitant ainsi l'acquisition de vocabulaire par la comparaison et la visualisation.

Coste, et al. (2009) proposent également dans leur étude *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen de référence* d'autres pistes pédagogiques concrètes telles que les portefeuilles linguistiques ou journal de bord, les situations-problèmes multilingues ou encore les scénarios d'intercompréhension, qui incitent les apprenants à tirer parti de toutes les langues à leur disposition pour résoudre des tâches ou interagir dans des contextes diversifiés.

L'objectif n'est pas de juxtaposer des langues, mais bien de construire des passerelles : il s'agit de créer une continuité d'apprentissage à partir des ressources langagières déjà disponibles chez chaque apprenant, dans une logique inclusive et valorisante.

### **3. Capital langagier et motivation**

#### **3.1. Influence de la reconnaissance linguistique sur l'estime de soi**

La reconnaissance explicite du capital langagier des apprenants joue un rôle central dans le renforcement de leur estime de soi et dans leur engagement scolaire. Elle ne se limite pas à une démarche symbolique, mais s'inscrit dans une posture pédagogique inclusive. Comme le soulignent Lenart et Borowska (2023), « reconnaître et attribuer de la valeur aux compétences linguistiques diverses des élèves [...] renforce le sentiment d'identité positive de l'élève » et « voir ses langues valorisées peut accroître la motivation et la volonté de s'impliquer davantage dans les tâches scolaires » (Lenart et Borowska, 2023 : 90). Ce processus est d'autant plus efficace lorsque l'enseignant est préparé à accueillir cette diversité. À ce titre, Lenart et Borowska insistent : « Des enseignants bien formés peuvent créer un environnement plus favorable et rassurant pour les élèves plurilingues » (Lenart et Borowska, 2023 : 91). Cela contribue ainsi à instaurer un climat de confiance, condition essentielle pour que les apprenants s'investissent pleinement dans les situations d'apprentissage.

La valorisation du répertoire linguistique favorise également le sentiment de compétence, moteur essentiel de la motivation. Comme le note Smuk (2012 : 85), « les apprenants ayant une estime de soi élevée appréhendent mieux le monde extérieur dans sa complexité [...] et sont aptes à exploiter un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage ». L'intégration des langues des apprenants ne constitue donc pas uniquement une reconnaissance identitaire, mais également une stratégie cognitive pertinente.

En somme, la valorisation du capital langagier renforce le bien-être et l'estime de soi des adultes en formation, tout en stimulant leur autonomie, leurs stratégies d'apprentissage et leur engagement dans l'appropriation du français

### ***3.2. Capital langagier, motivation et identité : un levier affectif et identitaire en didactique des langues***

Le lien entre capital langagier, motivation et identité est désormais largement reconnu en didactique des langues. L'apprentissage d'une langue seconde ne se réduit pas à l'acquisition de compétences fonctionnelles : il touche à des dimensions profondes de la personne. Comme le souligne Dörnyei (2009), « Foreign language is more than a mere communication code that can be learnt similar to other academic subjects, and [researchers] have therefore typically adopted paradigms that linked the L2 to the individual's personal "core," forming an important part of one's identity » (traduction libre : « Une langue étrangère est bien plus qu'un simple code de communication que l'on peut apprendre comme une autre matière scolaire ; les chercheurs ont donc généralement adopté des paradigmes qui relient la langue seconde au « noyau » personnel de l'individu, formant une part importante de son identité ») (Dörnyei, 2009 : 09, cité par Miyahara, 2015 : 18). Ce passage met en évidence le lien fort entre langue, identité personnelle et sentiment d'appartenance. Apprendre une langue, c'est aussi se situer, se projeter et se reconnaître dans un nouvel espace culturel et symbolique.

Dans le même sens, Raby & Narcy-Combes (2009) insistent sur l'impact affectif des pratiques pédagogiques : « Aucun chercheur, actuellement, ne pourrait nier le rôle des émotions dans le déclenchement ou le maintien de la motivation » (2009 : 08). Dès lors, la valorisation explicite du répertoire plurilingue des apprenants n'est pas simplement une démarche inclusive : elle agit comme un levier motivationnel et identitaire puissant, renforçant le sentiment de compétence, l'auto-efficacité perçue et l'engagement durable dans les apprentissages.

## Chapitre 5. La didactique intégrée des langues (DIL)

### 1. *Origine et principes de la DIL*

#### 1.1. *Définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle*

La didactique intégrée des langues (DIL) repose sur la notion centrale de compétence plurilingue et pluriculturelle, concept fondamental élaboré par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate dans leurs travaux pour le Conseil de l'Europe. Selon les auteurs :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues [...]. [Ce savoir-faire ne repose pas sur une] superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien [sur l'] existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène [...]. (Coste, et al., 1997 : 12 ; repris dans Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

En d'autres termes, la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est la capacité d'un individu à utiliser de manière souple ses différentes langues et cultures, non pas comme des blocs séparés, mais comme un tout cohérent, même si ces connaissances sont variées ou incomplètes. Ainsi, l'apprenant mobilise l'ensemble de son répertoire linguistique et culturel de manière adaptée aux contextes et aux interlocuteurs. Cette définition marque une rupture avec les logiques traditionnelles d'enseignement des langues comme systèmes clos. Elle promeut une vision holistique de la compétence linguistique, dans laquelle les savoirs et savoir-faire acquis dans une langue peuvent être mobilisés, adaptés, transférés ou enrichis par d'autres.

Dans cette perspective, les compétences linguistiques sont interconnectées et non fragmentées. Un apprenant qui parle plusieurs langues, même à des degrés inégaux, peut s'appuyer sur ce répertoire composite pour développer sa capacité à apprendre, comprendre et interagir. Ainsi, l'approche plurilingue valorise le fait que le plurilinguisme n'est pas un état figé, mais une construction dynamique, constamment réévaluée en fonction des contextes sociaux et personnels comme le souligne le CECRL (2001 : 105) :

Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée[...].

Ces déséquilibres n'ont rien que de normal. Et si l'on étend la notion de plurilinguisme et de pluriculturalisme à la prise en compte de la situation de tous les acteurs sociaux qui, dans leurs langues et cultures premières sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe, il est clair que, là aussi, les déséquilibres (ou, si l'on préfère, les modes différents d'équilibre) sont de règle. Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. (CECRL, 2001 : 105)

Cela constitue le fondement de la DIL, qui entend dépasser la simple addition de compétences linguistiques pour viser leur articulation dans un projet global de communication et d'apprentissage.

Enfin, cette conception a été largement adoptée dans les textes officiels européens, notamment dans le CECRL qui fait de la compétence plurilingue l'un des objectifs clés d'une éducation linguistique moderne. Dans le chapitre 1 au point 3 intitulé *qu'entend-on par plurilinguisme*, le CECRL souligne que l'éducation langagière doit viser à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle, et non l'acquisition parallèle de plusieurs langues considérées isolément (CECRL, 2001 : 11).

### ***1.2. Plurilinguisme et compétence stratégique***

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, le plurilinguisme et la compétence stratégique sont des concepts intimement liés. Le plurilinguisme, tel que défini par le Conseil de l'Europe, ne se limite pas à la simple somme de plusieurs langues maîtrisées, mais englobe une compétence communicative complexe. Cela signifie que les apprenants plurilingues peuvent mobiliser des ressources et des connaissances issues de leurs différentes langues pour faciliter l'acquisition d'une nouvelle.

La compétence stratégique, quant à elle, fait référence à la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies pour surmonter les difficultés de communication. Selon Canale & Swain, il s'agit de « la maîtrise des stratégies de communication verbales et non verbales que l'apprenant peut utiliser pour compenser des lacunes dans d'autres domaines de la compétence » (Canale & Swain, 1980 : 30). Cela inclut des stratégies telles que la paraphrase, le recours à des termes génériques ou encore l'utilisation de l'alternance codique c'est-à-dire lorsqu'un locuteur plurilingue passe d'une langue à une autre au cours d'une conversation ou dans une même phrase.

Le CECRL souligne également l'importance des stratégies dans l'apprentissage et l'utilisation des langues : « Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives). » Autrement dit, l'emploi de stratégies permet à l'apprenant de faire face aux difficultés qui se présentent lorsqu'il produit ou reçoit un message (Conseil de l'Europe, 2001 : 57).

Ainsi, le plurilinguisme peut enrichir la boîte à outils stratégique de l'apprenant. Un individu déjà plurilingue a souvent développé, consciemment ou non, une panoplie de stratégies d'apprentissage et de communication qu'il peut transférer d'une langue à l'autre.

Par exemple, la capacité à inférer le sens de mots inconnus à partir du contexte ou la flexibilité cognitive nécessaire pour passer d'un système linguistique à un autre sont des atouts majeurs. En somme, la compétence stratégique est un pilier fondamental pour exploiter pleinement les avantages du plurilinguisme dans l'apprentissage linguistique. La DIL s'inscrit dans cette perspective puisqu'elle vise à valoriser les liens entre les langues déjà connues par l'apprenant et celles en cours d'acquisition, renforçant ainsi sa capacité à mobiliser efficacement sa boîte à outils plurilingue et stratégique

### ***1.3. Objectifs pédagogiques de la DIL***

La didactique intégrée des langues (DIL) s'appuie sur un ensemble de visées pédagogiques précises, alignées avec une démarche plurilingue consciente et réflexive.

Faire prendre conscience à l'apprenant de son propre capital langagier en constitue l'un des fondements. Cette démarche implique de valoriser toutes les langues que l'apprenant maîtrise, qu'il s'agisse de langues premières, familiales ou acquises dans d'autres contextes. Plutôt que de les considérer comme des entités séparées ou secondaires, la DIL cherche à établir des ponts entre ces langues déjà connues et celle que l'apprenant souhaite acquérir. Ainsi, comme le soulignent Candelier et al. (2023 : 29) en s'inspirant du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) la DIL :

« « vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues. » »

Cette mise en valeur du répertoire linguistique personnel permet non seulement de rendre visible et exploitable ce capital, mais aussi de renforcer la confiance de l'apprenant et de faciliter l'apprentissage de nouvelles langues.

Par ailleurs, la DIL encourage activement la comparaison entre les langues, ainsi que la réflexion métalinguistique, deux éléments essentiels pour un apprentissage approfondi et durable. En effet, selon Candelier et al. (2012) « la DIL s'intéresse en priorité aux transferts possibles entre les langues apprises et en cours d'apprentissage » (cité par Lapaque & Freytag-Lauer, 2023 : 5). Cette approche invite les apprenants à observer, analyser et comparer les structures, usages et particularités des différentes langues qu'ils maîtrisent ou découvrent. Cette mobilisation réflexive du plurilinguisme développe leur conscience linguistique et leur capacité à transférer des compétences d'une langue à l'autre, favorisant ainsi une meilleure intégration des savoirs.

Enfin, un autre objectif majeur de la DIL est de développer l'autonomie des apprenants tout en favorisant les transferts linguistiques par une approche économique et stratégique. Les auteurs insistent sur le fait que « la DIL permet une économie multiple, sur les plans curriculaire, didactique et cognitif » (Candelier et al., 2023 : 6), ce qui signifie qu'elle vise à rentabiliser les connaissances et compétences linguistiques des élèves en facilitant leur transfert d'une langue à l'autre. Cette économie cognitive favorise un apprentissage structuré, interconnecté et efficace où les acquis ne sont pas simplement accumulés, mais organisés et mobilisés de manière cohérente. Ainsi, la DIL contribue à rendre les dispositifs d'enseignement plus efficaces tout en renforçant la confiance des apprenants dans leur capacité à utiliser activement leur plurilinguisme dans divers contextes.

## ***2. DIL et économie cognitive***

La Didactique Intégrée des Langues (DIL) se fonde sur une approche qui vise une économie cognitive significative pour l'apprenant. Elle part du principe que la mobilisation des ressources linguistiques et métalinguistiques déjà présentes dans le répertoire de l'apprenant optimise le processus d'acquisition.

### ***2.1. Transfert de compétences métalinguistiques***

La DIL encourage activement la capitalisation sur les savoirs existants des apprenants, notamment en ce qui concerne leurs compétences métalinguistiques, afin de faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances en français. Cette approche favorise une vision où les langues ne sont pas des entités isolées, mais des systèmes interconnectés. Comme le soulignent ministère de l'Éducation nationale (2019 : 8) (cité par Candelier et al., 2023 : 124) :

En encourageant l'élève à mobiliser l'ensemble de son propre répertoire plurilingue (toutes les langues que l'élève peut pratiquer et auxquelles il est exposé), on lui permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider sa capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. (Éducation nationale, 2019 : 8, cité par Candelier, Manno & Escudé, 2023 : 124).

Autrement dit, la didactique intégrée, en invitant l'apprenant à mobiliser l'ensemble de son répertoire langagier, favorise le développement de stratégies de compréhension et d'apprentissage transférables d'une langue à l'autre.

La DIL contribue également à l'émergence et au développement d'une conscience métalinguistique accrue, qui permet aux apprenants de mieux analyser, comparer et réfléchir sur les phénomènes linguistiques :

[...] le recours à la DIL s'accompagne généralement d'une orientation visant à développer chez l'apprenant.e un apprentissage conscient relativement aux faits linguistiques et à son propre apprentissage. On encouragera les apprenant.e.s à réaliser des transferts positifs grâce à la constitution d'une conscience métalinguistique et à la sensibilisation systématique aux points communs, sans pour autant perdre de vue les différences (Manno & Greminger Schibli 2015) [...] la comparaison consciente entre deux langues fera mieux ressortir les ressemblances et les différences (Rückl et al. 2012/2013). (Candelieret al., 2023 : 82).

## **2.2. Limiter la redondance en mobilisant les points communs entre langues**

L'un des principes fondamentaux de la DIL repose sur une mise en relation active des langues connues de l'apprenant pour éviter les redondances pédagogiques et renforcer l'efficacité des apprentissages. Cela passe par une réflexion sur les structures linguistiques communes, les régularités morphosyntaxiques ou encore les similitudes lexicales.

Dans leur ouvrage, Candelier, Manno et Escudé soulignent l'impact négatif de l'enseignement cloisonné des langues et insistent sur les bénéfices d'une comparaison structurée :

La plupart de ces anecdotes illustrent l'absence de coordination, de mise en contact, des différentes langues enseignées dans la même classe. [...] C'est donc tout d'abord un souci d'économie cognitive qu'il faut déplorer en creux, ou souligner en plein dans la prise en compte d'une didactique intégrée des langues. (Candelier et al., 2023 :13)

Ils poursuivent en montrant les conséquences concrètes de cette absence de coordination : « Le temps passé à faire deux fois les mêmes choses sans que les enseignant.e.s - et parfois les élèves - aient conscience de répéter un même phénomène pourrait être mis à profit pour développer d'autres compétences, d'autres savoirs » (*Ibid.*).

Ces propos mettent en évidence la valeur stratégique de la DIL en contexte éducatif : en évitant la répétition inutile de contenus similaires dans des langues différentes, on optimise à la fois le temps d'enseignement et les capacités cognitives des apprenants. L'enjeu devient alors de construire une conscience métalinguistique partagée où chaque langue enseignée sert à éclairer les autres.

Ce type de démarche prend tout son sens en formation pour adultes où les apprenants disposent souvent d'une expérience linguistique préalable riche, parfois fragmentée, mais mobilisable si elle est sollicitée avec méthode. Les pratiques de comparaison grammaticale, les cartes conceptuelles multilingues ou encore les glossaires croisés entre langues s'inscrivent parfaitement dans cette logique d'économie et de complémentarité cognitive.

## **2.3. Le journal de bord au service de la réflexivité et de l'autonomie en DIL.**

Dans le cadre de la DIL, le journal de bord joue un rôle central dans l'autonomisation intellectuelle de l'apprenant. En effet, il « permet une réflexion métacognitive individuelle »

(Rivens & Eisenbeis, 2009 : 237, cité par Hélène Knoerr, 2016 : § 13), favorisant ainsi un travail autoréflexif où l'apprenant prend conscience de ses gestes d'apprentissage et des stratégies mobilisées en identifiant « ce qui va, ce qui ne va pas et donc [à] rectifier la fois suivante » (*ibid.*). Cette mise en mots de l'expérience contribue à l'émergence d'une posture réflexive puisque, comme l'explique Knoerr (2016 : § 13), le journal de bord favorise l'autoréflexion en aidant l'apprenant à comprendre ses démarches et leurs raisons. De fait, « le terme qui revient chez presque tous les étudiants, c'est le terme de réflexion, d'un travail autoréflexif, de prise de conscience, qui favorise la métacognition (*idem* : 231). » (Rivens & Eisenbeis, 2009 : 231, cité par Knoerr, 2016 : § 13). Cette capacité à faire le point, évaluer sa pratique et l'ajuster est au cœur de la démarche métacognitive. En ce sens, il constitue ainsi un outil qui aide les apprenants à observer leurs habitudes d'apprentissage, leurs progrès et leurs difficultés de manière objective, et à « prendre des décisions relatives aux activités » à entreprendre (Blin, 2001 : 3, cité par Knoerr, 2016 : § 13).

Mais le journal de bord ne profite pas seulement à l'apprenant, car il est également une ressource précieuse pour l'enseignant. En effet, « en consultant le journal de bord des élèves, l'enseignant peut avoir un portrait de leurs apprentissages et de leurs réflexions » (Dumais, 2015 : 8). Il devient ainsi un véritable miroir des démarches d'apprentissage de ses étudiants, donnant un accès direct à leurs obstacles, leurs perceptions et leurs stratégies. De plus, comme le souligne encore Dumais « le journal de bord peut aussi être utilisé par l'enseignant pour noter ses propres réflexions » (*ibid.*). Cette dimension est essentielle, car elle place l'écriture réflexive au cœur du développement professionnel de l'enseignant.

Perrenoud (1996, § 3) rappelle justement qu'« écrire sur sa pratique : c'est une autre façon de se parler à soi-même ou de s'adresser à d'autres ». Pour lui, l'écriture professionnelle prend des formes variées - « tenir un journal, raconter des incidents critiques, tenter d'élucider des réactions déconcertantes » (*ibid.*) - et permet avant tout « de mettre à distance, de construire des représentations, de constituer une mémoire, de se relire, de compléter, d'avancer des interprétations, de préparer d'autres observations » (*ibid.*). Autrement dit, le journal réflexif ou journal de bord constitue un outil de distanciation et de mémoire professionnelle pour l'enseignant qui peut analyser ses choix didactiques, identifier les réussites et les limites et ajuster progressivement ses pratiques. Cette perspective met en évidence la valeur de l'écriture d'un journal comme outil de construction de savoirs sur sa propre pratique d'enseignant.

Ainsi, le journal réflexif ou journal de bord constitue à la fois un outil de distanciation et de mémoire professionnelle pour l'enseignant et un support de métacognition et

d'autorégulation pour l'apprenant. Il s'agit donc d'un outil doublement formatif : pour l'apprenant, il favorise la prise de conscience et l'autonomisation ; pour l'enseignant, il soutient l'analyse critique de sa pratique et l'amélioration continue de son enseignement.

### ***3. L'importance du transfert interlinguistique***

#### ***3.1. Transferts linguistiques positifs : des facilitateurs cognitifs***

Selon Doca (1981 : 23) (cité par Al-Hajebi, 2019 : 2) « le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation ». Ces transferts facilitent la mise en relation de la langue première et la langue d'apprentissage, réduisent la charge cognitive et permettent une progression plus fluide dans l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, les transferts linguistiques positifs jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils interviennent lorsque l'apprenant mobilise des éléments linguistiques familiers issus de langues déjà connues pour construire et comprendre la langue cible, comme le souligne Al-Hajebi (2019 : 2) : le « processus de transfert est adéquat lorsque les deux structures sont semblables ; par exemple, l'ordre des mots, la prononciation ou le vocabulaire. Dans ce cas, on parle d'un transfert positif » (Al-Hajebi, 2019 : 2). Ces propos mettent en lumière le potentiel des connaissances antérieures à soutenir l'apprentissage, à condition que les rapprochements soient appropriés et productifs. Les éléments transférables peuvent être de nature lexicale, morphosyntaxique ou phonologique. Par exemple, la présence de cognats (mots de même origine et de forme proche) comme « éducation » en français et « education » en anglais facilite l'appropriation du vocabulaire. Ce type de ressemblance favorise une reconnaissance rapide des mots, réduisant l'effort de mémorisation et renforçant la motivation.

Mais le transfert positif ne se limite pas au lexique. Il peut également concerner des structures syntaxiques, des formes verbales ou encore des stratégies de communication. Un apprenant hispanophone, par exemple, pourra s'appuyer sur des constructions proches entre le français et l'espagnol pour formuler des phrases correctes, même à un stade initial. Cette capacité à exploiter les convergences permet de construire progressivement un système linguistique cohérent.

Dans cette perspective, les compétences métalinguistiques acquises en langue première jouent un rôle de catalyseur. Comme le rappelle Castellotti (2001 : 80) (citée par Ertek & Karakaş 2022 : 2) :

Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement [...] déjà construit ou amorcé la construction d'une réflexion métalinguistique organisée en langue première ; les compétences acquises dans ce domaine [métalinguistique en

L1] peuvent alors être utilement mobilisées pour asseoir les nouveaux apprentissages (Castellotti, 2001 : 80).

Cela signifie que plus un apprenant est capable de réfléchir à la langue, d'en identifier les règles et les régularités, plus il sera apte à transférer ces compétences à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, dans une approche didactique consciente du plurilinguisme, il est essentiel que l'enseignant valorise et encourage ces transferts positifs. Cela suppose un travail explicite sur les ressemblances entre langues, une mise en lumière des régularités partagées et une pédagogie qui reconnaît l'apprenant comme porteur de ressources linguistiques mobilisables.

### ***3.2. Transferts négatifs et interférence : des obstacles à anticiper***

Dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants s'appuient spontanément sur les automatismes acquis dans leur langue première (Abdulghani Al-Hajebi, 2019 : 1). Cette tendance naturelle conduit à des transferts positifs et parfois à des transferts linguistiques inappropriés, appelés transferts négatifs.

Il s'agit alors d'un phénomène bien connu et documenté nommé l'interférence linguistique. Selon Al-Hajebi, « l'interférence est un phénomène linguistique issu du contact de deux ou plusieurs langues » (*ibid.*). Elle se manifeste lorsque les éléments de la langue première (L1) sont transférés de manière non adaptée dans la langue cible (L2), affectant ainsi la production orale ou écrite de l'apprenant.

Le phénomène reste inévitable dès lors que deux langues sont en contact (Al-Hajebi, 2019 : 1). De plus, l'intensité des interférences peut varier selon la proximité typologique des langues concernées. Ainsi, Darbelnet (1976 : 77) (cité par Al-Hajebi, 2019 : 2) affirme qu'« elle [l'interférence] est plus perceptible selon que les langues en contact sont apparentées ou non » (Al-Hajebi, 2019 : 2). D'un point de vue pédagogique, ces interférences constituent des difficultés notables, comme le rappellent Stockwell, Bowen et Martin (1965), également cités dans l'étude d'Al-Hajebi (2019 : 2). Ils identifient l'interférence linguistique comme un obstacle qui peut affecter « les plans phonétique, morphologique, sémantique et syntaxique » (*ibid.*). Néanmoins, ils nuancent cette difficulté en précisant qu'elle ne rend pas impossible l'apprentissage d'une nouvelle langue : ces obstacles peuvent être surmontés avec un accompagnement didactique approprié (*ibid.*).

En bref, l'interférence représente l'un des défis majeurs dans l'acquisition d'une L2. Elle nécessite un travail métacognitif chez l'apprenant pour repérer, analyser et corriger les

erreurs issues de transferts inadaptés. Une pédagogie du repérage et de la comparaison linguistique permet alors de transformer ces obstacles en occasions de réflexion et de consolidation de l'apprentissage.

### ***3.3. Le rôle de la DIL pour orienter les transferts***

La DIL offre un cadre structuré pour canaliser les transferts interlinguistiques vers une réflexion consciente. Plutôt que de laisser les influences linguistiques s'opérer de manière automatique, la DIL présente une pédagogie qui incite l'apprenant à comparer, questionner et analyser ses propres ressources langagières. Dans une perspective didactique intégrée, la DIL exploite cette réalité cognitive de façon constructive. Elle propose :

- des activités contrastives qui mettent en relief les similitudes et différences entre langues ;
- un accompagnement métalinguistique favorisant la prise de conscience des mécanismes linguistiques ;
- un feedback explicite permettant d'identifier ce qui peut être transféré positivement et ce qui risque de provoquer des interférences.

Ce triptyque offre un dispositif cohérent pour orienter les transferts :

- Les transferts positifs, lorsqu'ils reposent sur des équivalences réelles entre les langues, sont encouragés pour renforcer la fluence et la confiance.
- Les transferts négatifs, susceptibles de générer des erreurs, sont repérés et corrigés grâce à une réflexion comparée et à un retour explicite.

En somme, la DIL vise à faire du capital langagier plurilingue des apprenants non pas une source d'erreurs potentielles, mais un levier conscient d'apprentissage. Elle permet ainsi de canaliser intelligemment les transferts, en valorisant ce qui peut servir l'acquisition et en maîtrisant ce qui peut nuire à la progression linguistique de l'apprenant.

### ***3.4. Résonances de la DIL dans les orientations et discours pédagogiques***

La DIL s'inscrit progressivement dans les discours professionnels et les politiques éducatives où elle inspire de nouvelles approches curriculaires et pédagogiques. Elle est mobilisée, de manière explicite ou implicite, dans les réflexions des enseignants, formateurs et chercheurs autour de l'enseignement des langues en contexte plurilingue. Selon Candelier et al., la DIL « s'intéresse en priorité aux transferts possibles entre les langues apprises et en cours d'apprentissage » (Candelier et al., 2012 : 4, cité par Lapaque et Freytag-Lauer 2022 : 5). Cette mise en valeur du transfert reflète un discours pédagogique qui considère le

répertoire linguistique des apprenants comme un atout à exploiter activement. Toujours dans le même document, il est précisé que « la DIL se veut triplement économique : au niveau curriculaire (coordination de l'enseignement des langues à l'école), didactique (mise en commun des efforts didactiques des enseignants de langues et cognitif (rentabilisation des connaissances et des compétences des élèves via leur transfert) » (Freitag-Lauer, 2022 : 20, cité par Lapaque et Freitag-Lauer 2022 : 6). Ce discours insiste sur une logique d'économie cognitive : les enseignants évoquent cette approche comme un outil pour rendre les apprentissages plus efficaces.

Par ailleurs, dans une analyse des approches valorisant la diversité linguistique, Lory (2023) rapporte un discours pédagogique inclusif où « ces approches répondent toutes au principe général et fédérateur d'équité et d'inclusion en contexte éducatif et visent un changement de paradigme permettant de passer d'une vision monolingue à une vision plurilingue (Prasad 2018 ; Lory et Prasad 2020 ; Cummins 2021) ». L'adoption de la DIL est ainsi souvent déclenchée dans les pratiques des enseignants par une volonté inclusive et émancipatrice, prenant en compte la réalité des parcours plurilingues et multiculturels des apprenants. Enfin, lors d'une conférence pédagogique organisée par l'Institut français de Norvège intitulée : « Comment établir des synergies entre les langues du répertoire individuel des apprenants ? » (Institut français de Norvège, 2022), Manno présente la DIL comme une synergie à établir entre les langues du répertoire des apprenants. Le choix du mot synergies (qui revient tout au long de l'ouvrage *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?*) évoque ici un discours professionnel orienté vers la coordination et la complémentarité des langues dans l'enseignement, illustrant une volonté de dépassement des cloisonnements traditionnels et de reconnaissance active du capital langagier des adultes apprenants.

## Chapitre 6. La notion d'interlangue

### 1. Définition et caractéristiques de l'interlangue

#### 1.1. Naissance du concept

Le terme d'interlangue a été forgé par Larry Selinker en 1972 pour décrire : « a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language (TL) norm ». (Traduction libre : « un système linguistique distinct fondé sur la production observable résultant des tentatives de l'apprenant de produire la norme de la langue cible (LC) ») (Selinker, 1972 : 214).

Dans l'étude qu'a publiée Pit Corder en 1971, intitulée *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, il développe clairement la notion selon laquelle chaque apprenant construit un système linguistique propre, distinct à la fois de la langue première ou des langues premières et de la langue cible. Selon lui, les erreurs de l'apprenant ne sont pas de simples lacunes, mais des manifestations d'un « idiosyncratic dialect » ou « dialecte idiosyncratique », c'est-à-dire un système intermédiaire cohérent, régulier et systématique, qui évolue au fil de l'apprentissage. Il y décrit la langue de l'apprenant comme un système intermédiaire autonome, distinct des conventions sociales des langues L1 et L2. Cette conception permet de considérer les erreurs non pas comme des déficits, mais comme des indices d'un système en construction, reflétant une étape systématique et créative dans le processus d'acquisition linguistique (Corder, 1971 : 147-160).

#### 1.2. Caractères évolutifs, instables, mais structurés de l'interlangue

L'interlangue est un système à la fois instable, variable, mais organisé dans son évolution. Galligani rappelle que, malgré son caractère transitoire, elle constitue une structure linguistique cohérente :

Il s'agit d'un système individuel à la fois instable et en constante évolution, d'une construction provisoire d'hypothèses langagières amenées à être revisitées pour pouvoir évoluer et tendre vers les règles de fonctionnement (linguistiques et pragmatiques) de la langue cible (Galligani, 2022 : 1).

Ce système se fonde sur des essais, des reformulations, des ajustements successifs et des transferts, ce qui rend compte de son caractère dynamique et évolutif. Il s'agit d'un processus actif de conceptualisation de la langue, qui varie selon les individus, les situations et les tâches proposées. Ce caractère dynamique implique également une variabilité interindividuelle et contextuelle, comme le montre Galligani en s'appuyant sur les travaux du projet européen *Second Language Acquisition by Adult Immigrants* de la Fondation

européenne de la science (ESF) : « Les principaux traits de l’interlangue [sont] : l’instabilité, la variabilité, la perméabilité, les phénomènes de simplification et de complexification, sans oublier le caractère évolutif des connaissances » (Galligani, 2022 : 3).

### ***1.3. Perspectives contemporaines : interlangue(s) et plurilinguisme***

Dans de récentes recherches, Galligani propose un changement de paradigme : considérer l’interlangue non plus comme un simple système transitoire entre une langue source et une langue cible, mais comme le reflet actif du répertoire plurilingue de l’apprenant :

Le but est de pouvoir rendre compte que les compétences de l’élève en langue de scolarisation, mais également celles dans les autres langues (familiales, en particulier) sont amenées à évoluer, à se complexifier tout au long du processus d’apprentissage par l’exposition à des données langagières nouvelles [...] (Galligani, 2022 : 5).

Galligani souligne aussi la pertinence de parler d’interlangue-s, au pluriel, pour refléter la diversité et l’hétérogénéité des langues mobilisées : « Il serait opportun de fléchir le lexème au pluriel, interlangue-s, tout en maintenant l’article défini au singulier en référence à la construction personnelle et individuelle de l’interlangue-s ».

Enfin, elle insiste sur l’intérêt pédagogique de reconnaître ces interlangues comme des manifestations précieuses de la compétence plurilingue :

[...] les “erreurs” en français langue de scolarisation [sont] plutôt perçues comme le signe et la preuve que le processus d’apprentissage est actif et qu’il convoque toutes les connaissances antérieures et disponibles dont dispose l’apprenant (Galligani, 2022 : 5).

Cette ouverture sur la pluralité des interlangues conduit naturellement à examiner le rôle central des interactions entre les langues déjà connues par l’apprenant et celles en cours d’acquisition, interactions qui se traduisent notamment par des phénomènes de transfert interlinguistique.

## ***2. Interlangue et transfert interlinguistique***

### ***2.1. Interaction entre langues connues et interlangue en formation***

L’interlangue se construit comme un système en développement fondé sur des connaissances antérieures, y compris les langues déjà acquises. Galligani & Bruley (2014) expliquent que l’interlangue est composée de « microsystèmes constitutifs [...] comme des ensembles autonomes, de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des principes originaux et spécifiques » (Galligani & Bruley, 2014 : 7). Cette configuration permet à l’apprenant de mobiliser les ressources issues de ses langues connues dans l’appropriation du français. Il s’agit donc d’un système perméable aux influences interlinguistiques où les

langues de départ jouent un rôle dans « la formulation d'hypothèses fondées sur des éléments connus (que ce soit en langue cible ou dans les autres langues de leur répertoire verbal) » (Galligani & Bruley, 2014 : 11).

### ***2.2. Transfert positif : tremplin pour l'apprentissage***

Le transfert positif constitue l'un des moteurs de l'appropriation linguistique dans la mesure où l'apprenant peut mobiliser ses acquis antérieurs pour construire de nouvelles compétences en français. Lorsque les structures ou les régularités observées dans la langue cible présentent des ressemblances avec celles d'une langue déjà connue, l'appropriation est facilitée. C'est ce que rappellent Galligani et Bruley (2014) lorsqu'ils soulignent que « les apprenants sont invités à mener une réflexion grammaticale à visée comparative, en convoquant non seulement leur langue maternelle [...], mais également l'ensemble des langues de leur répertoire » (Galligani & Bruley, 2014 : 13). La comparaison interlinguistique devient alors un outil d'économie cognitive, permettant de transférer des connaissances déjà stabilisées vers le système de l'interlangue en cours de construction. Ce processus avait déjà été mis en évidence par Selinker (1972 : 214) qui explique que l'apprenant en langue seconde cherche à exprimer un sens dans la nouvelle langue en s'appuyant sur les sources déjà disponibles dans son répertoire. Autrement dit, les langues connues offrent un socle de stratégies communicatives et grammaticales sur lequel s'appuie la progression.

En somme, le transfert positif ne doit pas être perçu comme un phénomène spontané et marginal, mais comme une ressource stratégique à valoriser dans les pratiques pédagogiques. Les activités contrastives ou comparatives, qui invitent les apprenants à identifier des régularités communes ou des divergences, peuvent accélérer la stabilisation de l'interlangue et rendre l'appropriation du français plus efficace.

### ***2.3. Transfert négatif : Source d'erreurs persistantes***

Cependant, toutes les influences interlinguistiques ne sont pas bénéfiques. Des transferts négatifs peuvent générer des erreurs persistantes. Galligani & Bruley illustrent cela avec la notion de surgénéralisation, définie comme « l'application abusive, à un domaine ou un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine où elle est pertinente » (Bautier-Castaing, 1980 : 96, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 9). Ces erreurs nécessitent un accompagnement pédagogique attentif, afin d'aider l'apprenant à analyser ses productions : « il nous semble important de considérer à la fois les formes correctes et les

formes incorrectes pour tenter de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble » (Besse & Porquier, 1991 : 220, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 7). Ainsi, l'enseignement peut s'appuyer sur l'erreur non comme une faute à punir, mais comme « un indice d'apprentissage » (Porquier, 1977 : 41, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 8).

### **3. *Interlangue et réflexivité : penser, observer, ajuster***

#### **3.1. *Observer sa langue en construction : l'erreur comme outil de compréhension***

L'interlangue, en tant que système transitoire, révèle les stratégies que l'apprenant met en œuvre pour construire du sens et organiser ses connaissances linguistiques. Loin de représenter un simple écart à la norme, l'erreur est le reflet d'un raisonnement en cours, d'une expérimentation active des ressources disponibles dans le répertoire langagier. Comme le souligne Galligani : « Les erreurs [...] sont à appréhender non plus comme des déviations par rapport à la norme de la langue cible, mais comme la manifestation de la compétence plurilingue, sous forme de transferts interlinguaux. » (Galligani, 2022 : 53).

Ces transferts, qu'ils soient lexicaux, grammaticaux ou pragmatiques, témoignent de la capacité de l'apprenant à mobiliser ses langues connues pour construire de nouvelles hypothèses sur la langue cible. Porquier (cité par Galligani, 2022 : 8) va plus loin en soulignant que ces productions doivent être interprétées dans une logique exploratoire : « L'erreur devient un moyen d'accès au système intermédiaire individuel de l'apprenant – un indice d'apprentissage (Porquier, 1977 : 41) [...] ». En ce sens, analyser les erreurs revient à accéder aux représentations internes de l'apprenant et à suivre l'évolution de ses hypothèses linguistiques. Cette lecture positive de l'erreur transforme le rôle de l'enseignant : plutôt que de viser l'éradication immédiate des formes non conformes, il s'agit de les interpréter comme des jalons dans la progression vers la maîtrise de la langue cible.

#### **3.2. *L'émergence de la conscience linguistique***

Les apprenants ne se contentent pas de répéter : ils émettent des hypothèses, créent des règles et questionnent activement la langue. Cette posture est décrite par Porquier : « Des apprenants fabriquent des règles à eux, justes ou fausses au regard des grammaires pédagogiques, mais qui éclairent des aspects de la langue. » (Porquier, 2007 : 28)

Ainsi, l'interlangue ne se construit pas seulement par imitation, mais par conceptualisation. L'observation du langage devient ici un moteur d'ajustement et de transformation. Ces règles « fabriquées » ne sont pas de simples approximations : elles

constituent des outils cognitifs provisoires, utilisés pour comprendre, produire et interagir. Loin d'être figées, elles sont appelées à évoluer au fil des confrontations avec la langue cible et avec les retours de l'enseignant.

Ainsi, l'interlangue se développe non seulement par imitation de modèles corrects, mais aussi par conceptualisation : l'apprenant devient acteur de son propre système linguistique, ajustant ses hypothèses en fonction des réussites, des erreurs et des échanges en classe. Dans cette perspective, l'observation consciente du langage et la mise en mots des choix linguistiques deviennent des moteurs essentiels d'ajustement et de transformation.

### ***3.3. Le rôle de l'enseignant : prévenir, analyser et exploiter l'erreur pour faire progresser l'interlangue***

Dans l'accompagnement des apprenants, l'enseignant joue un rôle stratégique : prévenir les erreurs prévisibles, analyser les productions et exploiter les écarts comme leviers d'apprentissage. Cela suppose une démarche méthodique, que Porquier décrit comme une série de questions à se poser :

- « 1° A quoi cela sert-il dans la communication ordinaire ? (« à quoi ça sert ? »)
- 2° Comment s'en sert-on dans la communication ordinaire ? (« comment on s'en sert »)
- 3° Comment cela fonctionne-t-il dans la langue ? (« comment ça marche ? »)
- 4° Comment cela s'apprend-il ? (« comment apprennent-ils ? »)
- 5° Comment cela peut-il se pratiquer/s'enseigner ? (« comment l'apprendre et le faire apprendre ? ») » (Porquier, 2007 : 28).

Ce questionnement guide l'enseignant dans la sélection des activités et dans la manière d'aborder les erreurs. Comme le rappellent Galligani & Bruley (2014 : 7) en citant Besse & Porquier : « En tant qu'enseignantes de langues, il nous semble important de considérer à la fois les formes correctes et les formes incorrectes pour : « tenter de reconstituer les règles sous-jacentes à l'ensemble » (Besse & Porquier, 1991 : 220). » »

Souvent, ces règles ne correspondent ni à celles de la langue première ou des langues premières, ni à celles de la langue cible, mais à « une organisation spécifique des microsystèmes, d'où son caractère instable » (Galligani & Bruley, 2014 : 7). Cette instabilité, loin d'être un défaut, témoigne d'un processus exploratoire. Comme le souligne Corder, il faut voir les erreurs : « non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle » (Corder, 1980 : 15). Dans cette perspective, l'enseignant devient analyste et médiateur :

Il revient donc à l'enseignant de langues de situer l'origine grammaticale de la malformation et de la compléter par une explicitation qui nécessite bien souvent une connaissance, de la part de

l'enseignant, des systèmes de fonctionnement que connaissent les apprenants dans d'autres langues. (Galligani & Bruley, 2014 : 8).

Ainsi, l'erreur n'est pas un simple écart à corriger, mais « un moyen d'accès au système intermédiaire individuel de l'apprenant – un indice d'apprentissage » (Porquier, 1977 : 41, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 8). En la traitant comme un outil de diagnostic et de progression, l'enseignant permet à l'apprenant de comprendre ses propres processus et d'ajuster progressivement son interlangue vers la langue cible.

## **Partie 3**

-

### **Analyse du projet pédagogique basé sur la DIL**

## Chapitre 7. Conception du projet pédagogique

Dans ce chapitre, je présenterai la manière dont j'ai conçu mes cours dans une perspective de didactique comparée des langues, en m'appuyant à la fois sur les références théoriques exposées dans la partie précédente et le contexte de mon étude. Mon intention est de proposer un dispositif pédagogique qui réponde concrètement aux besoins identifiés, tout en favorisant le développement de la réflexion métalinguistique des apprenants.

### *1. Présentation du groupe des apprenants*

Pour mettre en place mon projet pédagogique, il est essentiel de considérer que ce processus a parfois été ponctué de certaines difficultés, notamment en raison de la diversité des profils d'apprentissage des apprenants, de leurs expériences linguistiques variées et de leurs approches individuelles face à l'acquisition du français.

#### *1.1. Les profils plurilingues des apprenants*

Comme indiqué dans la partie contexte, mon étude porte sur le groupe 1 de niveau A1 - A2 afin d'observer l'impact d'une approche comparative des langues, mobilisant les langues déjà maîtrisées par les apprenants comme ressource pour surmonter leurs difficultés en français. Leur parcours scolaire solide et surtout leur profil plurilingue constituent un atout majeur pour la mise en œuvre de cette démarche comme le souligne Lebreton & Mercier (2021 : 2) : « Les adultes sont, de fait, considérés comme plurilingues. En effet, au gré de leurs parcours migratoires, ces personnes se sont constituées des répertoires langagiers composés de plusieurs langues ou de variétés linguistiques [...] La diversité linguistique et culturelle apparaît alors comme constitutive des formations linguistiques destinées aux adultes migrants. »

Afin de mieux comprendre la richesse linguistique du groupe et d'adapter ma démarche pédagogique, il est essentiel de présenter les profils plurilingues des apprenants :

- L'apprenant Niran est locuteur de l'anglais et le yoruba.
- L'apprenante Sonia est locutrice de l'hindi, le pendjabi et l'anglais.
- L'apprenant Vikram est locuteur de l'hindi, le pendjabi, le télougou et l'anglais.
- L'apprenant Gautam est locuteur de l'hindi, le pendjabi, l'anglais, le bengali et le japonais.
- L'apprenant Oleg est locuteur de l'ukrainien, le russe, l'espagnol, l'allemand et l'anglais.

Ces apprenants sont tous hautement qualifiés, majoritairement titulaires d'un doctorat dans des domaines liés à l'intelligence artificielle et plurilingues. De plus, tous disposent d'un répertoire linguistique composé d'au moins trois langues, certains en maîtrisant jusqu'à cinq comme les apprenants Gautam et Oleg. Cette pluralité, combinée à leur formation académique avancée, pourrait largement favoriser une participation active, une posture réflexive et une capacité à « établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire » (Candelier et al., 2023 : 29).

### ***1.2. Leurs perspectives sur l'apprentissage d'une langue et en particulier sur l'approche plurilingue***

Avant d'entamer le projet, j'ai demandé aux apprenants quelle était leur façon d'apprendre une langue étrangère afin de sonder leur état esprit face à l'approche comparative. Plusieurs apprenants n'avaient pas d'expérience avec cette approche et y semblaient plutôt réticents, comme l'illustrent les propos de l'apprenante Sonia recueillis dans le questionnaire *Votre histoire avec les langues* (voir annexe 1, vol.2 : 3) peu avant le début du projet :

#### **1. Comment avez-vous acquis, par le passé, les langues que vous maîtrisez actuellement ?**

*How did you acquire, in the past, the languages you currently master*

J'ai toujours appris une nouvelle langue de manière hermétique. C'est-à-dire que j'apprenais sur cette langue comme si c'était quelque chose d'entièrement différent et d'unique, qu'on ne peut être comparé à aucun autre système linguistique. C'est la même chose pour le français. Je préfère ne pas comparer avec d'autres langues qui pourraient me déstabiliser et influencer mon apprentissage du français que je veux être le plus proche possible des natifs. De toutes les façons, je n'ai pas connu d'autres façons d'apprendre les langues. (Traduction libre) (voir annexe 31, vol. 2 : 3)

#### **2. Quelle était la démarche adoptée par l'enseignant·e lors de votre apprentissage ?**

*What approach did the instructor adopt during your learning process?*

Oui. L'enseignant utilisait uniquement la langue cible pendant les cours et n'autorisait pas l'usage d'une autre langue commune, comme l'anglais, même pour les explications ou les clarifications. Toutes les consignes, corrections et activités se déroulaient exclusivement dans la langue que nous apprenions, quel que soit notre niveau. Cette approche visait à créer une immersion totale, mais elle rendait parfois plus difficile la compréhension de certains concepts ou la possibilité de poser des questions lorsque le vocabulaire manquait. (Traduction libre) (voir le tableau ci-dessous)

L'apprenant Oleg quant à lui m'a reproché à plusieurs reprises de ne pas bannir les autres langues en avançant que, lorsqu'il a commencé à apprendre l'allemand, il y a 15 ans, son enseignante refusait de parler une autre langue que l'allemand. Il estime que cet enseignement de type monolingue lui a permis de bien apprendre cette langue. À l'image de Sonia, il a reconnu n'avoir jamais suivi de cours selon une approche comparative.

(L'ensemble des réponses des apprenants est compilé dans un tableau consultable à l'annexe 2 dans le volume 2, page 7).

Selon ces deux apprenants, l'apprentissage d'une langue est plus efficace lorsque les autres langues de leur répertoire sont écartées, car cela permet de viser une maîtrise proche de celle des locuteurs natifs et de renforcer ainsi une légitimité sociale, conformément à la stricte définition du capital langagier défini par l'analyse sociologique de Bourdieu.

Les trois autres apprenants, Gautam, Vikram et Niran, ont d'ailleurs exprimé un vif intérêt pour la mobilisation de leurs connaissances linguistiques dans l'apprentissage du français. Lors de la première séance, ils m'ont fait part de leur frustration de ne pas pouvoir réinvestir ces compétences dans des cours précédents, qui étaient souvent de type monolingue et interdisaient l'usage d'une autre langue que le français, y compris pour des niveaux débutants.

Ces apprenants avaient alors développé, en dehors des cours, des stratégies personnelles basées sur la traduction et la mise en relation des langues de leur répertoire avec le français. Ils ont également signalé que l'enseignement monolingue engendrait un certain inconfort, un manque de confiance et une baisse de motivation. L'apprenant Oleg a de surcroît rapporté qu'il ressentait un sentiment d'insécurité linguistique lors de ses cours d'allemand, un ressenti partagé par plusieurs autres membres de la classe, entraînant une diminution de l'estime de soi. Ce constat a été confirmé par les trois autres apprenants, qui ont indiqué que ce type d'approche n'avait pas favorisé leur progression dans l'apprentissage.

Ces témoignages mettent en évidence le potentiel d'une approche valorisant le répertoire plurilingue des apprenants. Dans cette perspective, la didactique intégrée des langues (DIL) vise à « mobiliser l'ensemble des langues du répertoire de l'apprenant·e, dans un souci de meilleure efficacité » (ministère de l'Éducation nationale, 2019, cité par Candelier et al., 2023 : 124), tout en favorisant le développement de la conscience métalinguistique par l'observation des ressemblances et des différences entre systèmes.

C'est dans ce cadre que s'inscrit mon projet pédagogique : l'apprentissage du français en milieu professionnel auprès d'apprenants hautement scolarisé. Leur niveau élevé de compétences cognitives et leur important capital linguistique facilitent la mise en œuvre de la DIL, en s'appuyant sur une approche comparative des langues combinant le recours à d'autres langues pour réduire l'insécurité linguistique et instaurer un climat de confiance. des activités de comparaison interlinguistique et la tenue d'un journal de bord. L'objectif est

de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants en développant leurs stratégies de transfert positif, c'est-à-dire « les effets du transfert [...] de facilitation » (Doca, 1981, cité par Al-Hajebi, 2019 : 2), afin de transformer ce capital en levier cognitif et motivationnel, tout en renforçant leur estime de soi. De plus, il est important de bien cerner les attentes et les besoins des apprenants afin de mieux concevoir les cours.

### ***1.3. Les attentes et besoins des apprenants***

Pour ces apprenants, l'apprentissage du français s'inscrit avant tout dans une dynamique d'insertion professionnelle et sociale. Leur objectif n'est pas seulement d'acquérir une compétence linguistique de base, mais de pouvoir interagir dans des situations complexes telles que la coordination d'équipes, la conduite de projets ou la production de documents spécialisés (rapports, bilans, etc.). Le français devient ainsi un outil stratégique d'intégration dans des réseaux professionnels, mais aussi une condition pour que leur parole soit reconnue et prise en compte dans l'environnement quotidien et dans les espaces institutionnels du Québec. Ainsi, leur profil les prédispose à une posture réflexive face à l'apprentissage des langues, mais exige aussi des dispositifs pédagogiques qui reconnaissent et exploitent la richesse de leurs parcours.

Le projet mis en œuvre s'appuie sur la diversité linguistique des apprenants et cherche à en faire un moteur d'apprentissage. En proposant des activités comparatives, des tâches multilingues et la tenue de journaux réflexifs, il s'inscrit dans une logique d'économie cognitive et de transfert interlinguistique comme l'illustre de propos de Freytag-Lauer (2022), cité par Lapaque & Freytag-Lauer, 2022 : 6. L'enjeu est double : répondre aux besoins professionnels immédiats tout en transformant le plurilinguisme en levier cognitif, identitaire et motivationnel. Dans cette perspective, les langues antérieures cessent d'être perçues comme un frein et deviennent une ressource structurante pour l'appropriation du français.

Cependant, la conception de l'apprentissage exprimée par les apprenants témoigne de représentations contrastées. En effet, les trajectoires individuelles divergent : Sonia et Oleg privilégient une immersion monolingue visant une maîtrise « proche des natifs », tandis que Vikram, Niran et Gautam voient dans leurs langues antérieures un appui pour sécuriser et approfondir leur apprentissage. Ces écarts confirment que les pratiques pédagogiques doivent conjuguer flexibilité et prise en compte des attentes et besoins individuels. À cet effet, Lebreton & Mercier (2021 : 2) insistent sur le rôle central des expériences langagières dans le processus d'apprentissage en particulier dans le contexte des adultes. Dans le même

sens, Guernier et al. (2017 : 403) rappellent que « prendre appui sur les acquis des apprenants facilite l'intégration sociale et professionnelle des personnes migrantes », soulignant le lien direct entre valorisation du plurilinguisme et inclusion.

## ***2. Mise en place d'une démarche plurilingue par l'approche comparative des langues.***

Afin d'inscrire mon projet dans la DIL, j'ai choisi de mettre en place des séances construites sur la comparaison interlinguistique et l'usage d'un journal de bord tenu à la fois par les apprenants et par moi-même. Ce dispositif avait pour but de soutenir une posture réflexive et de suivre de manière fine l'évolution des apprentissages rejoignant ainsi les apports de Dumais (2015 :8) et de Perrenoud (1996 : § 3) évoqués dans le cadre théorique.

Afin d'enrichir les échanges, j'ai moi-même participé à ces activités en prenant soin d'intégrer l'arabe classique (dont je possède une bonne maîtrise) durant les activités de comparaisons linguistiques. Cette initiative visait à démontrer que même des langues souvent perçues comme très éloignées peuvent offrir des points de comparaison pertinents. Elle participe ainsi à déconstruire certains stéréotypes en cohérence avec la position de Castellotti & Moore (2002 : 6), pour qui l'enseignant doit « tenir compte des représentations pendant l'enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes [...] ou pour exploiter les liens entre les langues ».

Par ailleurs, cette démarche répond aussi à des attentes plus individuelles, en continuité avec ce qui a été présenté précédemment sur les attentes et besoins des apprenants. Elle permet d'illustrer concrètement auprès des participants ayant une perception plutôt monolingue de l'apprentissage, que toute langue, quelle qu'elle soit, peut devenir un atout dans l'acquisition du français. En définitive, comme le rappellent Candelier, Manno & Escudé, « c'est aussi le rôle de tout enseignant de langues de contribuer au développement de perceptions positives de toutes les langues, comme condition de la richesse du plurilinguisme en construction de chaque apprenant.e. » (Candelier et al., 2023 : 34).

### ***2.1. Support et composition des différents cours***

Afin de mieux répondre aux différents profils et aux besoins des apprenants, mais aussi dans l'objectif de respecter les principes de la DIL qui vise « à aider l'apprenant.e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction ». (CARAP, cité par Candelier et al., 2023 : 29), j'ai intégré des activités inspirées d'une approche comparative des langues.

L'objectif de cette démarche est de permettre aux apprenants de mobiliser leurs savoirs linguistiques antérieurs pour les mettre en relation avec la langue cible, de repérer les similitudes et les différences, et ainsi d'affiner leur compréhension des systèmes linguistiques grâce au développement de véritables passerelles linguistiques. Cette orientation didactique rejoint les propos de Beacco et al. (2016 : 53) :

Les activités didactiques qui exploitent les proximités et les distances entre les langues relèvent de la réflexivité, elles mettent en place des stratégies de transfert et, de ce fait, contribuent à "l'apprendre à apprendre". Il s'agit en premier lieu d'activités réflexives contrastives, qui permettent d'établir des comparaisons entre les langues que les élèves parlent et celles avec lesquelles ils entrent en contact à l'école et dans la société. Ces activités de conscientisation forment également à la gestion des ressources plurilingues des répertoires et à diverses stratégies, y compris de type métalinguistique et métacognitif, facilitant l'apprentissage.

L'organisation des cours s'est articulée autour de plusieurs thématiques successives :

- 1- l'étude du genre ;
- 2- l'étude du nombre ;
- 3- l'accord en genre et en nombre entre l'adjectif et le nom ;
- 4- la négation ;
- 5- le futur proche ;
- 6- la comparaison des expressions avec « être » et « avoir » ;
- 7- la comparaison entre les faux-amis, principalement entre le français l'anglais en raison de la proximité de ces deux langues.

Chaque thématique a requis en moyenne deux à trois séances de deux heures, certaines notions demandant davantage de temps pour être assimilées. Afin de garantir une bonne appropriation des contenus, des séances supplémentaires ont été ajoutées lorsque cela s'avérait nécessaire, notamment en cas d'absences ou de difficultés repérées. Ces ajustements visaient à consolider les acquis et à encourager la participation active des apprenants.

Pour concevoir et structurer les cours, j'ai utilisé certains éléments de la méthode de français québécois Par ici. Cette méthode a été choisie afin d'introduire un vocabulaire ancré dans les réalités socioculturelles québécoises, ce qui favorise non seulement l'apprentissage linguistique, mais aussi l'intégration sociolinguistique et culturelle des apprenants dans leur environnement quotidien. Par ailleurs, afin d'assurer un cours en modalité hybride, j'ai choisi de travailler sur un support en ligne en utilisant Google drive, dans lequel j'ai créé un groupe avec les apprenants afin que ceux-ci puissent intervenir en direct sur des documents

en ligne de Google doc. Cela a permis que je voie le travail des apprenants et que je fasse des rétroactions immédiates.

## **2.2. Organisation et structure des séances**

Les séances s'inscrivent dans une approche inductive où les apprenants sont guidés dans la construction de la règle par l'observation et la comparaison. Chaque séance se déroule en trois temps : l'observation, la comparaison interlinguistique et les activités de réinvestissement, de pratique et/ou de correction.

### Cours sur le genre et le nombre :

Les deux premières séances portent sur le genre. À partir d'une liste d'objets courant de la classe tirée de la méthode du français québécois *Par ici*<sup>15</sup> associés à leurs articles (voir annexe 3, vol.2 : 10), les apprenants observent et identifient les régularités. Un tableau comparatif leur permet ensuite de comparer ces observations avec les langues qu'ils maîtrisent, afin de mettre en évidence des similitudes et des différences (voir annexe 4, vol. 2 : 11). La règle le plus souvent remarquée - les mots se terminant par *-e* étant généralement féminins - est discutée, questionnée et nuancée. La séance se poursuit par des activités de correction en binômes où les apprenants doivent repérer et justifier les erreurs de genre dans de courtes phrases (voir annexe 5, vol. 2 : 12). Enfin des activités interactives en ligne avec Quizlet<sup>16</sup> et des devinettes d'objets de la classe, viennent consolider les acquis de manière ludique.

Les deux séances suivantes sont consacrées au nombre ou autrement dit à la formation du pluriel. Après une activité de découverte, les apprenants découvrent les différentes formes du pluriel : régulières et irrégulières (voir annexe 6, vol. 2 : 13). Là encore, ils sont invités à comparer avec le fonctionnement du pluriel dans leurs langues premières ou autres langues connues dans un tableau comparatif pour le pluriel (voir annexe 7, vol. 2 : 14), ce qui permet de stimuler les échanges sur les transferts interlinguistiques. Les activités proposées incluent :

- Des descriptions guidées à l'oral (décrit ce que tu vois en utilisant dit non au pluriel),
- Des exercices de repérage de l'intrus dans des listes (un château, un drapeau, un couteau, un animal),

---

<sup>15</sup> Desjardins, N. (2017) . *Par ici – Méthode de français niveau 1-2*. Montréal : Corine Dumont.

<sup>16</sup>Activités de pratique pour le genre : <https://quizlet.com/fr-fr/fiches-de-memorisation/vocabulaire-des-objets-de-bureau-en-francais-1029043753?i=6d0lad&x=1jqt>

- Des phrases à corriger collectivement où il s'agit d'identifier les erreurs de pluriel (les hôpital hôpitals → les hôpitaux, des cheveux → des cheveux)
- Et des activités interactives en ligne avec Quizlet<sup>17</sup>.

#### Cours sur l'accord de l'adjectif et du nom

Enfin, les deux séances suivantes combinent les deux notions en travaillant sur les accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs. Le déroulement suit toujours le même schéma : une activité d'observation → comparaison, interlinguistique à l'aide d'un tableau comparatif (voir annexe 8, vol. 2 : 16) → correction ludique. Les apprenants analysent d'abord des phrases, contenant des erreurs puis les corrige par pair (annexe 9, vol. 2 : 17).

L'ensemble de ces séances met en avant une approche comparative dans laquelle les apprenants mobilisent leur capital langagier pour comparer le fonctionnement du français avec celui des langues qu'ils maîtrisent, ce qui renforce la compréhension et la mémorisation des règles.

#### Cours sur la négation :

Dans ce cours, les apprenants observent et comparent des phrases affirmatives et négatives en français dans un premier temps. Puis, l'activité continue avec un tableau comparatif que chaque apprenant doit remplir en mettant l'équivalent dans les langues qu'ils maîtrisent (voir l'annexe 10, vol. 2 : 18). Puis plusieurs questions s'en suivent pour ouvrir une discussion comparative qui aide à prendre conscience des particularités du français : « Combien de mots sont utilisés pour exprimer la négation? Où sont-ils placés dans la phrase? La structure est-elle plus simple ou plus complexe que dans vos langues? » Cette première phase d'observation permet de stimuler la réflexion sur la notion de négation.

Ensuite, la règle de la négation est explicitée : en français, elle ne se limite pas seulement à « ne... pas », mais s'élargit à d'autres structures selon le sens voulu comme « ne... jamais », « ne... plus », etc. Quelques exemples sont travaillés (voir annexe 11, vol. 2 : 19)

Un jeu de correction par les pairs permet ensuite de consolider les acquis : les apprenants doivent corriger des phrases erronées typiques comme « je ne mange pas jamais » ou « il ne veut pas rien faire ». Ces exercices ciblent les erreurs fréquentes, notamment la double négation ou à l'omission du « ne »

---

<sup>17</sup> Activités de pratique pour le nombre : <https://quizlet.com/ca/1031342557/les-pluriels-des-noms-en-francais-flash-cards>.

### Cours sur le futur proche :

Dans ce cours, les apprenants découvrent la structure « aller + infinitif du verbe » grâce à des images séquentielles (voir annexe 12, vol. 2 : 20). À partir de ces transformations, ils observent et formulent eux-mêmes la règle du futur proche.

Je précise également qu'en français, il existe deux formes du futur : le futur proche et le futur simple et je nuance les deux notions. Je n'entre pas dans plus d'explication en ce qui concerne le futur simple, le cours étant consacré uniquement au futur proche.

Par la suite, un tableau comparatif permet de comparer la construction du futur (voir annexe 13, vol. 2 : 21) : certaines langues utilisent une structure très proche de celle du français (« going + infinitif du verbe » pour l'anglais ou « ir a + infinitif du verbe » pour l'espagnol), tandis que d'autres ont recours à une seule forme verbale d'où l'importance de nuancer le futur proche du futur simple en français. Les apprenants travaillent ensuite la conjugaison du verbe « aller » au présent, indispensable dans la construction du futur proche.

Les activités de réinvestissement sont variées avec des phrases à compléter et à transformer, des choix de bonnes réponses et des productions de phrases personnelles (voir annexe 14, vol. 2 : 21)

Enfin une activité d'interaction en binôme clôture le cours : les apprenants s'interrogent mutuellement sur leurs projets pour les jours prochains, puis rédigent cinq phrases au futur pour rendre compte de ce que leur partenaire a prévu (voir annexe 15, vol. 2 : 23). Cette tâche mobilise à la fois l'oral et l'écrit tout en renforçant l'ancrage communicatif du futur proche.

### Cours sur les faux-amis

Ce cours porte sur les faux amis, c'est-à-dire des mots qui ressemblent à des termes d'une autre langue, mais dont le sens diffère en français. La langue de comparaison sera l'anglais à cause de sa proximité avec le français et de son excellente maîtrise par tous les apprenants.

La séance commence par une activité en petits groupes : les apprenants découvrent et classent des mots dans un tableau (voir annexe 16, vol. 2 : 24). Pour chaque mot français, ils doivent indiquer :

- la traduction supposée en anglais,
- la vraie signification en français,
- et la traduction correcte en anglais.

Une fois le tableau complété, chaque groupe choisit cinq mots et invente des phrases en français et en anglais, afin de mettre en évidence le vrai sens dans un petit tableau (voir annexe 17, vol. 2 : 25).

Un exercice de détection permet ensuite de repérer les faux amis dans de courtes phrases afin d'en corriger le sens (voir annexe 18, vol. 2 : 26)

### Cours sur les expressions avec être et avoir

Ce cours vise à faire comprendre et pratiquer les expressions courantes construites avec les verbes avoir ou être, souvent source de confusion pour les apprenants, notamment ceux qui traduisent directement depuis l'anglais.

La première étape consiste à observer des phrases utilisant ces deux verbes :

- j'ai faim, j'ai soif, j'ai froid, on a chaud, il a peur, elle a de la chance, nous avons raison (expression avec « avoir »)
- je suis prêt, tu es en retard, il est fatigué, nous sommes contents, elles sont heureuses, elles sont surprises (expression avec « être »).

Ensuite, les apprenants complètent un tableau comparatif (voir annexe 19, vol. 2 : 26) qui met en parallèle ces expressions françaises avec des équivalents dans les langues qu'ils maîtrisent. Cette mise en contrat leur permet de repérer les différences structurelles : par exemple en français, on dit, « j'ai faim » avec le verbe « avoir », alors qu'en anglais on emploie le verbe « to be » (être) avec cette même expression « I am hungry » (« je suis faim »).

Les apprenants remarquent ainsi que certaines expressions liées aux sensations ou aux états utilisent « avoir » en français (avoir faim, avoir sommeil), alors qu'elles se traduisent avec « to be » (être) en anglais ou encore que certaines expressions avec « être » en français correspondent à d'autres structures dans d'autres langues.

Afin de pratiquer cette notion, il s'en suit une série d'exercices progressifs, composés de phrases à compléter, de choix de bonnes réponses ou de corrections d'erreurs (voir annexe 20, vol. 2 : 27)

Enfin, pour terminer, les apprenants sont invités à jouer un dialogue en binôme en utilisant au moins six expressions avec « être » ou « avoir » (voir annexe 20, vol. 2 : 27)

### **2.3. Journal de bord**

La tenue d'un journal de bord constitue un élément central du dispositif pédagogique et méthodologique mis en place dans ce projet. Elle remplit une double fonction : d'une part, permettre aux apprenants de développer une posture réflexive face à leur propre

apprentissage et d'autre part, offrir à l'enseignant un outil d'observation et d'analyse des dynamiques de classe.

#### Le journal de bord des apprenants :

À la fin de chaque séance, les apprenants sont invités à compléter un court écrit dans lequel ils rendent compte de leur expérience d'apprentissage (voir annexe 21, vol.2 : 28). Ils y consignent :

- les points qui leur ont paru clairs ou faciles,
- les difficultés rencontrées,
- les stratégies mobilisées pour comprendre ou mémoriser les notions,
- et les liens interlinguistiques qu'ils ont pu établir entre le français et leurs autres langues.

Ce dispositif vise à stimuler leur conscience métalinguistique. En effet, en explicitant leurs réflexions, les apprenants prennent conscience des transferts possibles entre leurs répertoires linguistiques. Comme le rappellent Candelier et al. (2023 : 29), l'objectif est « d'aider l'apprenant.e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire ». Le journal devient ainsi un outil de consolidation des apprentissages, mais aussi de valorisation de leur compétence plurilingue.

#### Le journal de bord de l'enseignant :

En parallèle, je tiens moi-même un journal pédagogique. Ce document me permet de noter séance après séance :

- les réactions des apprenants,
- les ajustements effectués en cours de route,
- les observations sur la dynamique de groupe,
- les réussites et les blocages rencontrés.

Ces notes, croisées avec les productions écrites composées des différents exercices proposés durant les séances, constituent une base importante pour analyser l'impact de l'approche comparative et ajuster progressivement le dispositif. Enfin, comme le souligne Dumais (2015 : 8), le journal offre à l'enseignant un miroir des démarches d'apprentissage des étudiants et permet de « noter ses propres réflexions ».

#### Intérêt de la démarche :

L'utilisation du journal de bord présente plusieurs bénéfices pour l'apprentissage. Dans un premier temps, il permet de mieux comprendre les processus mis en œuvre par les

apprenants, car les retours écrits révèlent des stratégies qui ne sont pas toujours visibles dans leurs seules productions linguistiques. Dans un deuxième temps, le journal favorise l'autonomie en incitant les apprenants à analyser leurs pratiques, à repérer leurs réussites comme leurs difficultés et à ajuster leurs stratégies en conséquence. Ainsi, il dépasse la simple fonction de suivi pour devenir un véritable levier d'apprentissage et un outil méthodologique essentiel afin de comprendre comment les apprenants mobilisent leur plurilinguisme dans l'acquisition du français.

## **Chapitre 8. Journaux de bord : de l'observation à l'analyse**

Afin de mettre en lumière les effets de l'approche comparative dans mon dispositif pédagogique, il convient d'analyser, dans un premier temps, mes propres observations consignées dans mon journal de bord puis celles des apprenants recueillies dans le leur.

### ***1. Analyse des observations de l'enseignant***

Dans cette section, je présenterai l'analyse de mes observations en m'appuyant sur mon journal de bord et en faisant référence aux différents éléments du cadre théorique afin de mieux étayer mes constats. Étant donné que mon journal était très volumineux, j'ai élaboré un tableau synthétique qui se situe à l'annexe 33 du volume 2. Ce tableau permet de consulter de manière condensée l'ensemble des informations contenues dans mon journal de bord.

#### ***1.1. Le journal de bord de l'enseignant***

Le journal de bord que j'ai tenu tout au long du projet a constitué un outil fondamental dans ma posture d'enseignant. Consigner régulièrement mes observations faites en classe, il m'a permis de garder une trace précise de l'évolution des apprentissages, mais aussi d'identifier rapidement les difficultés et les imprévus rencontrés. Par exemple, j'ai pu noter que lors de certaines séances, les absences et les retards répétés de certains apprenants créaient parfois un déséquilibre dans la dynamique du groupe. Dans d'autres cas, certains étudiants monopolisaient la parole. Tout cela a nécessité d'adapter la gestion des interactions et d'ajout de plusieurs séances afin de rétablir un équilibre dans le cours pour compenser les absences et les retards. Le journal m'a également permis de repérer des incompréhensions persistantes sur certaines notions comme celle concernant les expressions avec « être » et « avoir » et m'a aussi offert la possibilité d'ajuster ma pratique pour tenir compte des imprévus liés aux départs précipités de certains apprenants à la suite de réunions professionnelles de dernière minute. Perrenoud souligne que (1996, §3), « l'écriture permet de mettre à distance, de construire des représentations, de constituer une mémoire, de se relire, de compléter, d'avancer des interprétations, de préparer d'autres observations », ce qui illustre parfaitement le rôle réflexif du journal dans l'analyse de l'ajustement de ma pratique pédagogique. Dans cette logique, tenir un journal de bord m'a permis d'analyser mes choix didactiques, d'identifier mes réussites et mes limites, et d'ajuster progressivement ma pratique.

## *1.2. Capital langagier et répertoire linguistique des apprenants*

Les notes que j'ai prises lors des différentes séances permettent de mettre en avant que Pierre Bourdieu, « la langue n'est pas simplement un instrument de communication neutre, mais [...] un instrument de pouvoir » (Bourdieu, 1982 :31). Dans les séances observées, cette dimension se manifeste par la difficulté des apprenants à se sentir légitimes lorsqu'ils s'expriment en français, comme ils me l'ont souvent confié au début du projet. Leur manque de confiance, combiné à la peur de commettre des erreurs ou de laisser transparaître des interférences avec l'anglais ou d'autres langues qu'ils maîtrisent, les dissuade d'utiliser le français pour exprimer les connaissances qu'ils possèdent déjà. Cette légitimité fragile se trouve néanmoins renforcée par la mobilisation de leur répertoire plurilingue. Comme le définit Coste, ce répertoire désigne « l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations » (Coste, 2002 :117, cité par Dufour, 2014 : 184). Dans la pratique, lors des séances sur le genre, le pluriel ou la négation par exemple, les apprenants ont spontanément activé leurs langues premières pour comprendre et comparer les régularités du français contribuant ainsi à transformer ces langues en un véritable capital langagier.

Ainsi, lors du cours sur le genre grammatical, plusieurs participants ont souligné le caractère arbitraire du système français. Oleg a par exemple remarqué que, comme en espagnol ou en allemand, « le genre en français paraît souvent arbitraire ». Dans d'autres langues, en revanche, le genre est plus clairement lié à la terminaison du mot ou au sexe des êtres vivants comme pour l'hindi, le pendjabi et le télougou. Sonia voyait naturellement une similitude entre le français, l'hindi ainsi que le pendjabi qui partagent la même distinction entre deux genres. Vikram a insisté sur la logique du télougou où le masculin et le féminin ne concernent que les humains et les divinités, tandis que les animaux et les objets inanimés sont neutres. Niran a rappelé que le yoruba n'a pas de genre grammatical, ce qui rendait pour lui la règle française difficilement compréhensible et Gautam a ajouté que le japonais fonctionne de la même façon. De mon côté, j'ai présenté l'arabe où le genre dépend le plus souvent de la terminaison du mot ou, comme le yoruba et le japonais, est inhérent à son sens (père / mère, homme / femme). À l'exception de l'espagnol, leurs autres langues diffèrent donc fortement du français.

Les séances sur le pluriel illustrent également ce lien entre capital langagier et répertoire. Oleg a souligné la complexité du pluriel en russe et en ukrainien, tandis que Niran a expliqué la simplicité du yoruba où un mot placé devant le nom suffit à marquer la pluralité.

Gautam a relevé que le japonais utilise des suffixes ou des mots de quantité tandis qu'en hindi et en pendjabi, le pluriel prend des formes variables selon le genre, ce qui complexifie un peu le système et relativise en même temps les exceptions en français. Ces comparaisons ont permis aux apprenants de relativiser les exceptions du français, comme cheval/chevaux et de se rassurer quant à leur capacité à progresser. En valorisant leur répertoire linguistique, ils ont gagné en confiance ce qui permet de contribuer à transformer leur répertoire en capital linguistique.

La négation a constitué un autre exemple de mobilisation du répertoire. Tous les apprenants, influencés par l'anglais (et l'espagnol pour Oleg), avaient tendance à oublier le « pas » en français (« je ne mange » au lieu de « je ne mange pas »), car ils associaient spontanément « not » ou « no » au « ne » français. En comparant les systèmes linguistiques, ils ont progressivement compris les logiques françaises et la négation est devenue moins intimidante.

De même, dans le travail sur les expressions avec « être » et « avoir », Vikram, Gautam et Sonia ont expliqué que, dans l'hindi et le pendjabi, la faim ou la soif se traduisent avec « être », ce qui rendait la structure française surprenante (« j'ai faim »). Gautam a ajouté qu'en japonais les états physiques et émotionnels sont exprimés uniquement avec le verbe « être ». Niran a précisé qu'en yoruba, on utilise un verbe proche de « être », puis, j'ai présenté l'arabe qui suit la même logique. La confrontation entre ces langues et le français a permis aux apprenants de valoriser leurs savoirs antérieurs et de comprendre pourquoi certaines structures leur semblaient contre-intuitives. Ces exemples montrent que le répertoire plurilingue ne se limite pas à un simple outil de comparaison : il constitue un véritable capital langagier en ce sens que les apprenants valorisent et mobilisent activement leurs compétences dans d'autres langues pour comprendre le français, corriger leurs erreurs et renforcer leur confiance.

### ***1.3. Plurilinguisme et motivations dans l'apprentissage du français***

L'approche comparative adoptée lors des séances correspond aux principes mis en avant par le Conseil de l'Europe qui considère que « la diversité linguistique et culturelle [...] constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer » (Coste et al., 2009 : 7). L'analyse des faux amis entre le français et l'anglais en est une bonne illustration. Loin de représenter uniquement une source d'erreurs, la proximité entre les deux langues est devenue un appui pour mieux comprendre les écarts sémantiques et renforcer la vigilance lexicale. Par exemple, Niran a expliqué que « library »

(bibliothèque en anglais) restait pour lui un piège récurrent, car il l'associait spontanément à « librairie », tandis que Sonia a souligné que « sensible », en hindi et en pendjabi, correspond davantage à « sensitive » en anglais, exprimant la réceptivité aux émotions, alors que le français « sensible » peut aussi signifier « important » ou « vulnérable ». Ainsi le terme français est plus polysémique que dans ces trois langues. Oleg a, de son côté, insisté sur des mots comme « actuellement » ou « location » piégeux non seulement en anglais, mais aussi dans ses autres langues (allemand, espagnol). Ces observations ont débouché sur un travail collectif de correction et de reformulation qui a permis aux apprenants d'intégrer les sens réels et d'accroître leur confiance lexicale.

De même, les séances consacrées aux expressions avec « être » et « avoir » ont montré combien les différences entre langues peuvent être riches pour la réflexion métalinguistique. La confrontation avec le français où ces états sont systématiquement exprimés avec avoir (« j'ai faim », « j'ai froid »), a permis aux apprenants de comprendre pourquoi la traduction littérale depuis leurs langues entraînait souvent des erreurs. Ils ont conclu que cette comparaison leur donnait des repères solides pour mieux intégrer cette spécificité française. Ces comparaisons favorisent ainsi un développement métalinguistique en accord avec ce qu'affirment Beacco et al. : « Les activités didactiques qui exploitent les proximités et les distances entre les langues relèvent de la réflexivité [...] et contribuent à « l'apprendre à apprendre » » (Beacco et al., 2016 : 53). En mobilisant activement leurs répertoires plurilingues, les apprenants ont transformé les écarts linguistiques en ressources d'apprentissage, tout en renforçant leur vigilance et leur autonomie.

Enfin, la valorisation du répertoire plurilingue participe directement au renforcement de l'estime de soi et de l'engagement des apprenants. Comme le rappellent Lenart et Borowska, « Reconnaître et attribuer de la valeur aux compétences linguistiques diverses des élèves [...] renforce le sentiment d'identité positive de l'élève » (Lenart et Borowska, 2023 :90). Cela s'est observé dans plusieurs séances où les participants ont exprimé leur satisfaction d'avoir compris une notion grâce aux comparaisons interlinguistiques. Lors du cours sur le genre grammatical, certains ont affirmé que la confrontation avec leurs autres langues (yoruba, télougou, hindi, allemand, espagnol) les avait aidés à mieux saisir le système du français. De même, lors du travail sur le pluriel, tous ont conclu que la ressemblance avec l'anglais (et l'espagnol pour Oleg) facilitait leur compréhension, tandis que leurs langues plus complexes (russe, ukrainien, arabe) leur permettaient de relativiser les difficultés. Ces prises de conscience ont renforcé leur motivation et leur confiance en leur capacité à progresser.

#### ***1.4. L'erreur et l'interlangue : un système provisoire, évolutif et plurilingue***

Les erreurs récurrentes observées lors des séances témoignent de la mise en place d'un système linguistique provisoire. Comme le souligne Corder, elles ne constituent pas de simples manques de connaissances, mais un « idiosyncratic dialect », c'est-à-dire un système « distinct à la fois de la langue première et de la langue cible » (Corder, 1971 : 147-160). Autrement dit, elles sont des indices précieux de l'évolution de l'interlangue et non des fautes à éradiquer immédiatement. Les notes de classe montrent que ce système est à la fois instable et en constante évolution. Galligani rappelle à ce propos qu'« il s'agit d'un système individuel à la fois instable et en constante évolution, d'une construction provisoire d'hypothèses langagières amenées à être revisitées » (Galligani, 2022 :1).

Ainsi, lors du travail sur le genre, les apprenants ont d'abord appliqué rigide­ment la règle selon laquelle les mots en *-e* seraient féminins, avant de la remettre en question face aux exceptions. Sonia rapprochait spontanément le système du français de celui de l'hindi et du pendjabi, langues ne possédant que deux genres comme le français, mais dont les règles de genre diffèrent (les mots féminins se terminent par un « i » et les mots masculins par un « a »), ce qui l'a amenée à sur-généraliser la règle. Niran, dont les langues premières (yoruba et anglais) ne connaissent pas de genre grammatical, avait quant à lui tendance à l'omettre. Ces erreurs témoignent d'une stratégie de généralisation, typique d'un système en construction.

La formation du pluriel illustre le même phénomène. Les apprenants ont immédiatement reconnu la régularité du pluriel en *-s* grâce aux parallèles avec l'anglais et l'espagnol, mais ont été déstabilisés par des exceptions comme les mots terminés en *-al*, particulièrement Oleg. De plus, le fait que le singulier et le pluriel se prononcent souvent de la même façon à l'oral a perturbé tous les apprenants, révélant une interlangue encore instable où l'oral et l'écrit ne sont pas complètement intégrés.

L'accord adjectival a également constitué une source de difficultés : Niran et Gautam, influencés par l'anglais et le japonais où l'adjectif est invariable, oubliaient régulièrement le marquage. Pourtant, grâce aux comparaisons avec l'hindi, le pendjabi, l'espagnol ou l'allemand (mobilisées par Sonia, Vikram, Gautam et Oleg), ils ont progressivement rectifié certaines productions. Ce type d'ajustement illustre une interlangue évolutive où les hypothèses initiales sont corrigées en interaction avec les pairs.

Les erreurs liées à la négation sont particulièrement révélatrices. Niran et Oleg produisaient fréquemment « je ne mange » au lieu de « je ne mange pas », étant influencés

par l'anglais, l'espagnol et le yoruba qui ne connaissent qu'une seule particule. Sonia et Vikram ont reconnu que la double négation leur semblait inhabituelle, puisqu'en hindi, pendjabi et télougou, elle n'apparaît que dans certains contextes. Après avoir compris que « pas » est l'élément central en français contemporain, en particulier à l'oral, les apprenants, notamment Niran et Sonia, ont progressivement modifié leurs productions. Comme l'expliquent Galligani & Bruley, « les apprenants sont invités à mener une réflexion grammaticale à visée comparative, en convoquant non seulement leur langue maternelle [...], mais également l'ensemble des langues de leur répertoire » (2014 :13). L'évolution observée témoigne de ce processus de réajustement constant.

Le futur proche a donné lieu à des observations similaires. La structure *aller + infinitif* a été facilement comprise grâce aux parallèles avec l'anglais (going to), l'espagnol (ir a + infinitif) ou l'ukrainien (buty + infinitif). Toutefois, Niran (yoruba) et Gautam (japonais), dont les langues expriment plutôt l'intention par des particules, produisaient d'abord des formes comme « je va manger » ou « je pense manger », avant d'intégrer progressivement la logique française assez rapidement grâce à la structure anglaise.

Les séances sur les expressions avec « être » et « avoir » ont aussi montré des transferts interlinguistiques persistants. Plusieurs apprenants (Sonia, Gautam, Niran et Vikram) disaient spontanément « je suis faim » ou « je suis froid », influencés par leurs langues premières (hindi, pendjabi, télougou, yoruba, japonais) ou par l'anglais (I am hungry : « je suis faim »). Oleg hésitait entre « avoir » et « être », influencé par l'allemand qui alterne entre les deux (Ich bin hungrig / Ich habe Durst : « je suis faim / j'ai soif »). Ces productions reflètent la difficulté à intégrer la spécificité française, mais aussi la manière dont l'interlangue construit ses propres règles provisoires.

Le travail sur les faux amis a enfin révélé des confusions systématiques : Niran associait « library » à « librairie », Sonia attribuait à « sensible » l'unique sens de « sensitive » en anglais, Gautam confondait « assister » et « to assist » et « attendre » et « to attend », Oleg relevait que « actuellement » et « location » étaient trompeurs en espagnol, allemand et ukrainien, tandis que Vikram s'étonnait de mots comme « luxure » ou « pain » ou bien encore « magasin » et « magazine ». Ces erreurs ne sont pas de simples maladroites lexicales, mais le signe d'un système provisoire qui s'appuie sur la ressemblance graphique ou phonétique pour construire du sens. Comme le note Bautier-Castaing, la surgénéralisation est « une application abusive, à un domaine ou un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine » (1980 : 96, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 9), ce qui illustre bien la perméabilité de l'interlangue aux transferts interlinguistiques

Ces observations montrent que les transferts jouent un rôle ambivalent : tantôt facilitateurs (pluriel en -s, futur proche), tantôt sources d'erreurs persistantes (négation, faux amis). Dans les deux cas, ils révèlent la logique interne de l'interlangue en formation. De plus, Les interactions notées dans le journal de bord où les apprenants introduisent spontanément du vocabulaire français dans des phrases majoritairement en anglais montrent la construction progressive d'une interlangue. Ainsi, ce phénomène rejoint l'idée de Cuq selon laquelle « la biographie langagière [de l'apprenant] forme désormais son capital langagier » (Cuq, 2003 :36-37) qu'il mobilise pour son apprentissage du français. L'usage de plusieurs langues n'est donc pas un signe de faiblesse, mais le reflet d'un processus d'appropriation plurilingue en cours.

En somme, l'ensemble des observations du journal de bord confirme que l'interlangue est un système à la fois instable et évolutif, perméable aux influences plurilingues, et formatif (Galligani, 2022 : 53). Les erreurs relevées ne doivent donc pas être perçues comme des obstacles, mais comme des indices précieux du raisonnement linguistique en cours et des étapes nécessaires dans le processus d'appropriation (Porquier, 1977 : 41, cité par Galligani, 2022 : 53). Elles constituent des traces visibles de l'activité cognitive des apprenants et deviennent, pour l'enseignant comme pour eux-mêmes, de véritables outils de progression. Il serait désormais intéressant d'analyser les différents journaux de bord des apprenants afin de confronter et d'enrichir l'analyse de mes observations.

## ***2. Analyse des observations des apprenants***

Dans cette section, je présenterai l'analyse des observations des apprenants à partir de leurs retours dans leurs journaux dans le but de comparer mes observations avec les leurs et d'approfondir mon analyse. Étant donné que les journaux des apprenants sont également volumineux, j'ai élaboré un tableau synthétique qui se situe à l'annexe 34 dans le volume 2, page 42. Ce tableau permet de consulter de manière condensée l'ensemble des informations contenues dans leurs journaux de bord.

### ***2.1. L'intérêt du journal de bord pour les apprenants***

En plus de constituer un outil précieux pour l'enseignant, le journal de bord représente également pour les apprenants un espace personnel d'analyse, leur permettant de suivre leurs progrès, de prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage et de renforcer ainsi leur autonomie. Comme le rappellent Rivens et Eisenbeis (2009 : 237, cités par Knoerr,

2016 : § 13), il « permet une réflexion métacognitive individuelle », en incitant l'apprenant à identifier « ce qui va, ce qui ne va pas et donc [à] rectifier la fois suivante ».

En verbalisant son expérience, l'apprenant développe ce que Knoerr (2016 : § 13) appelle une « posture réflexive », amenant l'apprenant à comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Les commentaires des apprenants, exprimés dans leurs journaux de bord, confirment le rôle essentiel de cet outil dans leur apprentissage. Gautam considère que le journal est un excellent exercice pour « récapituler tout ce que [nous avons] appris » et qu'il lui permet de relier les chapitres entre eux. Il y voit un moyen de consolider ses compétences à l'écrit tout en révisant, ce qui rejoint l'idée de Rivens et Eisenbeis (2009 : 231, cités par Knoerr, 2016 : § 13) selon laquelle le journal est un espace de « réflexion, d'un travail autoréflexif, de prise de conscience, qui favorise la métacognition ». Ce constat rejoint celui de Oleg qui souligne que l'écriture d'un journal de bord l'a « obligé à réfléchir davantage aux apprentissages ». Pour lui, l'intérêt du journal réside surtout dans la prise de conscience. De plus, le journal devient pour lui un moteur de projection et d'auto-motivation puisqu'il se fixe comme objectif de rédiger entièrement en français au prochain niveau.

Vikram, de son côté, insiste sur l'efficacité du dispositif pour la mémorisation : selon lui, écrire le journal de bord lui permet de se « remémorer toute la session en quelques minutes », preuve que cet outil soutient la construction d'une mémoire d'apprentissage durable.

La valeur régulatrice du journal est également soulignée. Sonia explique qu'il l'aide à « réfléchir sur ce [qu'elle a] appris et sur les points où [elle a] encore des difficultés », ce qui correspond parfaitement à la fonction d'auto-évaluation décrite par Blin (2001 : 3, cité par Knoerr, 2016 : § 13), selon laquelle l'apprenant peut « prendre des décisions relatives aux activités » à entreprendre. En mettant en lumière ses propres forces et faiblesses, elle devient actrice de son apprentissage et développe une véritable autonomie intellectuelle.

Enfin, Niran insiste sur la dimension relationnelle et motivationnelle de l'outil : il perçoit ce document comme une preuve que son enseignant « s'intéresse réellement à [son] développement » et qu'il cherche à comprendre sa manière d'apprendre. Ici, le journal prend une valeur supplémentaire, celle de reconnaissance et de valorisation du parcours individuel.

En somme, si certains y voient avant tout un outil de révision (Gautam, Vikram), d'autres l'associent plutôt à une fonction régulatrice et réflexive (Sonia, Oleg) ou encore à un espace de motivation et de valorisation (Niran). Tous s'accordent cependant sur un point : le journal de bord n'est pas seulement un exercice scolaire, mais un véritable instrument de progression, de confiance et d'autonomisation, puisqu'il favorise « une réflexion

métacognitive individuelle » et « la prise de conscience » (Rivens & Eisebeis, 2009 : 237, cités par Knoerr, 2016 : § 13).

## ***2.2. Analyse des journaux de bord des apprenants***

Je procéderai à l'analyse des journaux de bord de chaque apprenant afin de confirmer, mais aussi de nuancer, mes observations issues des interactions en classe et des notes consignées dans mon propre journal de bord (voir annexe 34, vol.2 : 42).

### L'apprenant Gautam :

Le journal de Gautam montre une forte capacité à mobiliser son répertoire plurilingue (anglais, hindi, pendjabi, japonais) pour analyser le français. Il relève notamment que, contrairement à l'anglais où le genre et l'accord sont absents, l'hindi et le pendjabi l'aident à comprendre le genre et les accords de genre et de nombre. Ces deux langues l'aident ainsi à cerner la notion du genre qui elle aussi est absente de l'anglais. De plus, pour lui le pluriel en français paraît plus simple qu'en hindi et pendjabi, mais plus complexe qu'en japonais ou qu'en anglais. Comme je l'ai écrit dans mon analyse, ce type de mobilisation et de valorisation plurilingue constitue un capital langagier qui facilite certaines acquisitions. À l'inverse, le japonais et l'anglais, langues sans accords visibles, perturbent ses intuitions, ce qui explique ses erreurs récurrentes. Pour la négation, il avoue oublier fréquemment le « pas ». Ce constat rejoint parfaitement mon observation selon laquelle les apprenants, influencés par l'anglais (not), n'identifient que le « ne ». Son retour illustre donc l'interlangue provisoire décrite par Galligani (2022) qui tend à s'ajuster progressivement. Il confirme également mes observations selon lesquelles les erreurs ne doivent pas être perçues comme de simples manques, mais comme des indices d'un système en construction, typique de l'interlangue évolutive (Corder, 1971). En revanche, il exprime sa facilité à utiliser le futur proche, qu'il juge rapidement transférable dans des contextes réels. Comme je l'ai noté dans mes observations, cette structure, proche de l'anglais (going to), est généralement acquise rapidement. Enfin, ses retours sur les expressions avec « être » et « avoir » et sur les faux-amis confirment l'importance des transferts interlinguistiques. Il avoue sa confusion initiale face à des phrases comme « j'ai faim » qui sont exprimées uniquement avec le verbe « être » dans toutes les langues de son répertoire. Il souligne son apprentissage de la vigilance lexicale face à des mots trompeurs. Là encore, l'analyse de ses écrits illustre la double valeur des transferts pouvant être à la fois une ressource (transferts positifs) et un obstacle (transferts négatifs) à la fois.

### L'apprenant Vikram :

Vikram met en évidence l'importance des activités ludiques et collaboratives pour son apprentissage. Son retour sur les exercices de genre en groupe montre que la dimension collective peut faciliter la mémorisation et la compréhension. Comme je l'ai moi-même noté, il a été assez déstabilisé par la règle française du genre, car en télougou les distinctions masculin/féminin ne concernent que les humains et les divinités, tandis que les objets inanimés sont neutres. Ses écrits révèlent également qu'il a trouvé la négation difficile au départ, mais que les exercices pratiques lui ont permis d'en saisir progressivement la logique. Pour le futur proche, il mentionne des phrases simples comme « je vais manger » ou « nous allons déménager à Montréal », montrant qu'il l'a intégré comme un repère fonctionnel, comme il l'illustre dans son journal de bord : « Ce sont des phrases simples, mais efficaces pour retenir des événements futurs proches. Je ne dirais pas que je parle à 100 % correctement tout le temps, mais au moins cela me sert de repère et m'aide aussi quand je lis. ». Enfin, ses remarques sur les faux-amis (magasin/magazine) confirment que les confusions lexicales deviennent, avec le temps, des occasions d'apprentissage.

#### L'apprenante Sonia :

Le témoignage de Sonia est particulièrement intéressant, car elle insiste sur l'utilité communicative immédiate de certains apprentissages. Elle explique par exemple que la négation (« je ne comprends pas », « je n'ai pas ») est devenue un outil naturel et précieux pour gérer des situations réelles, bien qu'elle ait quelques difficultés à respecter le double système de la négation. Ce constat illustre parfaitement la manière dont l'apprenante transforme une règle grammaticale en ressource pragmatique. Ses difficultés portent surtout sur le genre et les accords, influencés par l'hindi et le pendjabi, ce qui l'a conduite à sur-généraliser certaines règles. Comme je l'ai noté dans mes observations, cette tendance est caractéristique d'un système provisoire en voie de stabilisation. Pour le futur proche, bien qu'elle fasse encore quelques erreurs, elle souligne son emploi spontané avec ses amis, ce qui confirme mon observation sur la rapidité d'appropriation de cette structure proche de l'anglais. Enfin, elle note dans son journal qu'elle rencontre parfois quelques difficultés avec les expressions avec être et avoir (« je suis faim ») et ses erreurs sur les faux-amis comme avec le mot « sensible », ce qui confirme l'influence de ses langues premières et la nécessité de rectifications progressives, typiques d'une interlangue évolutive.

#### L'apprenant Oleg :

Oleg adopte une posture plus analytique dans son journal de bord que dans la classe: il compare systématiquement le français avec ses autres langues (espagnol, allemand, russe, ukrainien). Sur le genre, il insiste sur le caractère arbitraire du système français ce qui le

conduit à faire des erreurs. Cela rejoint mon constat d'un sentiment de légitimité fragile chez lui lorsqu'il ne perçoit pas de logique apparente dans certaines règles. Concernant le nombre, il compare le français avec l'espagnol et l'anglais, mais relativise les exceptions grâce à son expérience du russe et de l'ukrainien où le pluriel est beaucoup plus complexe. Comme je l'ai noté dans mon analyse, ces comparaisons renforcent sa confiance et illustrent la fonction rassurante du plurilinguisme. Ses difficultés principales portent sur les pluriels irréguliers, sur le genre et en partie sur la négation qui reflètent toutes trois des constats cohérents avec mon observation de ses confusions avec les pluriels en *-al*, avec le genre des mots (utilisation fréquente du mauvais article), et avec l'oubli fréquent de « pas » dans la négation. Son journal confirme également l'importance du plurilinguisme puisqu'en relativisant la complexité du pluriel français par rapport à celle du russe et de l'ukrainien, il transforme une difficulté potentielle en ressource. Il considère le futur proche comme très facile à mémoriser et à utiliser dans ses conversations quotidiennes, grâce à trois des langues de son répertoire linguistique (anglais, espagnol et ukrainien) dont les structures sont similaires aux français, ce qui confirme ainsi la valeur des transferts interlinguistiques positifs. De même, ses hésitations sur les expressions avec « être » et « avoir » trouvent leur explication dans l'influence de l'allemand où les deux constructions coexistent, et ce, malgré sa maîtrise de l'espagnol, langue pourtant la plus proche du français que l'allemand. Enfin, son intérêt pour les faux-amis (actuellement; location) reflète bien le rôle ambivalent des transferts interlinguistiques, à la fois facilitateurs et sources d'erreurs.

#### L'apprenant Niran :

Le témoignage de Niran montre que ses difficultés se concentrent sur le genre, l'accord adjectival (inexistant en anglais et en yoruba) et sur la négation (où il n'oubliait souvent « pas » au début). Néanmoins, il note ses progrès en oubliant de moins en moins le « pas », ce qui témoigne de l'évolution de son interlangue. Son enthousiasme pour le futur proche montre également comment cette structure simple lui a permis d'accéder à des conversations plus fluides, renforçant ainsi sa confiance communicative. Enfin, ses erreurs sur les faux-amis (library/librairie) confirment la perméabilité de son système en formation aux influences de l'anglais. Ainsi, ses retours concernant les nombreuses erreurs de transferts de l'anglais et le Yoruba (qui utilisent principalement « être ») vers le français pour les expressions avec « être » et « avoir » (comme « j'ai faim » ou « j'ai 26 ans ») de même que sur les faux-amis (par exemple « library » / « librairie »), confirment mes observations sur la perméabilité de l'interlangue aux transferts interlinguistiques.

### ***2.3. Portrait des principales difficultés des apprenants***

On peut dès à présent dresser un portrait des principales difficultés de chacun de ces apprenants, à partir du croisement entre les observations de l'enseignant et les journaux de bord rédigés par les étudiants :

#### L'apprenant Gautam

Gautam présente des difficultés récurrentes liées aux accords de genre et de nombre, influencées par le japonais et l'anglais, langues dépourvues d'accord morphologique. Cette influence entraîne des omissions ou de mauvaises applications des règles d'accord en français. Il a également tendance à oublier l'élément « pas » dans les phrases négatives, suivant le modèle de l'anglais. Ses productions révèlent de nombreuses confusions avec les expressions utilisant « avoir » et « être » (« je suis faim »).

#### L'apprenant Vikram

Vikram est déstabilisé par le système du genre grammatical, sa langue première (le télougou) ne distinguant le masculin et le féminin que pour les humains et les divinités. Ses erreurs concernent également la négation, dont il a eu du mal à saisir la logique au départ, ainsi que certaines expressions avec « être » et « avoir » (« je suis faim »).

#### L'apprenante Sonia

Les erreurs de Sonia portent principalement sur le genre et l'accord, en raison de l'influence de l'hindi et du pendjabi. Elle tend à sur-généraliser certaines règles, ce qui entraîne des productions erronées. Elle rencontre aussi des difficultés importantes avec la négation ainsi qu'avec l'oubli du « pas » et avec le futur proche. Comme plusieurs de ses pairs, elle produit des erreurs dans l'usage des expressions avec « être » et « avoir ».

#### L'apprenant Oleg

Oleg souligne le caractère arbitraire du genre grammatical, ce qui se traduit dans ses productions par des erreurs d'articles et d'accords. Le pluriel constitue également une difficulté, en particulier les formes irrégulières (mots terminés en *-al*). Ses phrases révèlent un oubli fréquent du « pas » dans la négation. Quant aux expressions avec « être » et « avoir », ses hésitations reflètent l'influence de l'allemand, langue dans laquelle coexistent deux structures possibles (Ich bin hungrig / Ich habe Durst).

#### L'apprenant Niran

Niran éprouve des difficultés dans l'acquisition du genre et de l'accord adjectival, catégories absentes de ses langues premières (anglais et yoruba). Ces interférences conduisent à de nombreuses omissions. La négation représentait également un point faible :

il avait tendance à oublier le « pas » au début de son apprentissage. Ses productions montrent aussi des erreurs dans les expressions avec « être » et « avoir », avec des formulations telles que « je suis faim » ou « j'ai 26 ans », influencées par ses langues de départ.

En somme, l'analyse des journaux de bord confirme les constats que j'avais formulés dans mes propres observations :

- Les apprenants mobilisent activement leur répertoire plurilingue pour comprendre le français, ce qui constitue un véritable capital langagier (Coste, 2002).
- Les erreurs récurrentes, telles que l'oubli du pas, la sur-généralisation du genre ou les faux-amis, ne constituent pas des obstacles, mais sont des traces de l'interlangue, système provisoire et évolutif (Corder, 1971 : Galligani, 2022).
- Le journal de bord joue un rôle essentiel de régulation, permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs réussites et de leurs difficultés, et de se projeter vers la suite de leur apprentissage.
- Enfin, cet outil constitue également un espace de valorisation et de motivation où chaque apprenant peut constater ses progrès et renforcer sa confiance en sa capacité à apprendre le français.

Ainsi, le croisement entre mes observations et les écrits réflexifs des apprenants démontre que le journal de bord n'est pas seulement un support pédagogique, mais un véritable levier d'autonomisation et de construction identitaire dans l'apprentissage du français.

## Chapitre 9. Analyse des résultats des évaluations

Après avoir présenté l'analyse de mes observations ainsi que celles des apprenants, qui confirment les notions développées dans le cadre théorique, je vais exposer les résultats d'une évaluation finale portant sur l'ensemble des notions travaillées au cours du projet. J'aborderai également les résultats d'un questionnaire mixte destiné à recueillir l'évaluation des étudiants sur mon projet pédagogique.

### *1. Analyse des résultats de l'évaluation finale*

L'évaluation finale, portant sur l'ensemble des notions travaillées durant le projet pédagogique, met en lumière des acquis solides, mais également des zones d'instabilité caractéristique d'une interlangue en construction. Ces résultats permettent de confirmer et de nuancer les observations consignées dans le chapitre précédent, en montrant à la fois les progrès collectifs et les profils spécifiques de chaque apprenant.

#### *1.1. Des acquis significatifs sur les structures de base*

Les résultats montrent une maîtrise globale des notions fondamentales. Les apprenants réussissent largement les exercices sur le genre des mots qui respectent la règle du genre avec (féminin) ou sans (masculin) le *-e* final (100% de réussite sur les questions du genre pour les mots « ordinateur », « table », « manteau ») (voir annexe 22, vol.2 : 29), sur les pluriels réguliers et irréguliers (entre 80% et 100% pour les mots « animaux », « journaux », « étoiles », « maisons ») (voir annexe 23, vol.2 : 30), ainsi que sur les accords simples entre l'adjectif et le nom (100% pour les mots « gentilles », « beaux », « petites ») (voir annexe 24, vol.2 : 31).

De même, le futur proche est globalement acquis dans ses les plus simples (100% pour « Tu vas prendre le train », « Vous allez voyager en Chine ») (voir annexe 25, vol.2 : 32). Enfin, les expressions avec « être » et « avoir » sont correctement utilisées (entre 83 % et 100% pour « j'ai sommeil », « elle a peur », « nous avons faim ») (voir annexe 26, vol.2 : 33).

Ces résultats traduisent une consolidation des compétences de base, ce qui confirme l'efficacité des démarches de comparaison interlinguistique mises en œuvre au cours du projet. On retrouve ici l'idée défendue par Selinker (1972 : 214), pour qui l'interlangue est un système dynamique fondé sur les productions observables : les réussites témoignent de la stabilisation progressive de certaines règles.

### ***1.2. Des zones d'instabilité persistantes***

Malgré ces acquis, certaines notions demeurent fragiles. Le genre de mots qui ne respectent pas la règle du genre avec (féminin) ou sans (masculin) le *-e* final, reste incertain (40% pour « livre » et 60% pour « parapluie ») (voir annexe 27, vol.2 : 34).

La négation constitue un autre point faible. En effet, si certaines formes sont bien maîtrisées (100% pour « Je ne veux rien » et 80% pour « Il n'y a personne »), d'autres échouent (0% pour « Tu parles toujours (*always*) à ton collègue ? » et 20% pour « Je ne vais jamais à l'école ») (voir annexe 28, vol.2 : 35). De même, le futur proche est bien intégré sous sa forme simple, mais ne se généralise pas à d'autres contextes (0% pour « Demain, je vais travailler à distance » et pour « tu vas venir chez-moi ? ») (Voir annexe 25, vol.2 : 32).

Ces résultats confirment ce que Galligani (2022 :1) rappelle à propos de l'interlangue : « il s'agit d'un système individuel à la fois instable et en constante évolution, d'une construction provisoire d'hypothèses langagières amenées à être revisitées ». Les erreurs observées ne sont pas des lacunes, mais le signe d'une progression encore inachevée.

### ***1.3. Analyse des résultats par apprenant : entre confirmation et nuances par rapport aux observations***

L'analyse individuelle permet de mettre en relation les résultats de l'évaluation finale avec les difficultés relevées dans l'analyse des observations. Chaque apprenant manifeste à la fois des points faibles persistants et des points forts stabilisés, mais avec des nuances entre ce qui avait été observé en cours de projet et ce qui ressort de l'évaluation finale.

#### Apprenant Oleg :

Dans l'évaluation finale, Oleg présente un point faible sur le pluriel irrégulier (55 %), sur le genre (67 %) et dans une moindre mesure sur la négation (77 %). Ces résultats diffèrent en partie des observations où ses difficultés avaient été notées plutôt sur le genre et les accords, mais pas sur le nombre ni sur les expressions avec « être » et « avoir ». Or, ces dernières ont été bien réussies à l'évaluation. On peut donc avancer que les fragilités signalées en observation sont confirmées par les résultats de l'évaluation finale.

#### Apprenant Vikram :

Dans l'évaluation finale, Vikram obtient 67 % en négation et 60 % au futur proche, ce qui confirme une faiblesse dans ces deux domaines. La négation correspond aux observations, mais le futur proche contredit ce qui avait été relevé (où il n'apparaissait pas comme un point faible). En revanche, le genre et l'utilisation du bon verbe pour les

expressions « être » et « avoir », qui avaient été notés comme fragiles dans les observations, ont été bien réussis dans l'évaluation. Ici, l'évaluation permet de préciser que Vikram est effectivement en difficulté avec la négation et le futur proche, mais ses acquis sont plus solides sur le genre et les expressions avec « être » et « avoir » que prévu initialement.

#### Apprenant Gautam:

Dans l'évaluation, Gautam montre une fragilité avec les expressions avec être et avoir (70 %) et avec le genre (70 %). Ces difficultés confirment bien les observations faites dans le Chapitre 8. Cependant, la négation, qui avait été relevée comme une faiblesse dans les observations, est ici assez bien réussie malgré quelques erreurs (80%). On peut donc dire que Gautam est en progression : certaines fragilités se maintiennent (genre, être/avoir), mais d'autres sont en cours d'acquisition (négation).

#### Apprenant Sonia :

Sonia présente des résultats relativement moyens sur la négation (67 %) et le futur proche (70 %). Ces résultats confirment une instabilité dans ces domaines. Toutefois, dans les observations, les difficultés principales avaient été notées du côté du genre et des accords qui ont pourtant été bien réussis à l'évaluation. Il faut donc nuancer. En effet, Sonia progresse dans les domaines où des difficultés avaient été observées (genre, accords), mais reste fragile sur la négation et le futur proche.

#### Apprenant Niran :

Niran obtient 75 % sur le genre, ce qui correspond à l'un des points faibles notés dans les observations, mais avec un résultat globalement positif. Pour les autres notions, il atteint plus de 90 % de réussite, alors que les observations mentionnaient également des fragilités dans les accords, les expressions avec « être » et « avoir » et la négation alors que ces notions ont été bien réussies dans l'évaluation. On peut donc conclure que Niran a consolidé ses acquis au-delà de ce que laissaient prévoir les observations, son interlangue se montrant plus stabilisée, notamment dans la négation, les accords et les structures verbales avec « être » et « avoir ».

### ***1.4. L'interlangue comme cadre d'interprétation***

Les performances des apprenants mettent clairement en évidence la nature dynamique, perméable et évolutive de l'interlangue. Les acquis observés (le genre avec la règle des mots qui se termine avec un *-e*, les pluriels réguliers, le futur proche simple, les expressions avec « être » et « avoir ») traduisent la capacité des apprenants à mobiliser leurs connaissances antérieures, parfois grâce à des transferts positifs. Ainsi, certains mécanismes,

comme le pluriel en -s partagé entre le français et l'anglais, facilitent l'appropriation et stabilisent certaines règles.

Cependant, les erreurs persistantes (les exceptions dans le genre des mots, la négation incomplète, les pluriels irréguliers, l'usage fluctuant du futur proche) relèvent de phénomènes de transfert négatif ou de surgénéralisation, ce que Bautier-Castaing définit comme « l'application abusive, à un domaine ou un élément de la langue, d'une règle élaborée dans un autre domaine où elle est pertinente » (Bautier-Castaing, 1980 : 96, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 9).

Ces difficultés ne doivent pas être perçues comme des échecs, mais comme des jalons dans la construction de l'interlangue (Porquier, 1977 : 41, cité par Galligani & Bruley, 2014 : 8). Les productions incorrectes relevées dans l'évaluation finale confirment donc que les apprenants élaborent un système linguistique propre, cohérent dans sa logique interne, mais encore instable et en constante évolution.

Cette évaluation finale permet de nuancer le niveau atteint par les apprenants à la fin du projet. D'un côté, on constate une maîtrise fonctionnelle des structures de base, indispensable à la communication quotidienne (pluriels réguliers, accords simples, futur proche simple, expressions avec « être » et « avoir », genre des mots régulier avec se terminant par -e). De l'autre, des zones d'instabilité subsistent, mais elles varient selon les profils : Oleg dans les catégories nominales (genre/pluriel irrégulier), Vikram dans la négation et le futur proche, Gautam dans l'automatisation du genre et des expressions avec « être » et « avoir », Sonia dans la négation et le futur proche et Niran dans le genre.

Ces résultats confirment l'analyse théorique de Corder (1980 : 15) qui définit l'interlangue comme « le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle ». Ils montrent que les apprenants ne sont pas dans une simple reproduction de modèles, mais dans une élaboration progressive de règles internes qui nécessite encore un travail d'automatisation. En ce sens, l'évaluation finale atteste d'un progrès net et d'une meilleure stabilisation des acquis que ce que laissent entrevoir certaines observations du projet. Toutefois, elle souligne également que certaines notions demandent à être retravaillées dans une perspective de consolidation à long terme.

## ***2. Analyse des résultats de l'évaluation du projet pédagogique***

L'analyse des questionnaires d'évaluation souligne l'importance du point de vue des apprenants sur leur satisfaction et sur la pertinence du cours pour leur apprentissage du français. Elle montre comment chacun perçoit les bénéfices de l'approche plurilingue, révèle

les stratégies individuelles d'appropriation de la langue et permet de relier ces perceptions aux acquis linguistiques observés.

### ***2.1. Une satisfaction globale et la validation de l'approche***

L'évaluation conduite auprès des apprenants du groupe 1 révèle une satisfaction générale. Quatre participants se déclarent « très satisfaits » et un « satisfait » (voir annexe 29, vol.2 : 36) du cours. Tous estiment avoir amélioré leur compréhension du français et soulignent que les comparaisons entre langues les ont aidés dans leur apprentissage (5/5 réponses positives à la question 3) (voir annexe 29, vol.2 : 36). L'analyse des questions 4 à 6 confirme également l'efficacité de l'approche comparative : tous les apprenants (5/5) estiment qu'elle les a aidés à retenir vocabulaire et grammaire. Pour l'apprentissage du lexique (question 5), les stratégies les plus citées sont « faire une phrase » (2) et « utiliser avec un camarade » (2), devant la traduction (1). Les méthodes mécaniques (répétition écrite, écoute audio) n'ont pas été retenues. Cette préférence pour des démarches contextualisées et interactives, plutôt que pour la traduction, s'explique sans doute par la crainte des apprenants de générer des interférences avec leurs autres langues. Enfin, les réponses à la question 6 « Qu'est-ce que vous faites pour bien retenir la grammaire ? » soulignent l'importance de la répétition, des liens avec les notions déjà vues et des comparaisons entre langues pour mieux mémoriser la grammaire (Voir annexe 30, vol.2 : 37).

Ces résultats confirment les observations consignées dans le journal de bord (chapitre 8) où les apprenants avaient exprimé un sentiment de valorisation lorsque leurs langues premières étaient mobilisées en classe. Le fait d'ancrer l'apprentissage dans le plurilinguisme a contribué à renforcer leur estime de soi et leur sentiment de légitimité dans la prise de parole. La reconnaissance des répertoires linguistiques a contribué à revaloriser le rôle des apprenants en faisant de leurs savoirs plurilingues un capital linguistique mobilisable.

### ***2.2. Les aspects les mieux appréciés***

À la question 7 (« Qu'avez-vous le plus apprécié? »), les apprenants mettent en avant plusieurs éléments qui témoignent de leur satisfaction et de la pertinence du cours pour leur apprentissage du français. Parmi ceux-ci, les activités collaboratives et pratiques sont particulièrement valorisées, comme l'illustrent les remarques suivantes : « J'ai beaucoup aimé les activités pratiques avec les groupes », « être en groupe ». L'interactivité et l'encouragement à s'exprimer sont également soulignés : « The course is quite explorative

and interactive » (traduction libre : « Le cours est assez exploratoire et interactif »), « le rythme et le fait que le professeur nous incite à parler français ». La qualité de l'enseignement et la posture de l'enseignant ressortent de manière constante : « explications claires », « my teacher Hamza is very patient and friendly, I love his teaching methodology » (traduction libre : « mon enseignant Hamza est très patient et amical, j'aime beaucoup sa méthodologie d'enseignement »). Enfin, les comparaisons interlinguistiques sont appréciées pour leur apport explicatif : « J'ai aimé apprendre en comparant avec d'autres langues » (voir annexe 31, vol.2 : 38).

Ces appréciations confirment l'importance des dispositifs pédagogiques identifiés mis en place dans les différents cours, tels que les tableaux comparatifs, les discussions collectives ou les exercices interactifs.

Les réponses aux questions 8 (« Qu'est-ce qui vous a aidé à mieux comprendre les différentes leçons ? ») et 9 (« Quelles sont les stratégies qui vous ont personnellement le plus aidé à mieux comprendre le français ? ») mettent en lumière plusieurs facteurs favorisant la compréhension. Les exemples contextualisés sont régulièrement cités : « Ce qui m'a aidé, ce sont les exemples tirés de la vie réelle [...] ». La répétition et les liens avec des notions antérieures sont également mentionnés : « repetition and references to earlier concepts » (voir annexe 31, vol.2 : 38) (traduction libre : « la répétition et les concepts abordés précédemment »). La collaboration en classe joue un rôle important dans l'assimilation : « être en classe avec d'autres apprenants et collaborer. » (Voir annexe 31, vol.2 : 38). Ces éléments rejoignent les principes du CECRL, qui considère la compétence plurilingue non pas comme une juxtaposition de compétences monolingues, mais comme une compétence globale et intégrée, mobilisable de manière différenciée selon les situations (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Les apprenants font ainsi appel à l'ensemble de leur répertoire linguistique pour construire du sens et faciliter l'acquisition du français.

Parallèlement, les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants confirment cette dynamique. La pratique orale constitue un levier privilégié : « c'est surtout la pratique de l'expression orale ». L'étude personnelle, par la lecture de journaux, le visionnage de programmes télévisés ou l'usage du dictionnaire, complète ce processus (voir annexe 31, vol. 2 : 38). L'intégration systématique de nouveaux mots dans la vie quotidienne et les stratégies de traduction et de comparaison interlinguistique sont également rapportées : « avoir un mot par semaine que je veux apprendre et utiliser », « traduire chaque mot français », « poser des questions à partir de notions déjà connues dans d'autres langues. » (Voir annexe 31, vol. 2 : 38).

Ces pratiques renvoient à la compétence stratégique décrite par Canale et Swain (1980) dans le cadre théorique. Elle correspond à la capacité de mobiliser des stratégies verbales et non verbales pour dépasser les obstacles communicationnels. Cela peut se traduire, par exemple, par l'usage de la paraphrase, de termes génériques ou encore par l'alternance codique. Certaines réponses aux questionnaires montrent d'ailleurs des traces d'alternance codique (voir annexe 31, vol. 2 : 38), illustrant concrètement ce type de stratégie. Le CECRL souligne également l'importance de ces procédés, qu'il définit comme « la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 57).

Ces observations appuient les constats du chapitre 8 : les apprenants ayant activement mobilisé leur répertoire plurilingue (par exemple Sonia et Vikram avec l'hindi et le télougou, Oleg avec l'espagnol et l'allemand, Niran avec le yoruba, Gautam avec le japonais) ont démontré une meilleure capacité de transfert. Cette mobilisation se reflète également dans l'analyse des résultats de l'évaluation finale dans laquelle les apprenants ayant développé des stratégies métalinguistiques obtiennent de meilleures performances dans les tâches portant sur le pluriel, les accords et le futur proche. En d'autres termes, le plurilinguisme enrichit la « boîte à outils stratégique » des apprenants, en leur permettant de mobiliser leurs connaissances antérieures, d'inférer le sens à partir du contexte et de développer une flexibilité cognitive favorable à l'apprentissage du français.

### ***2.3. Une évolution de la perception du rôle des langues***

Les questions 10 à 12 permettent d'observer une évolution significative du rapport des apprenants aux langues. Avant le cours, certains exprimaient une crainte : « Avant le cours, je pensais que le fait d'utiliser les langues que je maîtrise déjà pourrait ralentir mon apprentissage... j'avais peur de mélanger les règles. » (Voir l'annexe 32, vol.2 : 39.) D'autres affirmaient au contraire leur confiance « No, I felt the contrary. » (Traduction libre : « non, je pensais le contraire. »), « No, in fact using my mother tongue actually fostered my understanding. » (Traduction libre : « Non, en fait, l'utilisation de ma langue maternelle a réellement favorisé ma compréhension. ») (Voir l'annexe 32, vol.2 : 39.)

Au fil de l'apprentissage, tous les apprenants soulignent avoir découvert des similarités surprenantes entre les langues : « J'ai été surpris de voir que certains mots, expressions ou règles sont très proches », « There are quite a few similarities » (traduction libre : « Il y a pas mal de similitudes »). Ces ressemblances sont reconnues comme facilitant l'apprentissage : « Oui! », « Yes, definitely. They also help me retain some vocabulary

better. » (Traduction libre : « Oui, tout à fait, elles m'aident à mieux retenir certains mots de vocabulaire. » (Voir l'annexe 32, vol.2 : 39.)

Ces réponses confirment le constat du chapitre 8 : les langues premières, perçues initialement comme un potentiel obstacle, deviennent une ressource cognitive. Elles illustrent également la définition de la compétence plurilingue proposée par Coste et al. (1997 : 12) qui insistent sur son caractère composite et intégré.

#### ***2.4. Mise en cohérence avec les résultats finaux***

L'analyse des résultats de l'évaluation finale vient confirmer toutes ces perceptions. Les progrès observés sur le pluriel, les accords et le futur proche s'expliquent par l'exploitation des régularités connues dans d'autres langues (anglais, espagnol, hindi, pendjabi).

Les difficultés persistantes, notamment sur la négation et les expressions avec être/avoir, correspondent aux interférences identifiées par les apprenants eux-mêmes (par exemple : « je suis faim » calqué sur l'anglais, l'hindi ou le japonais). Les faux-amis (par exemple : « library/librairie », « sensible/sensitive » ou « assist/assister ») constituent à la fois un terrain d'erreurs et une opportunité d'« économie cognitive » (Candelier et al., 2023 : 6), permettant aux apprenants de renforcer leur vigilance lexicale à partir de confusions fréquentes.

En somme, l'évaluation du cours, mise en perspective avec les observations (chapitre 8) et les résultats finaux (chapitre 9), confirme la pertinence de la DIL comme approche pédagogique en contexte adulte. Les apprenants n'ont pas eu à repartir de zéro, mais ont pu transférer, comparer et ajuster leurs savoirs, ce qui a produit une économie cognitive et un gain de temps dans l'apprentissage. Loin de renforcer les risques de confusion, l'intégration du plurilinguisme a permis de consolider le sentiment de compétence, la motivation et la réflexivité des apprenants. Ces résultats rejoignent les analyses de Bourdieu, Coste, Beacco, Candelier, Cuq, ainsi que Lenart & Borowska, en validant l'idée que la reconnaissance et la valorisation des répertoires plurilingues constituent un levier puissant pour l'apprentissage des langues.

#### ***2.5. Bilan des hypothèses et perspectives d'élargissement de l'étude***

Les résultats obtenus au cours de cette étude permettent de constater que les deux hypothèses initiales sont globalement confirmées. L'hypothèse 1, selon laquelle les liens interlinguistiques favorisent les stratégies d'apprentissage, trouve un écho dans l'observation

des apprenants qui mobilisent consciemment des points de convergence entre le français et leurs langues premières pour faciliter la compréhension et la mémorisation. De même, l'hypothèse 2, qui postule que l'approche comparative développe la conscience linguistique et l'appropriation du français, est également validée, puisque les apprenants montrent une meilleure capacité à identifier des structures linguistiques et à les appliquer dans des contextes variés.

Pour répondre à la problématique « comment valoriser et mobiliser le répertoire linguistique des apprenants afin de transformer leurs ressources plurilingues en capital langagier favorisant l'apprentissage du français? », ces résultats suggèrent que reconnaître et exploiter activement les correspondances entre leurs langues permet effectivement de transformer leurs compétences linguistiques existantes en un véritable capital langagier qu'ils peuvent mobiliser pour l'apprentissage.

Cependant, il convient de nuancer ces résultats. L'étude a été menée sur un échantillon relativement limité et composé d'apprenants hautement scolarisés, ce qui peut influencer la portée des conclusions. Les effets observés pourraient varier avec des apprenants présentant des profils moins scolarisés.

Une ouverture possible serait donc de reproduire cette étude sur un nombre plus important d'apprenants, incluant des profils moins scolarisés, afin de confirmer et d'élargir ces conclusions. Cela permettrait de mieux cerner l'impact réel des liens interlinguistiques et de l'approche comparative sur l'apprentissage du français dans le cadre de mon projet pédagogique.

## Conclusion

Le projet pédagogique, expérimenté auprès de publics plurilingues, a montré que les langues déjà maîtrisées par les apprenants sont un levier pour l'acquisition du français. La mobilisation de leurs langues premières a permis de comprendre et mémoriser les règles (pluriel, accords, futur proche), validant la première hypothèse. Les activités comparatives ont favorisé la prise de conscience métalinguistique, la compréhension des convergences et divergences entre langues et une appropriation plus fine du français, confirmant la seconde hypothèse. Ainsi en valorisant leur répertoire linguistique, les apprenants ont su mobiliser activement leur capital langagier dans la classe en le transformant en véritable ressource d'apprentissage. Les erreurs résiduelles apparaissent comme des indices de construction de l'interlangue plutôt que de simples lacunes.

Néanmoins, certaines limites subsistent. En effet, le temps limité a restreint le nombre d'activités ludiques et de compréhension et n'a pas permis la mise en œuvre d'une étude comparative avec un groupe témoin qui aurait pu approfondir l'analyse des résultats. De plus, l'analyse des faux-amis n'a pas pu être menée comme prévu, car la partie de l'évaluation destinée à mesurer cette compétence n'a pas fonctionné, ce qui explique l'absence de retour approfondi sur cette notion. Au-delà des résultats, ce mémoire a marqué une étape importante dans ma pratique professionnelle. La confrontation aux besoins spécifiques des apprenants m'a permis de mieux saisir la complexité des profils plurilingues et d'affiner mes choix pédagogiques en intégrant plus consciemment les langues premières comme ressources d'apprentissage.

Ce travail a également renforcé ma posture réflexive d'enseignant en exercice, en m'amenant à reconnaître mes limites et à analyser davantage mes choix. Je retiens notamment l'importance de diversifier mes dispositifs, en tenant compte du temps disponible, afin d'intégrer davantage d'activités ludiques et de développer plus systématiquement les compétences de compréhension.

En définitive, cette recherche confirme la pertinence d'une pédagogie plurilingue et comparative qui valorise les ressources linguistiques des apprenants comme tremplin vers l'apprentissage du français. Elle ouvre des perspectives pour mes pratiques futures, mais aussi pour la réflexion collective en didactique des langues, vers des approches plus inclusives et adaptées aux réalités plurilingues des classes.

## Bibliographie

- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°16(2). En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/6788> consulté le 20/07/2025.
- Dagenais, D., & Jacquet, M. 2000. *Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes*. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 1, 387–410. [https://www.researchgate.net/publication/225364607\\_Vvalorisation\\_du\\_multilinguisme\\_et\\_de\\_l'education\\_bilingue\\_dans\\_des\\_familles\\_immigrantes](https://www.researchgate.net/publication/225364607_Vvalorisation_du_multilinguisme_et_de_l'education_bilingue_dans_des_familles_immigrantes) consulté le 30/05/2025.
- Armand, F. & Dagenais, D. 2012. *S'ouvrir à la langue de l'autre et à la diversité linguistique*. Le réseau ÉdCan. En ligne : <https://www.edcan.ca/articles/souvrir-a-la-langue-de-lautre-et-a-la-diversite-linguistique/?lang=fr> consulté le 02/06/2025.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Boutet, J., & Heller, M. (dirs.) (2014). John J. Gumperz. De la dialectique à l'anthropologie linguistique. *Langage & Société*, n°150. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. En ligne : <https://journals.openedition.org/lectures/16905> consulté le 05/07/2025.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n°1(1), 1-47. En ligne : [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf) consulté le 07/07/2025
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques. Pour une didactique intégrée des langues. *Le Français aujourd'hui*, n°192, 107–116. En ligne : <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107?lang=fr> consulté le 10/07/2025.
- Candelier, M., Manno, G., & Escudé, P. (2023). *La didactique intégrée des langues : Apprendre une langue avec d'autres langues ?* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB). En ligne : <https://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2024/04/2023-La-didactique-Int%C3%A9gr%C3%A9e-des-langues.pdf> consulté le 07/07/2025.

- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (Étude de référence)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> consulté le 05/07/2025.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> consulté le 05/07/2025.
- Conseil de l'Europe. (2012). *Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. En ligne : <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-FR-web.pdf> consulté le 05/07/2025.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre descriptif commun*. Conseil de l'Europe. En ligne : [https://www.researchgate.net/publication/272747782\\_Compétence\\_plurilingue\\_et\\_pluri\\_culturelle](https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compétence_plurilingue_et_pluri_culturelle) consulté le 05/07/2025.
- Cuq, J.-P. (2014). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2e éd.)*. Clé International. En ligne : <https://fr.scribd.com/document/582124967/Dictionnaire-de-Didactique-Du-Francais-Langue-Etrangere-Et-Seconde-Jean-Pierre-Cuq-Z-lib-org> consulté le 07/07/2025
- Desjardins, N. (2017). *Par ici – Méthode de français niveau 1-2*. Montréal : Corine Dumont.
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil*, n°49, 179–194. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3515> consulté le 07/07/2025.
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6–8. En ligne ; <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n175-qf02472/81371ac.pdf> consulté le 07/07/2025.
- Ertek, B., & Karakaş, İ. (2022). Impact des transferts syntaxiques dans l'apprentissage du français langue étrangère chez les étudiants turcs. *International Journal of Languages Education and Teaching*, n°10(4), 1–22. En ligne : [https://www.researchgate.net/publication/366665253\\_Impact\\_des\\_transferts\\_syntaxique\\_s\\_dans\\_l'apprentissage\\_du\\_francais\\_langue\\_etrangere\\_chez\\_les\\_etudiants\\_turcs](https://www.researchgate.net/publication/366665253_Impact_des_transferts_syntaxique_s_dans_l'apprentissage_du_francais_langue_etrangere_chez_les_etudiants_turcs) consulté le 20/07/2025.

- Galligani, S. (2022). L'interlangue-s et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte scolaire. *Le français aujourd'hui*, n°217, 47–55. Grenoble : Laboratoire LIDILEM.
- Galligani, S., & Bruley, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges CRAPPEL*, n°35, 31–45. En ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-36-3-1.pdf> consulté le 20/07/2025.
- Gouvernement du Canada. (1985). *Loi sur les langues officielles (L.R.C. (1985), ch. 31 (4e suppl.))*. Ottawa: Lois et règlements du Canada. En ligne : <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/o-3.01/textecomplet.html> consulté le 29/05/2025.
- Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H. C., & Sautot, J.-P. (2016). Conceptions linguistiques et démarches pédagogiques : Quelle efficacité pour l'intégration des adultes migrants ? *Revue française de pédagogie*, n°196, 403–409. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01295158v2/document> consulté le 05/07/2025.
- Gumperz, J. J. (1964). *Linguistic and social interaction in two communities*. *American Anthropologist*, n°6 (66), 137–153. JSTOR. En ligne : <https://www-jstor-org.sid2nomade-2.grenet.fr/journal/ameranth> consulté le 07/07/2025.
- Institut français de Norvège. (2022). *Conférence et atelier sur la didactique intégrée des langues (DIL)*. Oslo : Institut français de Norvège. En ligne : <https://www.france.no/2022/education-et-langue-francaise/conference-et-atelier-sur-la-didactique-integree-des-langues-dil/> consulté le 13/07/2025.
- Knoerr, H. (2016). Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, n°35(1). En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5358> consulté le 07/07/2025.
- Lapaque, P., & Freytag-Lauer, A. (2023). Renforcer l'apprentissage du français langue étrangère grâce à la didactique intégrée des langues : une nouvelle recherche empirique en Suisse. *LHUMAINE, Article 9*, n°2. En ligne : <https://hdl.handle.net/20.500.12162/7169> consulté le 12/07/2025.
- Lebreton, É., & Mercier, É. (2021). *Plurilinguisme(s) et appropriation du français par des adultes migrants*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/10234> consulté le 07/07/2025.

- Lenart, E., & Borowska, B. (2025). Renforcer la confiance en soi des élèves plurilingues à l'école primaire : une clé de la réussite scolaire ? *Roczniki Pedagogiczne*, n°17(1), 87–100. <https://hdl.handle.net/20.500.12153/8572> consulté le 12/07/2025.
- Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, n°13, 36–48. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/arbo/2023-n13-arbo08920/1107653ar.pdf> consulté le 20/07/2025.
- Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°5(1). ACEDLE. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/6245> consulté le 05/07/2025.
- Macaire, D. (2020). *La recherche-formation, une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues*. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/7697> consulté le 05/07/2025.
- Miyahara, M. (2015). *Emerging self-identities and emotion in foreign language learning: A narrative-oriented approach*. Bristol: Multilingual Matters. En ligne : <https://dokumen.pub/emerging-self-identities-and-emotion-in-foreign-language-learning-a-narrative-oriented-approach-9781783093823.html> consulté le 07/07/2025.
- Pagé, M., & Lamarre, P. 2010. *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Institut de recherche en politiques publiques. En ligne : <https://irpp.org/fr/research-studies/lintegration-linguistique-des-immigrants-au-quebec/> consulté le 02/06/2025.
- Patrimoine canadien. (2024). *Statistiques sur les langues officielles au Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada. En ligne <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html> consulté le 02/06/2025.
- Patrimoine canadien. (2025). *Quelques faits sur la francophonie canadienne*. Ottawa : Gouvernement du Canada. En ligne : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/faits-francophonie-canadienne.html> consulté le 29/05/2025.
- Pépin-Filion, D., Cornelissen, L., & Lemyre, É. (2024). *Situation des populations de langue anglaise au Québec et de langue française au Canada hors Québec : résultats de l'Enquête sur la population de langue officielle en situation minoritaire de 2022*. Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2024008-fra.htm> consulté le 29/05/2025.

- Perrenoud, P. (1996). *L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement*. Genève : Université de Genève. En ligne : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_13.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html) consulté le 07/07/2025.
- Porquier, R. (2007). Grammaire ordinaire, source d'activités... *Le Français dans le Monde*, n°354, 27–29. Paris : CLE International. En ligne : <https://fr.scribd.com/document/519605586/Article-de-Porquier-FDLM-Grammaire-Ordinaire-Source-Dactivites#content=query:grammaire,pageNum:1,indexOnPage:0,bestMatch:false> consulté le 31/07/2025.
- Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *LIDIL – Linguistica e Didattica – Journal of Theories and Research in Language Teaching and Learning*, n°40, 5–16. En ligne <https://journals.openedition.org/lidil/2896> consulté le 12/07/2025.
- Rees, S., Kind, V., & Newton, D. (2018). The development of chemical language usage by “non-traditional” students: The interlanguage analogy. *Research in Science Education*, n°51(2), 419–438. En ligne : <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9801-0> consulté le 20/07/2025.
- Rocher, F., & Carpentier, D. (2023). *On a differentiated reading of rights : Systemic francophobia invites itself to the debate (Review of Constitutional Studies/Revue d'études constitutionnelles)*. Edmonton : University of Alberta Libraries. En ligne : [https://www.constitutionalstudies.ca/wp-content/uploads/2023/12/02\\_ROCHER\\_CARPENTIER.pdf](https://www.constitutionalstudies.ca/wp-content/uploads/2023/12/02_ROCHER_CARPENTIER.pdf) consulté le 29/05/2025.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n°10(3), 209-231. En ligne : <https://fr.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage> consulté le 20/07/2025
- Statistique Canada. 2004. *French immersion 30 years later*. Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/200406/6923-fra.htm> consulté le 29/05/2025.
- Statistique Canada. (2022). *La proportion de la population dont le français est la première langue officielle parlée est la plus élevée est au Québec, suivi du Nouveau-Brunswick et du Yukon*. *Le Quotidien*. Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/mc-a001-fra.htm> consulté le 29/02/2025

Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. *Synergies Pologne*, n°9, 77–88. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/smuk.pdf> consulté le 12/07/2025.

## **Sigles et abréviations utilisés**

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

DIL : Didactique intégrée des langues

CSSMB : Centre de Service Scolaire Marguerite Bourgeoys

## **Table des annexes : Volume 2**

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	7
<b>Chapitre 1. Contexte général .....</b>	<b>8</b>
1. Le Canada : un pays bilingue avec une histoire linguistique complexe .....	8
1.1. Les origines historiques du bilinguisme canadien .....	8
1.2. La Loi sur les langues officielles et le bilinguisme institutionnel.....	9
2. Le système éducatif canadien : entre bilinguisme et diversité linguistique .....	9
2.1. Organisation du système éducatif canadien et les programme d’immersion.....	9
2.2. Accueil des apprenants allophones .....	10
3. Le cas particulier du Québec .....	10
3.1. La Charte de la langue française et ses implications scolaires .....	10
3.2. Francisation et intégration linguistique des nouveaux arrivants.....	11
3.3. Vers une reconnaissance du plurilinguisme en contexte québécois .....	11
<b>Chapitre 2. Présentation du cadre institutionnel .....</b>	<b>13</b>
1. Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).....	13
1.1. Statut du CSSMB dans le système québécois et sa mission .....	13
1.2. Le rôle du français dans l’insertion et la formation des adultes.....	13
2. Public visé et modalités d’enseignement.....	14
2.1. Description des trois groupes d’apprenants (A2, B1, C1) .....	14
2.2. Organisation et modalités d’enseignement : enseignement en présentiel et enseignement en ligne .....	14
<b>Chapitre 3. Problématique, hypothèses de recherche et méthodologie .....</b>	<b>15</b>
1. Questionnements, problématique et hypothèses de recherche .....	15
1.1. Mobilisation des langues connues.....	15
1.2. Questionnement et problématique .....	15
1.3. Hypothèses .....	16
2. Méthodologie.....	16
2.1. Dispositif pédagogique centré sur la didactique intégrée des langues avec l’approche comparative.....	16
2.2. Dispositif méthodologique et outils de collecte de données .....	17
2.3. Cadre de l’analyse et posture de recherche.....	17
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE .....	18
<b>Chapitre 4. Le capital langagier et le répertoire linguistique des apprenants .....</b>	<b>19</b>
1. Définition et enjeux .....	19
1.1. Définition du capital langagier et du répertoire linguistique .....	19
1.2. Réinterprétation du concept dans le contexte classe et plurilingue .....	21
1.3. Portée didactique et enjeu d’inclusion linguistique. ....	22
2. La valorisation du capital langagier en classe de FLES .....	23
2.1. Fondements didactiques de la valorisation des langues connues des apprenants .....	23
2.2. Exemples d’activités mobilisant le capital langagier .....	25
3. Capital langagier et motivation.....	26
3.1. Influence de la reconnaissance linguistique sur l’estime de soi.....	26
3.2. Capital langagier, motivation et identité : un levier affectif et identitaire en didactique des langues .....	27
<b>Chapitre 5. La didactique intégrée des langues (DIL).....</b>	<b>28</b>
1. Origine et principes de la DIL .....	28
1.1. Définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle .....	28
1.2. Plurilinguisme et compétence stratégique.....	29
1.3. Objectifs pédagogiques de la DIL.....	30
2. DIL et économie cognitive .....	31
2.1. Transfert de compétences métalinguistiques .....	31

2.2. Limiter la redondance en mobilisant les points communs entre langues.....	32
2.3. Le journal de bord au service de la réflexivité et de l'autonomie en DIL.....	32
3. L'importance du transfert interlinguistique.....	34
3.1. Transferts linguistiques positifs : des facilitateurs cognitifs.....	34
3.2. Transferts négatifs et interférence : des obstacles à anticiper.....	35
3.3. Le rôle de la DIL pour orienter les transferts.....	36
3.4. Résonances de la DIL dans les orientations et discours pédagogiques.....	36
<b>Chapitre 6. La notion d'interlangue.....</b>	<b>38</b>
1. Définition et caractéristiques de l'interlangue.....	38
1.1. Naissance du concept.....	38
1.2. Caractères évolutifs, instables, mais structurés de l'interlangue.....	38
1.3. Perspectives contemporaines : interlangue(s) et plurilinguisme.....	39
2. Interlangue et transfert interlinguistique.....	39
2.1. Interaction entre langues connues et interlangue en formation.....	39
2.2. Transfert positif : tremplin pour l'apprentissage.....	40
2.3. Transfert négatif : Source d'erreurs persistantes.....	40
3. Interlangue et réflexivité : penser, observer, ajuster.....	41
3.1. Observer sa langue en construction : l'erreur comme outil de compréhension.....	41
3.2. L'émergence de la conscience linguistique.....	41
3.3. Le rôle de l'enseignant : prévenir, analyser et exploiter l'erreur pour faire progresser l'interlangue.....	42
PARTIE 3 - ANALYSE DU PROJET PÉDAGOGIQUE BASÉ SUR LA DIL.....	44
<b>Chapitre 7. Conception du projet pédagogique.....</b>	<b>45</b>
1. Présentation du groupe des apprenants.....	45
1.1. Les profils plurilingues des apprenants.....	45
1.2. Leurs perspectives sur l'apprentissage d'une langue et en particulier sur l'approche plurilingue.....	46
1.3. Les attentes et besoins des apprenants.....	48
2. Mise en place d'une démarche plurilingue par l'approche comparative des langues.....	49
2.1. Support et composition des différents cours.....	49
2.2. Organisation et structure des séances.....	51
2.3. Journal de bord.....	54
<b>Chapitre 8. Journaux de bord : de l'observation à l'analyse.....</b>	<b>57</b>
1. Analyse des observations de l'enseignant.....	57
1.1. Le journal de bord de l'enseignant.....	57
1.2. Capital langagier et répertoire linguistique des apprenants.....	58
1.3. Plurilinguisme et motivations dans l'apprentissage du français.....	59
1.4. L'erreur et l'interlangue : un système provisoire, évolutif et plurilingue.....	61
2. Analyse des observations des apprenants.....	63
2.1. L'intérêt du journal de bord pour les apprenants.....	63
2.2. Analyse des journaux de bord des apprenants.....	65
2.3. Portrait des principales difficultés des apprenants.....	68
<b>Chapitre 9. Analyse des résultats des évaluations.....</b>	<b>70</b>
1. Analyse des résultats de l'évaluation finale.....	70
1.1. Des acquis significatifs sur les structures de base.....	70
1.2. Des zones d'instabilité persistantes.....	71
1.3. Analyse des résultats par apprenant : entre confirmation et nuances par rapport aux observations.....	71
1.4. L'interlangue comme cadre d'interprétation.....	72
2. Analyse des résultats de l'évaluation du projet pédagogique.....	73
2.1. Une satisfaction globale et la validation de l'approche.....	74
2.2. Les aspects les mieux appréciés.....	74
2.3. Une évolution de la perception du rôle des langues.....	76
2.4. Mise en cohérence avec les résultats finaux.....	77
2.5. Bilan des hypothèses et perspectives d'élargissement de l'étude.....	77

<b>Conclusion.....</b>	<b>79</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>80</b>
<b>Sigles et abréviations utilisés.....</b>	<b>86</b>
<b>Table des annexes : Volume 2 .....</b>	<b>87</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>88</b>

**MOTS-CLÉS :** Capital langagier, répertoire linguistique, approche comparative, didactique intégrée des langues (DIL), plurilinguisme, interlangue.

## **RÉSUMÉ**

Ce mémoire explore la manière dont le répertoire linguistique des apprenants peut être mobilisé comme un capital langagier pour favoriser l'apprentissage du français langue étrangère et seconde. Inscrit dans la perspective de la didactique intégrée des langues et fondé sur l'approche comparative (grammaire et lexique), le dispositif pédagogique conçu pour un groupe d'apprenants plurilingues de niveau A1-A2 met en évidence le rôle des langues premières dans la compréhension, la mémorisation et le développement de la conscience métalinguistique. Les résultats montrent que, loin de constituer un obstacle, les langues d'origine représentent un levier pour renforcer la confiance, la motivation et la progression des apprenants. Ce travail confirme ainsi la pertinence d'une pédagogie plurilingue et comparative, et ouvre des perspectives pour une didactique des langues plus inclusive.

**KEYWORDS:** Linguistic capital, linguistic repertoire, interlinguistic comparative approach, integrated didactics of languages, plurilingualism, interlanguage.

## **ABSTRACT**

This thesis investigates how learners' linguistic repertoires can be mobilized as linguistic capital to enhance the acquisition of French as a foreign and second language. Drawing on the framework of Integrated Language Didactics and adopting a comparative approach to grammar and vocabulary, the study focuses on a group of plurilingual A2 learners. Data collected through written exercises, evaluations, and reflective notes indicate that learners systematically activate their first languages to support comprehension, retention, and metalinguistic awareness. Findings suggest that first languages function not as obstacles but as resources that foster confidence, motivation, and language development. The study thus underscores the potential of plurilingual and comparative pedagogy as a pathway toward more inclusive and effective language education.