

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

FAVORISER LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ LINGUISTIQUE D'ÉLÈVES BI-  
PLURILINGUES ÉMERGENTS ADULTES À L'AIDE D'UNE SÉRIE DE SÉQUENCES  
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE REPOSANT SUR LES PRINCIPES D'ÉVEIL AUX  
LANGUES

ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
REYHANEH KHODAEI

Janvier 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À Narvin et Hamidreza, mes sources d'amour et de bonheur !

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Madame Corina Borri- Anadon, ma professeure et mentore, pour son accompagnement exceptionnel tout au long de ce parcours. J'ai énormément appris à ses côtés, non seulement sur le plan académique, mais aussi sur le plan humain. Sa passion pour la recherche, son engagement envers la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que sa capacité à faire émerger le potentiel de chacun, ont profondément marqué ma manière de concevoir l'enseignement. Je la remercie sincèrement pour la confiance qu'elle m'a accordée, pour ses encouragements dans les moments de doute et pour sa rigueur intellectuelle, qui m'a poussée à aller plus loin dans ma réflexion.

Je souhaite également remercier mes collègues, avec qui j'ai eu le plaisir de travailler et d'échanger tout au long de cette expérience. Leur soutien, leur écoute et leur esprit collaboratif ont rendu cette aventure à la fois enrichissante et humaine.

Ma reconnaissance va aussi à mes élèves, qui m'inspirent chaque jour par leur curiosité, leur courage et leur soif d'apprendre. Leur parcours, leurs efforts et leur ouverture m'ont profondément touchée et m'ont rappelé le sens et la valeur du métier d'enseignante.

Enfin, je veux exprimer tout mon amour et ma reconnaissance à ma famille. Un merci tout particulier à mon conjoint, pour sa patience, sa compréhension et sa présence constante, ainsi qu'à ma fille, dont la joie, la douceur et la lumière ont accompagné chaque étape de ce chemin. Leur amour et leur soutien inconditionnel ont été ma plus grande force.

À toutes ces personnes, je dis merci du fond du cœur.

**Table des matières**

REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RESUMÉ .....	9
INTRODUCTION .....	11
CHAPITRE I.....	13
PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1 Les apprenants adultes bi-plurilingues émergents au Québec .....	14
1.2 La situation linguistique du Québec et la prise en compte de la diversité linguistique à l'école .....	15
1.3 Les représentations et les pratiques des enseignants envers la diversité linguistique	16
1.4 Avantages de la valorisation de la diversité linguistique à l'école .....	17
1.5 Questions de recherche .....	19
1.6 Pertinence professionnelle, scientifique et sociale.....	21
CHAPITRE 2 .....	23
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
2.1 L'in/sécurité linguistique .....	23
2.1.1 Les dimensions et les manifestations de l'insécurité linguistique .....	25
2.2 La sécurité linguistique et l'éveil aux langues .....	27
2.3 Synthèse conclusive et objectifs de recherche .....	31
CHAPITRE 3 .....	33
MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Le type de recherche .....	33
3.2 Le contexte d'intervention .....	34
3.3 Les participants .....	35
3.4 Les séquences didactiques.....	38
3.4.1 La première séquence d'enseignement-apprentissage « Les mots doux ».....	39
3.4.1.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés.....	40
3.4.2 La deuxième séquence didactique « Les expressions imagées ».....	41
3.4.2.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés.....	42

3.4.3 La troisième séquence didactique « les onomatopées ».....	43
3.4.3.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés.....	45
3.5 La collecte de données .....	45
CHAPITRE 4 .....	48
RÉSULTATS .....	48
4.1 In/sécurité linguistique vécue par les apprenants bi-plurilingues émergents.....	48
4.1.1 In/sécurité formelle .....	48
4.1.1.1 In/sécurité formelle vis-à-vis de la rétroaction.....	48
4.1.1.2 In/sécurité formelle vis-à-vis l'affichage .....	50
4.1.2 In/sécurité statutaire .....	52
4.1.3. In/sécurité linguistique identitaire.....	53
4.2 Retombées des séquences didactiques .....	54
4.2.1 Retombées de la première séquence didactique.....	55
4.4.2 Retombées de la deuxième séquence didactique .....	57
4.4.3 Retombées de la troisième séquence.....	59
Chapitre V .....	62
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	62
5.1 Les compétences développées par l'enseignante au cours de l'intervention .....	62
5.1.2 Compétence 1 et 2 (les compétences fondatrices) .....	62
5.1.3 Compétences 3 .....	63
5.1.4 Compétence 4.....	64
5.1.5 Compétence 7.....	64
5.1.6 Compétence 8.....	65
5.1.7 Compétence 11.....	66
5.1.8 Compétence 13.....	66
5.2 Retour sur les objectifs.....	67
5.3 Les limites et les recommandations .....	71
Références .....	75
Appendice 1 .....	82
Séquence didactique 1.....	82

Annexe 1 .....	86
Annexe 2 .....	87
Appendice 2 .....	88
Séquence didactique 2.....	88
Annexe 1 .....	93
Annexe 2 .....	94
Annexe 3 .....	98
Annexe 4 .....	99
Appendice 3 .....	100
Séquence didactque 3.....	100
Annexe 1 .....	105
Annexe 2 .....	106
Annexe 3 .....	107
Annexe 4 .....	108
Annexe 5 .....	109
Annexe 6 .....	110
Appendice 4 .....	113
Le questionnaire d’entrevue.....	113

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 3.1- Le tableau de participant..... 36

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: L'insécurité linguistique, ses dimensions, ses manifestations.....	27
--	----

## RESUMÉ

Cet essai a été réalisé dans le cadre du stage en enseignement du français langue seconde à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Par le développement des compétences professionnelles, ce programme tend à amener les futurs enseignants à développer une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français. Durant le stage, nous devons réaliser une intervention de manière à répondre à une problématique observée dans notre milieu. Dans cette perspective, nous nous sommes intéressée à la valorisation de la diversité linguistique et à ses effets sur le sentiment de sécurité linguistique chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Nous avons cherché à comprendre comment la mise en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage inspirées de l'éveil aux langues pouvait favoriser une représentation plus positive par rapport à la diversité linguistique chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents et conséquemment renforcer leur bien-être langagier. La première question qui a alimenté cette recherche va comme suite : comment l'in/sécurité linguistique des apprenants adultes bi-plurilingues émergents se manifeste-t-elle ? La deuxième est la suivante : comment la mise en pratique d'une série de séquences d'enseignement- apprentissage reposant sur les principes d'éveil aux langues favorise-t-elle le sentiment de sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents?

Pour ce qui est nos objectifs de recherche, le premier visait à décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique vécu par nos apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Le deuxième, quant à lui, consistait à documenter les retombées d'une série de séquences d'enseignement-apprentissage sur le sentiment d'in/sécurité linguistique d'apprenants bi-plurilingues émergents.

Pour ce faire, nous avons conçu et expérimenté des séquences d'enseignement-apprentissage basées sur les principes d'éveil aux langues. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de plusieurs semaines auprès d'un groupe d'adultes bi-

plurilingues émergents au Centre d'éducation aux adultes. Les données sont recueillies à l'aide d'entrevues dirigées.

L'analyse des données révèle que les apprenants adultes bi-plurilingues émergents que nous avons interviewés ont vécu de l'insécurité linguistique en dehors de l'école. En outre, les séquences d'enseignement-apprentissage ont réussi à favoriser le sentiment de sécurité linguistique chez nos apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Ce projet nous a également permis de développer nos compétences professionnelles.

## INTRODUCTION

Chaque année, le Québec ouvre ses portes à de nouveaux immigrants. Les lois élaborées pour la protection de la langue française conduisent les immigrants à apprendre le français. Les apprenants adultes bi-plurilingues émergents, qu'ils viennent d'autres pays ou du Canada, doivent acquérir le français ou enrichir leurs compétences en français pour pouvoir s'intégrer dans cette nouvelle société. Par ailleurs, la situation linguistique du Québec reste empreinte de complexité, une majorité francophone s'efforce de préserver et de renforcer sa vitalité dans un contexte national dominé par l'anglais (Armand, 2013; Mc Andrew, 2010). Cette situation linguistique pourrait freiner la valorisation de la diversité linguistique à l'école, puisque plusieurs membres du personnel scolaire remettent en question l'usage d'une autre langue que le français dans ce milieu (Borri-Anadon et al., 2023). Les normes linguistiques présentes dans les écoles donnent toujours cette représentation que la langue est un système uniforme (Remysen, 2018). En outre, comme l'affirment Ben Mebarek et Lalileche (2021), l'apprentissage du français ne se fait pas « automatiquement, sans défis et enjeux » (p.188). Chez certains, cette vision normative de la langue engendre un sentiment d'illégitimité linguistique et, par conséquent, d'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002). Autrement dit, ce n'est pas toujours la personne qui "parle mal", c'est la société qui valorise certaines façons de parler au détriment d'autres. Cette hiérarchisation provoque du sentiment d'insécurité linguistique chez ceux qui se sentent exclus de la norme. Ainsi, le sentiment d'illégitimité nourrit directement le sentiment d'insécurité linguistique : plus un locuteur se perçoit comme illégitime, moins il ose s'exprimer ou moins il peut parler sans peur et hésitation, ce qui fragilise son rapport à la langue. Ce sentiment d'insécurité linguistique pourrait être renforcé par la situation linguistique complexe du Québec (Borri-Anadon et al., 2023).

L'insécurité linguistique en classe de français peut prendre différentes formes, comme l'hypercorrection, le mutisme, la peur, l'hésitation ou le manque de confiance en soi (Ben Mebarek et Lalileche, 2021 ; Bergeron et al., 2022 ; Bretegnier, 2002). Cet essai

propose une série de séquences d'enseignement-apprentissage reposant sur les principes d'éveil aux langues qui visent à favoriser le sentiment de sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents. En plus, dans cette recherche, nous décrivons le sentiment d'in/sécurité linguistique des apprenants adultes bi-plurilingues émergents au Centre d'éducation aux adultes par le biais d'entrevues dirigées.

Le chapitre I présente la problématique de recherche qui aborde les apprenants adultes bi-plurilingues émergents et également la situation linguistique du Québec et ses impacts sur les représentations des enseignants. En plus, nous montrons les avantages des pratiques valorisant le plurilinguisme. Dans le chapitre II, nous brosons le portrait d'in/sécurité linguistique selon les différents chercheurs. Nous nous attardons également sur les dimensions et sur les manifestations de l'in/sécurité linguistique selon les différents chercheurs. Par la suite, nous parlons de l'éveil aux langues et de ses impacts sur le sentiment de sécurité linguistique d'élèves bi-plurilingues émergents. À la fin, les objectifs de notre recherche sont établis. Dans le chapitre III, notre démarche méthodologique est décrite : le type de recherche, le contexte d'intervention, les participants, les séquences d'enseignement-apprentissage, l'entrevue comme outil de collecte des données et aussi l'analyse et traitement des données recueillies lors de l'intervention. Le chapitre IV expose les résultats émanant de l'intervention qui permettent de décrire les retombées des séquences d'enseignement-apprentissage sur le sentiment de sécurité linguistique de nos apprenants. Le chapitre V présente les apports de l'intervention sur nos compétences professionnelles, les forces et les limites de ce travail ainsi que nos recommandations.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de notre projet, qui aborde un des défis vécus par les apprenants bi-plurilingues émergents en apprentissage de français<sup>1</sup>, c'est-à-dire l'insécurité linguistique. Puisque le projet se déroule auprès d'apprenants adultes, ce chapitre commence par la présentation des services et des programmes consacrés aux apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Par la suite, nous nous attardons sur la situation linguistique du Québec et les enjeux engendrés par cette situation. Ensuite, nous abordons les représentations des enseignants concernant la diversité linguistique au Québec. Puis, nous étudions les recommandations de recherches sur les bienfaits éducatifs du plurilinguisme. À la fin, nous élaborons nos questions de recherche.

---

<sup>1</sup> Pour parler de ces apprenants, on préfère utiliser le terme « les apprenants bi-plurilingues émergents » que celui d'allophones ou d'apprenants du français langue seconde, car le recours à cette notion représente bien leurs identités multiples qui sont en lien avec la ou les langues qu'ils maîtrisent et qu'ils vont maîtriser. Les apprenants bi-plurilingues émergents sont les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais ou une langue autochtone (Borri-Anadon et al, 2023). L'expression « apprenants bi-plurilingues émergents » est utilisée afin de référer au répertoire langagier de ces élèves qui est devenu riche en présence des langues et à leurs besoins diversifiés concernant l'apprentissage de français (Gosselin-Lavoie, 2022).

## 1.1 Les apprenants adultes bi-plurilingues émergents au Québec

La loi 101 adoptée en 1977 donne à toutes les personnes qui viennent s'installer au Québec le droit d'apprentissage du français. Selon le gouvernement du Québec (2025), Francisation Québec, sous la responsabilité du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, est responsable d'assurer l'intégration linguistique des immigrants en offrant des cours de français adaptés à leurs besoins. Les centres d'éducation aux adultes de différents centres de service scolaire du Québec déploient également ces services de francisation.

Le Centre d'éducation aux adultes où se déroule cette étude suit deux programmes, soit *le Programme d'étude francisation*, élaboré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2015) et le *Programme francisation-alpha* qui en est une adaptation pour les adultes peu scolarisés.

Les apprenants bi-plurilingues émergents qui fréquentent ce centre viennent de divers pays à travers le monde ou d'autres provinces canadiennes. Certains ont déjà une connaissance du français, d'autres non. Ils doivent développer leurs compétences linguistiques en français pour pouvoir s'intégrer à la société québécoise (MELS, 2015).

En Mauricie, 3,1 % de la population est issue de l'immigration (Borri-Anadon et al., 2025). En outre, 0,4 % de la population parle une langue autre que le français et l'anglais. La comparaison des données recueillies entre les années 2016 et 2021 confirme cette augmentation. En guise d'exemple, la population des minorités visibles a augmenté de 2.15% de la population de la Mauricie à 3.8 % (Borri-Anadon et Hirsch, 2021 ; Borri-Anadon et al, 2025). La Mauricie, qui connaît un accroissement de sa population immigrante, voit ainsi son tissu social évoluer et sa diversité linguistique s'enrichir (Borri-Anadon et al., 2025). Ainsi, l'accroissement de la présence des apprenants bi-plurilingues émergents dans les écoles québécoises, et surtout en Mauricie (Borri-Anadon et al., 2025), nous amène à dire que la diversité linguistique est « une réalité incontournable » (Armand, 2013, p.83), et qu'elle nécessite des pratiques pour sa prise en compte de la part des acteurs du monde scolaire. Toutefois, au Québec, l'ouverture à la diversité linguistique est un défi

(Armand, 2021; Maraillet et Armand, 2006) à cause de la complexité de la situation linguistique de la province.

## **1.2 La situation linguistique du Québec et la prise en compte de la diversité linguistique à l'école**

La situation linguistique du Québec est marquée d'une part, par le statut du français en tant que langue officielle et commune du Québec, d'abord promulguée par la *loi 22* et réaffirmée par les *lois 101 et 14*, et, d'autre part, par le statut minoritaire du français par rapport à l'anglais, dans un pays majoritairement anglophone (Boisvert et al, 2020; Maraillet et Armand, 2006; Razafi et Traisnel, 2017). Plusieurs programmes et politiques ont été élaborés pour faire face à cette situation linguistique.

Le rapport *Chancy* publié en 1985 constitue le premier document qui recommande l'adaptation du système scolaire québécois à la diversification de sa population après l'entrée en vigueur de la loi 101 (Potvin, 2018). Il introduit l'éducation interculturelle et valorise la diversité. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* élaborée en 1998 précise quant à elle deux objectifs pour combler les besoins des élèves issus de l'immigration à propos de leur insertion à la société d'accueil : « d'une part, de fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'autres pays et, d'autre part, de favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société » (p.2) (MEQ, 1998). La *Politique de la réussite éducative*, lancée en 2017, en s'appuyant sur le caractère dynamique de la société québécoise, présente des objectifs pour les élèves, de la petite enfance à l'âge adulte (MÉES, 2017). La politique rappelle encore le pluralisme constitutif de la société québécoise, et, par conséquent, la nécessité de la prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin de favoriser leur réussite éducative.

Même si ces politiques et ces programmes tendent à reconnaître la diversité et viser sa prise en compte, des défis persistent encore à cet égard. Par exemple, suivre les principes de l'éducation interculturelle mentionnés dans la *Politique d'intégration*

*scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, est un enjeu pour les acteurs scolaires. Cette politique valorise clairement l'ouverture à la diversité, mais trouver un équilibre entre « les valeurs communes et la reconnaissance de la diversité » (p.28) apporte des tensions (Mc Andrew et al., 2021). En plus, l'adoption de la loi 14 en 2022, qui cherche à renforcer la place de la langue française comme la seule langue officielle du Québec et la langue commune de la nation québécoise, a engendré plusieurs inquiétudes. Selon certains chercheurs, cette loi pourrait mettre en péril l'intégration des élèves issus de l'immigration et des élèves bi-plurilingues en émergence, notamment par l'interdiction de recourir à d'autres langues que le français avec les parents des élèves après les 6 mois suivant leur arrivée au Québec (Borri-Anadon et al., 2023) et conséquemment, elle entrave « le projet de faire du français la langue commune d'une population diversifiée » (p.24) (Butler et al., 2021).

Ainsi, de vifs débats sont encore présents sur cette question (Borri-Anadon et al., 2023), ce qui a des incidences sur les représentations et les pratiques des enseignants à l'école. Dans la section suivante, nous allons nous attarder sur ce sujet.

### **1.3 Les représentations et les pratiques des enseignants envers la diversité linguistique**

Le contexte présenté affecte en grande partie les représentations des enseignants par rapport à la diversité linguistique (Magnan et Darchinian, 2014; Murphy, 2014; Thamin et al, 2013). En effet, la valorisation de la diversité linguistique peut être considérée par certains comme un « manque de loyauté » (p.48) envers de la langue française (Armand, 2012), ce qui se traduit dans leurs pratiques.

Les enseignants ayant participé à l'étude de Thamin et ses collègues (2013) tendent à rejeter la prise en compte de la diversité linguistique, culturelle et ethnique. Armand et ses collègues (2008; 2022) constatent une hiérarchisation des langues en milieu scolaire plutôt qu'une réelle reconnaissance de la diversité linguistique. D'ailleurs, Armand (2012) s'attarde à certaines idées reçues qui sont susceptibles d'être partagées par les enseignants. Parmi ces dernières, l'auteure aborde le fait que certains intervenants peuvent penser qu'il

vaut mieux rejeter la/les langues maternelle.s des apprenants bi-plurilingues émergents afin d'éviter toute confusion ou toute interférence. Certains pensent ainsi que le bilinguisme des élèves empêche l'apprentissage d'une nouvelle langue (Armand, 2021).

De son côté, Steinbach (2015) explique ces représentations et ces pratiques par un manque de compétences interculturelles chez les enseignants, ce qui constitue une autre barrière à la prise en compte de la diversité linguistique.

Dans ce contexte, afin de valoriser la langue française, certains enseignants encouragent l'usage exclusif du français (Armand, 2012). D'après ces enseignants, la seule langue autorisée dans la classe est le français, en cohérence avec la définition de l'idéologie du « monolinguisme assimilationnisme » (p.223) où tous les efforts doivent mener à la protection du statut d'une seule langue, et, dans ce contexte la langue française (Armand, 2021).

Toutefois, plusieurs recherches ont montré que ces pratiques peuvent nuire au développement du sentiment d'appartenance chez les élèves issus de l'immigration et les apprenants bi-plurilingues émergents (Borri-Anadon et al., 2023 ; Magnan et Darchinian, 2014 ; Murphy, 2014), notamment lorsqu'elles rejettent les autres langues. Ce rejet peut renforcer chez ces élèves le sentiment d'insécurité linguistique (Remysen, 2018), qui se manifeste, entre autres, par le mutisme, l'hésitation, la peur ou « une difficulté à se reconnaître ou à se faire reconnaître comme membre d'une communauté linguistique » (Levasseur et al., 2024). De cette façon, la non-reconnaissance de la diversité linguistique risque de compromettre la réussite des élèves bi-plurilingues émergents, leur sentiment d'appartenance ainsi que leur intégration sociale.

Ainsi, le déni ou la non-reconnaissance de la diversité linguistique au sein du milieu scolaire peut avoir des effets négatifs importants. À la lumière de ce qui précède, il semble nécessaire de s'attarder sur les bienfaits du plurilinguisme.

#### **1.4 Avantages de la valorisation de la diversité linguistique à l'école**

Selon plusieurs recherches, la reconnaissance de la diversité linguistique de l'élève amène des effets positifs (Armand et al., 2008 ; Armand, 2012; Armand, 2021; Mc Andrew et Audet 2013). Nous pouvons diviser les apports de la prise en compte de la diversité linguistique pour l'apprenant bi-plurilingue en deux éléments distincts : socioaffectif et cognitivo-langagier.

Sur le plan socioaffectif, l'acceptation et la valorisation de la/les langue.s première.s de l'élève favorisent sa réussite, et ce, en encourageant son sentiment d'appartenance à l'école, car cela favorise son engagement dans les tâches scolaires (Armand, 2012). Selon Lajoie (2019), « c'est en effet à travers la langue que les individus négocient leur identité et leur sens d'appartenance de groupe » (p.468), ainsi, la langue d'origine de l'élève est un facteur essentiel dans la construction de son identité. Armand (2012) ajoute à ce sujet: « quand le message donné à l'enfant par l'école, explicitement ou implicitement, est *laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école*, les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes, leur identité, à la porte de l'école. » (p.48). Dans une étude menée par Mareillet et Armand (2006) afin d'évaluer les représentations des élèves primaires par rapport à la promotion de la diversité linguistique, ces derniers trouvent « dans leur langue d'origine un lien essentiel avec leur famille, une caractéristique identitaire qui les rend uniques et une source de fierté » (p.31). Par conséquent, cette mise en valeur de la diversité linguistique, où l'on retrouve l'égalité de toutes les langues, soutient l'intégration des apprenants bi-plurilingues émergents à l'école (Mc Andrew et Audet, 2013). Cette légitimation rend faciles les rapports entre les élèves d'origines différentes (Armand et al, 2008). L'exposition de l'élève aux activités promouvant la diversité linguistique peut modifier d'une façon positive les représentations et les attitudes face au plurilinguisme (Lory et Armand, 2016).

En ce qui concerne la dimension cognitivo-langagière, la prise en compte de la diversité linguistique apporte des effets positifs au sujet du développement des habiletés métalinguistiques et ces habiletés peuvent se transférer entre les langues (Armand, 2012; Maleq et al, 2019). Autrement dit, la langue première de l'élève et la langue d'enseignement dans le contexte de la valorisation de la diversité linguistique se

nourrissent (Cummins, 2001), et cela contribue considérablement à la progression de l'élève en apprentissage de la langue française, langue de scolarisation (Armand et al, 2004). Ces habiletés métalinguistiques attirent aussi l'attention de l'élève sur le fonctionnement de la langue ou bien des langues (Armand et al, 2004 ; Armand et al, 2008). Selon l'approche constructiviste, les nouveaux savoirs se construisent à travers des connaissances antérieures des élèves, c'est pourquoi le rejet ou même l'ignorance de la langue première de l'élève nuit à l'apprentissage « de nouveau savoir et d'une nouvelle langue » ainsi, Armand (2012) considère le bagage linguistique de l'élève comme « un outil important » (p.48). En plus, Armand (2021) considère l'ignorance de la/les langue.s d'origine des élèves comme le « gaspillage cognitif » (p.228).

De cette façon, Françoise Armand dans ses recherches (2012 ; 2021) a mis l'accent sur un bilinguisme additif où l'apprentissage d'une nouvelle langue, dans le contexte québécois l'apprentissage de la langue française, et le développement de la/les langue.s première.s de l'élève doivent se font de façon complémentaire. C'est pourquoi Armand (Armand, 2012; Armand, 2021) propose une approche équilibrée qui valorise d'une part l'apprentissage de la langue française comme la langue nationale commune au Québec, et, d'autre part, elle reconnaît la diversité linguistique et légitime le bagage linguistique des élèves bi-plurilingues émergents. Ainsi, cela peut encourager la sécurité linguistique d'apprenant bi-plurilingue (Armand, 2021). Pour illustrer cette approche, Armand donne l'image d'un funambule, c'est-à-dire un enseignant qui tente de garder l'équilibre entre une reconnaissance du français et la reconnaissance de la diversité linguistique (Armand, 2012; Armand, 2021).

## **1.5 Questions de recherche**

Le Québec fait face à une forte augmentation du nombre d'immigrants, ce qui transforme son tissu social et contribue à accroître sa diversité linguistique (Borri-Anadon et al., 2025). Selon Borri-Anadon et ses collègues (2025), 4% de la population de la Mauricie ne parle ni anglais et ni français. L'école québécoise doit prévoir des mesures

afin d'accueillir les apprenants bi-plurilingues émergents et les intégrer dans la société. Cependant, la situation linguistique du Québec est particulière. En effet, c'est une province majoritairement francophone située dans un pays où l'anglais est la langue dominante. Cette situation fait en sorte que le bi-plurilinguisme des élèves peut encore être considéré par certains comme un frein à la valorisation de la langue française (Armand 2021 ; Thamin et al, 2013). D'ailleurs, plusieurs politiques et programmes éducatifs sont mis en œuvre pour tenir compte de la diversité linguistique, mais nous avons constaté que le répertoire linguistique de l'élève ne trouve pas toujours sa légitimité dans le milieu scolaire. Les enseignants doivent jouer le rôle de la funambule, cependant, garder l'équilibre n'est pas toujours facile. Cette situation rend de plus en plus difficile le travail des enseignants, car ils ne « sont pas toujours prêts à inviter les langues des élèves en classe et à faire le lien entre les familles et l'école, ou ne se sentent pas légitimés de le faire » (p.228) (Armand, 2021). Toutefois, selon Armand et ses collègues (2008), l'ignorance du bagage linguistique de l'élève bi-plurilingue émergent peut lui apporter de l'insécurité linguistique qui peut être accompagnée avec une baisse de l'estime de soi.

Au regard de cette situation, en tant qu'enseignante, il nous semble important de monter et de mettre en pratique une série de séquences d'enseignement-apprentissage qui valorisent toutes les langues sans les hiérarchiser afin de favoriser la sécurité linguistique d'élèves bi-plurilingues émergents. Nous nous posons donc les questions de recherche suivantes :

1. Comment l'in/sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents se manifeste-t-elle?

2. Comment la mise en pratique d'une série de séquences d'enseignement-apprentissage reposant sur les principes d'éveil aux langues favorise-t-elle le sentiment de sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents?

## 1.6 Pertinence professionnelle, scientifique et sociale

Ce travail de recherche reflète une démarche de réflexion au sujet des problèmes que nous avons rencontrés dans la salle de classe. Pour surmonter ces défis et pour faire évoluer nos approches pédagogiques en vue d'un perfectionnement professionnel, le choix de ce sujet nous semble pertinent. Ainsi, cet essai soutiendra grandement le développement de nos compétences professionnelles.

Plus particulièrement, cet essai aura des retombées sur six des compétences professionnelles indiquées dans le *Référentiel des compétences professionnelles* (MEQ, 2020). Les quatre premières compétences concernent celles dites spécialisées, soit : la CP3 (planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage), la CP4 (mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage), la CP7 (tenir compte de l'hétérogénéité des élèves) et la CP8 (soutenir le plaisir d'apprendre). Les deux autres qui sont la CP 11 (s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession) et la CP 13 (agir en accord avec les principes éthiques de la profession) constituent respectivement le pilier du développement professionnel de l'enseignante et une compétence transversale.

En effet, ce projet nous permettra de concevoir des situations d'apprentissage qui fait partie de la CP3. Il mobilise aussi la CP4, car il faut piloter ce que nous avons planifié pour l'apprentissage des apprenants. En plus, dans les séquences que nous préparons, nous devons prendre en considération l'hétérogénéité du groupe classe, surtout avec les apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Dans une classe de francisation, la diversité concerne non seulement les compétences des élèves et leurs situations sociale et économique, mais aussi leurs tranches d'âge. En effet, dans une classe, les âges peuvent différer de près de 40 ans. Cela rend difficile le travail de la planification et du pilotage. Ainsi, la CP7 est belle et bien présente dans ce travail. En plus, l'intervention vise à nourrir la motivation d'apprendre auprès des apprenants adultes bi-plurilingues émergents, c'est pourquoi cette démarche prend part au développement de la CP8.

Tout ce que nous faisons pendant l'intervention est un effort pour répondre à la CP13. Le *Référentiel de compétences professionnelles* décrit ses objectifs ainsi : « plus globalement, l'agir éthique se traduit, dans son rapport à l'autre, par une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture vis-à-vis des élèves, de ses collègues, des parents et des partenaires de la communauté. L'inclusion est perçue ici comme un acte d'équité à la fois personnel et collectif, une réponse tangible aux réalités plurielles et culturelles de la société et de l'école. » (MEQ, 2020, p.81). Ainsi, nous nous inspirons de cette compétence pour mettre en œuvre des pratiques qui pourront valoriser la culture et la/les langues d'apprenants bi-plurilingues émergents et cela pour accroître leur sentiment de sécurité linguistique et conséquemment leur réussite éducative. Ce projet nous permet également de développer la CP11, c'est-à-dire la réalisation de notre promesse comme enseignante engagée dans une démarche du perfectionnement professionnel.

Finalement, notre essai aura des retombées sur les plans scientifique et social. L'insécurité linguistique constitue une réalité des apprenants adultes bi-plurilingues émergents et, pour la contrer, des études et des pratiques rigoureuses s'avèrent nécessaires. Cet essai nous donne également l'occasion de mieux connaître l'in/sécurité linguistique et ses manifestations afin de pouvoir bien la repérer chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents pour les aider dans leur parcours scolaire. En outre, il permet de mieux comprendre les possibles démarches qu'une enseignante de français peut mettre en œuvre afin de développer le sentiment de sécurité linguistique chez ces apprenants.

## CHAPITRE 2

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre précédent, nous avons brossé un portrait de la situation linguistique particulière du Québec en mettant en lumière ses répercussions sur le milieu scolaire. Nous y avons notamment examiné des éléments qui peuvent engendrer le sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents en apprentissage du français. Dans le présent chapitre, nous définissons la notion d'in/sécurité linguistique en précisant ses dimensions et ses manifestations. Ensuite, nous présentons l'approche d'éveil aux langues, qui constitue le fondement de la mise en place de trois séquences d'enseignement-apprentissage ayant pour objectif de favoriser le sentiment de sécurité linguistique au sein de la classe de français.

#### 2.1 L'in/sécurité linguistique

La sécurité et l'insécurité linguistiques s'imbriquent et s'ancrent toutes deux dans les rapports aux normes linguistiques (Bouhouche et Hennous, 2019). Afin d'éviter une approche simpliste, nous les abordons conjointement. En effet, comme l'affirme Calvet (1999), tout locuteur peut ressentir certains degrés d'in/sécurité linguistique (Calvet, 1999). Selon Bretegnier (2002), l'in/sécurité des locuteurs d'une langue se reflète dans leurs rapports avec les normes, la façon dont ils « perçoivent, (dé)légitiment, (dé)construisent, négocient, transmettent, (dé)jouent ces normes, et se positionnent par rapport à elles en interactions... » (p.123).

Lorsqu'il y a un écart entre les normes légitimes et les variations linguistiques d'une langue, l'insécurité linguistique apparaît (Dalley et Sutherland, 2024). Dans un état d'insécurité linguistique, non seulement l'utilisation de différentes formes d'une langue, mais aussi le choix d'une langue spécifique provoquent de l'embarras et du malaise chez le locuteur (Levasseur et al., 2024). De même, Remysen (2018) voit l'insécurité linguistique comme le résultat de la hiérarchisation entre les langues et les variétés de langue. Par exemple, toujours selon Remysen (2018), dans certains contextes où plusieurs langues coexistent, le fait de choisir une langue peut susciter l'insécurité linguistique. De la même façon, selon Dalley et Sutherland (2024), le croisement de deux langues qui possèdent des statuts sociolinguistiques différents, dont l'une est dans une situation minoritaire, peut également apporter de l'insécurité linguistique. Ainsi, l'insécurité linguistique pourrait être engendrée par les facteurs intralinguistiques (entre les variations d'une langue) ou interlinguistiques (entre les langues), et elle reposerait sur les représentations différentes du locuteur par rapport à ces phénomènes.

Le locuteur d'une langue donnée est en sécurité linguistique lorsqu'il trouve que sa façon de parler suit les normes linguistiques dominantes ou quand il juge que sa propre norme linguistique se rapproche de la norme acceptée (Ben Mebarek et Lalileche, 2021). Lozon (2002) a défini la sécurité linguistique comme :

« l'habilité à utiliser une variété de langue dans des buts variés, sans qu'il n'y ait de gêne ou d'inconfort par rapport à son utilisation ou à sa maîtrise. Une personne pourrait être en sécurité linguistique même si elle est consciente des emprunts qu'elle fait à une autre langue ou des erreurs syntaxiques (p. ex., dans les structures de phrases) ou lexicales (p. ex., l'utilisation d'anglicismes) qui se glissent dans son parler, selon l'espace social dans lequel elle se trouve. Le locuteur peut aussi se sentir en sécurité linguistique tout en ayant une reconnaissance (ou conscience linguistique ou non) des normes sociales ou individuelles par rapport à l'utilisation des variétés de français ». (p.57)

Dans cette définition, cet auteur met l'accent sur la mobilisation des ressources linguistiques. Dans cette optique, le sentiment de sécurité linguistique se lie à l'idée de

Dalley et Sutherland (2024) concernant le bien-être langagier. Dalley et Sutherland (2024), dans leur recherche, parlent de la résilience langagière qui peut aider le locuteur à surmonter son insécurité linguistique. Cet état de sécurité ou de bien-être langagier se traduit comme la capacité du locuteur d'avoir recours à ses « ressources internes et externes » (p.105), dans un contexte de hiérarchie linguistique (Dalley et Sutherland, 2024). Les ressources internes du locuteur sont « ses ressources langagières (la variété de langue, les compétences linguistiques), ses idéologies linguistiques et son sentiment d'appartenance à la famille, l'école et/ou la/les communauté(s) », alors que l'école, la famille, la communauté et la société rendent accessibles des ressources externes pour le locuteur, par exemple, les services de francisation pour les apprenants bi-plurilingues émergents. Le locuteur dans cette définition est l'acteur principal de son état de sécurité.

Cependant, pour soutenir le sentiment de la sécurité linguistique, il est important de bien connaître l'insécurité linguistique avec ses dimensions et ses manifestations. C'est pourquoi nous allons étudier l'insécurité linguistique dans la section suivante.

### **2.1.1 Les dimensions et les manifestations de l'insécurité linguistique**

Nous avons choisi de nous attarder tout d'abord à la classification de Calvet en ce qui concerne les dimensions de l'insécurité linguistique. Cet auteur présente les facteurs endogènes et exogènes qui influent le sentiment d'in/sécurité d'un locuteur. Selon la typologie de Calvet (1999), trois dimensions d'insécurité existent : l'insécurité linguistique formelle, l'insécurité linguistique statutaire et l'insécurité linguistique identitaire. L'insécurité formelle se manifeste lorsque le locuteur comprend à travers « le discours de l'autre, la correction sociale, le feedback » (p.172) qu'il ne s'exprime pas conformément aux normes attendues (Calvet, 1999). L'insécurité statutaire se révèle, quant à elle, lorsque « le discours social, l'idéologie dominante font croire au locuteur que

ce qu'il parle a moins de valeur que d'autres formes linguistiques en présence, qu'il parle par exemple, un dialecte ou un patois et non pas une langue » (p.172) (Calvet, 1999). Enfin, l'insécurité identitaire se produit lorsque « le groupe, la communauté font sentir au locuteur qu'il ne parle pas la même forme que ses pairs, qu'il n'est pas reconnu comme l'un des leurs à cause de ce qu'il parle ou de la façon dont il parle » (p.172) (Calvet, 1999). De cette façon, l'apprenant bi-plurilingue émergent qui est en apprentissage du français, langue d'enseignement, dans le contexte linguistique particulier du Québec, pourrait vivre au moins l'une de ces dimensions de l'insécurité linguistique.

Il y a également d'autres chercheurs qui essaient de définir l'insécurité linguistique selon ses manifestations chez le locuteur. Selon Adami et André (2014), l'insécurité linguistique se traduit « comme la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (p.77). Cette définition met en évidence les difficultés auxquelles est confronté le locuteur d'une langue en état d'insécurité linguistique. Moreau, (1996, cité dans Bouhouche et Hennous, 2019) a divisé ces difficultés en deux catégories, l'insécurité linguistique dite et l'insécurité linguistique agie. L'insécurité linguistique dite reflète les discours épilinguistiques influencés par l'idéologie dominante (Nazzari Gomes et al., 2023; Remysen, 2018). L'insécurité linguistique dite apparaît lorsque le locuteur parle de ses « malaises » et ses « inconforts » (p.33) dont il est conscient (Remysen, 2018). L'insécurité linguistique agie affecte les comportements du locuteur d'une langue (Remysen, 2018), elle « est verbalisée indirectement » (p.56). Il existe de nombreux exemples de l'insécurité agie comme « l'hypercorrection, l'autocorrection, le changement de registre ou de variété (manifestation paralinguistique) » (p.56) (Nazzari Gomes et al., 2023). Il existe une troisième forme d'insécurité linguistique où le locuteur associe une perception dévalorisante à ses compétences linguistiques ou à la variété de langue qu'il utilise. On la nomme l'insécurité linguistique ressentie. Cette dernière se situe « à la croisée des chemins entre l'insécurité linguistique dite et agie » (p.56) (Nazzari Gomes et al., 2023). L'insécurité linguistique ressentie traduit les sentiments que le locuteur éprouve envers sa

ou ses langues, et les effets concrets de ces représentations sur ses pratiques langagières. Dans la figure ci-dessous, nous avons illustré les dimensions de l'insécurité linguistique et ses manifestations.

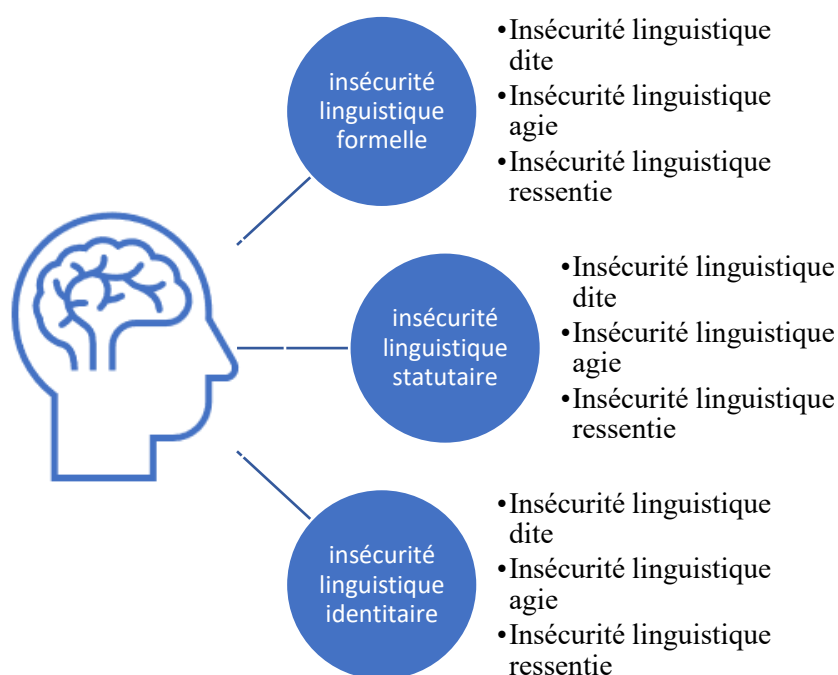


Figure 2: L'insécurité linguistique, ses dimensions, ses manifestations

## 2.2 La sécurité linguistique et l'éveil aux langues

Si nous référons à Lozon (2002), les apprenants bi-plurilingues émergents dans un état de sécurité linguistique seraient en mesure de communiquer sans avoir des sentiments négatifs liés à leur maîtrise ou à leur utilisation du français. Cependant, la sécurité linguistique nécessite des ressources externes et des ressources internes. Les ressources internes sont celles qui émanent du locuteur lui-même et les ressources externes, quant à elles, entourent le locuteur, mais doivent être « disponibles », « accessibles » et jugées « pertinent[e]s » (p.116) par le locuteur (Dalley et Sutherland, 2024). Par exemple, la légitimité sociale accordée à une langue est une ressource externe

qui prend part à la sécurité linguistique d'un locuteur (Dalley et Sutherland, 2024). D'autres ressources externes représentent les pratiques d'enseignement des langues. Par exemple, les trois séquences d'enseignement-apprentissage élaborées dans le cadre de cet essai, se veulent des ressources externes qui permettent à l'élève d'accroître son sentiment de sécurité linguistique. Ces trois séquences se basent sur les principes d'éveil aux langues.

L'éveil aux langues est une approche qui se concentre sur plusieurs langues. De ce point de vue, cette approche est une approche plurielle qui prend en considération les langues et les cultures différentes. Selon Candelier (2003), « avec l'éveil aux langues, on quitte donc (pour mieux y revenir) le terrain de l'enseignement/apprentissage d'une langue particulière et on entre, cette fois de plain-pied, dans le domaine d'une éducation langagière globale » (p.22).

L'éveil aux langues apparaît comme une approche pédagogique susceptible de renforcer la sécurité linguistique dans des contextes éducatifs variés. Plusieurs chercheurs décrivent comment un enseignement centré sur une norme unique peut marginaliser des élèves dont la langue d'origine diffère, produisant un sentiment d'insécurité (Blanchet et al., 2014; Remysen 2018). En contraste, des initiatives d'éveil aux langues – telles que celles présentées par Kervran (2006) en France, Armand et ses collègues (2004 ; 2008) au Québec et Kana (2023) au Cameroun – mettent en avant la valorisation explicite des langues minoritaires et la mise en œuvre d'activités métalinguistiques.

L'éveil aux langues repose ainsi sur différents principes. Premièrement, cette approche favorise l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et c'est pour cette raison que la diversité est au centre des « activités pédagogiques » (p.67) (Candelier, 2006). Elle vise ainsi à changer les représentations des apprenants en ce qui concerne les langues et à influencer positivement la motivation des apprenants en apprentissage d'une nouvelle langue (Oliveira et Ançã, 2009). Toutefois, l'environnement propice à l'apprentissage qui prend part au bien-être de l'élève développe sa motivation (Le Bouthillier et al., 2019). Le sentiment de la sécurité linguistique, comme nous l'avons déjà

défini, est un état de bien-être linguistique qui se développe lorsque les élèves se sentent légitimes.

Deuxièmement, l'éveil aux langues encourage l'analyse et la comparaison des langues (Candelier, 2003). Pour cette raison, il développe des aptitudes métalinguistiques (Armand et al., 2008 ; Candelier, 2003 ; Oliveira et Ançã 2009). Les apports de ces aptitudes métalinguistiques sont grands pour les élèves. Ils soutiennent surtout les élèves les plus faibles scolairement en apprentissage d'une nouvelle langue (Candelier, 2003). Les activités d'éveil aux langues amènent les élèves à réfléchir sur les langues, leurs points communs et aussi leurs spécificités propres (Armand et al, 2008 ; Oliveira et Ançã 2009). En plus, les conflits cognitifs, qui surviennent lors de manipulations des langues donnent aux élèves des occasions de trouver des stratégies pour les résoudre. Ainsi, cette caractéristique permet à l'éveil aux langues de soutenir l'autonomie et l'engagement d'élèves (Armand et al., 2008 ; Oliveira et Ançã, 2009). En outre, une grande partie de l'apprentissage se réalise en interaction avec les autres (Lory et Armand, 2016).

Troisièmement, l'éveil aux langues valorise et légitime le bagage linguistique des apprenants bi-plurilingues émergents. Comme mentionné, les élèves construisent leurs connaissances en interaction avec leurs pairs. Armand et ses collègues (2008) affirment que ce genre d'activités réunit tous les élèves, incluant l'apprenant bi-plurilingue émergent qui peut être marginalisé. En reconnaissant son répertoire langagier comme une richesse dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'éveil aux langues profite de l'approche critique qui tend à remettre en question « les inégalités sociales » et « les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celle-ci » (p.53) (Lory et Armand, 2016). Dans ce sens, l'éveil aux langues encourage chez les apprenants bi-plurilingues émergents une conscience sociale. Dans le même ordre d'idées, l'éveil aux langues se rapproche de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté, car il développe le dialogue et le respect de la différence (Candelier, 2003). Pour y arriver, l'apprenant bi-plurilingue émergent doit devenir l'acteur principal de son apprentissage. Ainsi, il faut éviter de l'enseignement magistral (Armand et al., 2008).

Quatrième et dernier principe, l'éveil aux langues soutient l'apprentissage de la langue française comme la langue officielle du Québec. L'élève se familiarise ainsi avec le « rôle social et identitaire du français langue commune » (p.50) (Armand et al., 2008). Donc, cette approche permet aux apprenants bi-plurilingues émergents de communiquer en français en exerçant leur compétence qui est en progression. Ainsi, en développant leur confiance en soi, cette approche tend à maximiser des stratégies d'*empowerment* (Oliveira et Ançã, 2009). Par conséquent, l'éveil aux langues favorise le développement du sentiment de la sécurité linguistique des apprenants, car, en reconnaissant la valeur de toutes les langues et en plaçant les apprenants au centre de leur processus d'apprentissage, cette approche contribue à leur donner les moyens et le pouvoir d'agir sur leurs apprentissages, de se sentir légitimes dans leurs usages linguistiques (Candelier, 2008).

L'éveil aux langues, avec ses principes, favorise une ouverture à la diversité linguistique. En reconnaissant et en valorisant la pluralité des langues présentes dans la classe, cette approche contribue à modifier les représentations que les apprenants bi-plurilingues émergents entretiennent à l'égard des langues. Ce processus de la reconnaissance et de la valorisation réduit les sentiments d'infériorité ou de dévalorisation liés à leur langue d'origine et renforce ainsi leur sentiment de sécurité linguistique. En mettant de l'avant l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, l'éveil aux langues façonne également les attitudes des élèves dans les situations de communication interculturelle. En apprenant à percevoir les langues comme des ressources plutôt que comme des obstacles, les apprenants développent un sentiment de légitimité linguistique et culturelle, essentiel à la sécurité linguistique. De plus, en reconnaissant le bagage linguistique de chaque élève, l'éveil aux langues place celui-ci au centre de son apprentissage. Cette reconnaissance favorise son autonomie, sa confiance en soi et sa capacité à utiliser ses ressources linguistiques de manière positive et assumée — autant d'éléments constitutifs de la sécurité linguistique. Enfin, comme l'apprentissage se fait souvent en collaboration avec les pairs, l'approche d'éveil aux langues encourage la coopération et la communication entre élèves. Ce climat du respect mutuel et de la

valorisation réciproque des langues crée un environnement où chacun peut s'exprimer sans peur du jugement, consolidant encore davantage le sentiment de sécurité linguistique de tous.

### **2.3 Synthèse conclusive et objectifs de recherche**

Comme nous en avons déjà parlé, la frontière entre la sécurité et l'insécurité linguistique est tellement ténue qu'on ne peut pas les distinguer facilement. Dans une classe de français destinée aux adultes bi-plurilingues émergents l'in/sécurité linguistique est un phénomène qu'on observe souvent. Cependant, les élèves n'en sont pas toujours conscients. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, l'in/sécurité sont les conséquences de différents facteurs.

Dans le présent chapitre, nous avons présenté la notion d'in/sécurité linguistique. Nous avons également étudié les différentes dimensions de l'insécurité linguistique, soit l'insécurité formelle, statutaire et identitaire. L'apprenant adulte bi-plurilingue émergent peut vivre une, deux ou trois de ces dimensions en même temps. En plus, l'insécurité possède trois manifestations distinctes : l'insécurité dite, agie et ressentie.

Nous avons expliqué qu'au moyen d'activités d'éveil aux langues, on peut reconnaître le bagage linguistique de nos apprenants. Cette approche amène plusieurs effets positifs pour les apprenants bi-plurilingues émergents. Ainsi, il pourrait être efficace pour contrer le sentiment d'insécurité linguistique des élèves et favoriser leur sentiment de sécurité linguistique.

Ce chapitre nous permet de traduire nos deux questions de recherche en objectifs.

Objectif d'intervention : soutenir le sentiment de sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents à l'aide de trois séquences d'enseignement-apprentissage reposant sur les principes d'éveil aux langues.

Objectifs de recherche :

1- décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique telle que vécu par nos apprenants.

2-documenter les retombées d'une série de séquences d'enseignement-apprentissage sur le sentiment d'in/sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents.

Dans le chapitre suivant, nous allons parler de notre démarche méthodologique, c'est-à-dire les trois séquences d'enseignement-apprentissage et les outils qui permettent d'atteindre nos objectifs.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre a pour objectif de décrire les démarches méthodologiques que nous avons choisies pour notre essai. Par le biais de cette recherche, nous voulons documenter le sentiment d'in/sécurité linguistique vécu par nos apprenants bi-plurilingues émergents ainsi que les retombées d'une série de séquences d'enseignement-apprentissage sur leur sentiment d'in/sécurité linguistique. Dans le présent chapitre, nous parlons du type de recherche, du contexte d'intervention, des participants, des séquences d'enseignement-apprentissage et de leur déroulement, ainsi que des instruments de collecte et d'analyse de données.

#### 3.1 Le type de recherche

Pour répondre à nos objectifs et améliorer nos compétences professionnelles, nous avons élaboré et mis en pratique trois séquences d'enseignement-apprentissage dans le cadre de notre stage II, qui se déroule pendant trois mois dans un Centre d'éducation aux adultes afin de susciter le sentiment de sécurité linguistique chez nos apprenants bi-plurilingue émergents. Pour cette raison, nous avons eu recours à la recherche exploratoire qualitative qui permet de comprendre la relation existante entre les pratiques pédagogiques et le sentiment de sécurité linguistique chez les apprenants bi-plurilingues émergents.

La collecte des données se fait avec l'entrevue dirigée, qui est l'unique outil de collecte de données utilisé afin de répondre aux deux questions de recherche. L'intervention a été faite pendant le stage et nous avons joué en même temps les rôles

d'enseignante, de chercheuse et d'intervieweuse. À noter que l'enseignante associée était aussi présente auprès des apprenants. Les informations recueillies ont été analysées pour décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique d'apprenants bi-plurilingues émergents et documenter les retombées des séquences d'enseignement-apprentissage sur leur sentiment d'in/sécurité linguistique.

### **3.2 Le contexte d'intervention**

L'intervention s'est réalisée dans le cadre du stage II à la maîtrise en enseignement du français. Le stage a commencé le 16 septembre 2024, qui était presque au début de l'année scolaire. Comme nous avons mentionné, l'intervention s'est déroulée dans un Centre d'éducation aux adultes qui accueille des adultes bi-plurilingues émergents qui viennent du monde entier et qui possèdent des parcours migratoires différents. Nous y retrouvons des réfugiés, des demandeurs d'asile, des immigrants économiques et des étudiants internationaux. De plus, des apprenants canadiens fréquentent également ce centre pour apprendre le français. Certains apprenants recevaient une allocation pour suivre les services de francisation. Dans le groupe auprès duquel nous intervenons, les 16 apprenants bi-plurilingues émergents ont été peu scolarisés. Certains avaient pu terminer juste quelques années du primaire. C'est pourquoi le programme avec lequel nous avons travaillé dans cette classe était le *Programme francisation-alpha*. Il était inspiré du *Programme d'études francisation* présenté par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour les adultes immigrants. Le programme a été élaboré par le centre de services scolaires. Ce programme a comporté quatre étapes et a été basé sur l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (MICC et MÉLS, 2011). En plus, les activités se sont basées sur l'interaction orale, la production écrite et la compréhension écrite.

Notre groupe est une classe multiniveau dans laquelle les élèves possèdent des niveaux différents dans chaque compétence. En guise d'exemple, un élève a réussi le

niveau 4 en interaction orale et en compréhension écrite, mais, en ce qui concerne la production écrite, il a obtenu le niveau 3. En général, nos élèves sont plus avancés en interaction orale qu'en production écrite. Le niveau obtenu le plus avancé en interaction orale est le niveau 8, alors que le niveau le plus avancé en production écrite est le niveau 3. Cet écart peut s'expliquer par le fait que nos élèves sont sous-scolarisés.

La formation dans le Centre se divise en deux parties, le matin et l'après-midi. Le cours du matin concerne deux périodes de 1h45 et 1h 40, ce qui fait un total de 17 h 05 par semaine. Le cours du matin se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage de toutes les compétences, alors que le cours de l'après-midi se focalise sur la révision des apprentissages qui ont été faits le matin et tourne plutôt autour de la pratique de l'oral. C'est pourquoi les enseignants de l'après-midi sont différents de ceux du matin dans ce Centre.

Vu que chacune des trois séquences prévues nécessite deux périodes d'une heure quarante-cinq, nous avons planifié leur mise en pratique sur trois semaines, une semaine au mois d'octobre et deux semaines au mois de novembre. Pendant la mise en œuvre des séquences, des coupures budgétaires ont eu lieu en francisation, ce qui a engendré la fermeture de plusieurs classes dans notre centre. Conséquemment, cela a impacté notre recherche. Ainsi, certains apprenants ont abandonné l'école, et certains autres n'ont plus reçu d'allocation y compris d'apprenants de notre groupe. Plusieurs enseignants ont également perdu leur travail. En plus, les examens ont été retardés. En gros, la tension dans notre centre était palpable. Cette situation a sans aucun doute affecté les participants, les autres apprenants et l'ensemble du personnel du centre.

### **3.3 Les participants**

Bien que les séquences d'enseignement-apprentissage sont présentées à tous les élèves de cette classe multiniveau, cinq d'entre eux ont participé à nos entrevues. En effet, il s'agit des élèves avec les niveaux les plus avancés à l'oral qui sont en mesure de

répondre aux questions de l'entrevue prévue en français. Au cours de notre intervention, nous avons ajouté Rosalie pour remplacer un autre élève qui a quitté notre groupe pendant l'intervention à cause de la situation survenue en francisation. Il faut ajouter que tous les noms indiqués dans le tableau sont des pseudonymes pour ne pas révéler l'identité réelle des participants.

Le tableau ci-dessous présente les participants.

**Tableau 3.1-Participants**

Nom	Genre	Âge	Durée d'étude à cette école	Niveau de français en octobre 2024	La langue utilisée avec ses amis dans cette école	Niveau de Français en novembre 2024	La ou les langues	Le nombre d'entrevues dont les apprenants y ont participé
Daphné	F	29	2 mois	Oral 5 Lecture 2 Écriture 2	Arabe	Oral 6 Lecture 2 Écriture 2	Arabe	3
Rosalie	F	39	2 ans	Oral 8 Lecture 3 Écriture 2	Arabe	Oral 8 Lecture 3 Écriture 2	Arabe	2 (2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> entrevues)
Milan	M	49	8 mois	Oral 8 Lecture 3 Écriture 2	Français	Oral 8 Lecture 3 Écriture 2	Sango	3
Adam	M	26	2 mois	Oral 4 Lecture 2 Écriture 2	Arabe Français	Oral 5 Lecture 2 Écriture 2	Arabe	3
Antoine	M	42	1 an	Oral 5 Lecture 3 Écriture 2	Kirundi Swahili Français	Oral 5 Lecture 4 Écriture 2	Swahili	3

### 3.4 Les séquences didactiques

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons élaboré trois séquences d'enseignement-apprentissage, qui sont inspirées des activités d'ÉLODIL (Armand et Maraillet, 2013). Ces séquences visent à favoriser le développement de la compétence plurilingue chez nos élèves à l'aide des principes d'éveil aux langues. En plus, l'élaboration de ces séquences permet l'enseignement et l'apprentissage du français, car elles suivent les visées élaborées par le *Programme francisation-alpha* du Centre éducation aux adultes.

Précisons qu'une séquence d'enseignement-apprentissage selon Duhem et Nora (2004) comporte une série d'activités et constitue une « unité cohérente » (p.60) qui s'étale sur plusieurs séances. Les activités permettent aux élèves d'anticiper les prochaines étapes et de comprendre la continuité de leur apprentissage. Les séquences élaborées englobent l'interaction orale, la compréhension écrite et/ou la production écrite. Elles visent à sensibiliser les apprenants bi-plurilingues émergents à l'égard du fonctionnement des langues, à valoriser leur répertoire linguistique et en même temps à les aider de progresser en apprentissage du français. Nous pensons que ses caractéristiques prennent part au sentiment de la sécurité linguistique de nos élèves bi-plurilingues émergents.

Chaque séquence possède quatre parties distinctes : introduction, présentation, mise en pratique ainsi qu'intégration et réinvestissement. La première partie est l'introduction où nous présentons le sujet. La deuxième est la présentation qui permet de former les apprenants en ce qui concerne le sujet. La troisième est la mise en pratique. Dans cette partie, l'élève trouve l'occasion d'appliquer ses nouvelles connaissances dans des activités qui sont conçues à cette fin. La dernière partie est l'intégration et le réinvestissement, cette dernière favorise le retour sur les savoirs enseignés. Cette partie permet à l'enseignante de s'assurer de la compréhension des apprenants par rapport aux nouvelles connaissances et elle donne également aux apprenants l'occasion de les réviser.

Nous avons inspiré de trois d'activités d'ÉLODIL à fin d'élaborer les séquences d'enseignement-apprentissage : 1. Les mots doux 2. Les expressions imagées 3. Les onomatopées (Armand et Maraillet, 2013). La première séquence avec laquelle nous commençons notre intervention est les mots doux, car le sujet à enseigner demeure plus connu pour les apprenants. Par la suite, nous travaillons sur les expressions imagées et les onomatopées.

### **3.4.1 La première séquence d'enseignement-apprentissage « Les mots doux »**

La première séquence d'enseignement-apprentissage est consacrée aux mots doux. Les mots doux sont des mots utilisés pour montrer de l'amour et de la tendresse envers quelqu'un (Armand et Maraillet, 2013). Cette séquence permet aux apprenants de connaître les mots doux en français et également de les comparer avec les mots doux dans la ou les langue.s de leur répertoire. Cette séquence, en même temps qu'elle favorise l'apprentissage des mots doux chez les apprenants, leur apprend le contexte où les mots doux peuvent être utilisés. Une situation de communication comme une carte de souhaits montre aux apprenants comment le destinataire de la carte influence le choix du mot doux approprié. Lorsqu'on écrit une carte de souhaits à son ami, le choix d'un mots doux est différent d'une carte qu'on écrit à son enfant. En plus, la séquence amène les apprenants à discuter des mots doux dans leur.s langue.s et de contextes dans lesquels ils sont utilisés. Cela permet de sensibiliser les apprenants au fonctionnement des langues. Dans toutes les langues, il faut prendre en considération le contexte de la communication pour le choix des mots doux.

Dans la partie de l'introduction, nous présentons aux apprenants une carte de souhaits en leur expliquant les mots difficiles se trouvant dans la carte. Nous lançons une discussion pour attirer l'attention des apprenants au sujet du fonctionnement des cartes de souhaits faisant partie des cartes postales. Nous leur demandons ainsi de trouver le destinataire et le rédacteur. Dans la deuxième partie, c'est-à-dire la présentation, nous

suivons les mêmes démarches, comme la première partie, mais cette fois-ci avec une nouvelle carte. Ainsi, nous attirons l'attention des apprenants sur les mots doux et leur fonction. Nous posons des questions qui conduisent les apprenants à penser aux mots doux, à leur usage et à leur présence dans les langues de leur répertoire. Les apprenants sont encouragés à donner les mots doux dans leurs langues. L'enseignante écrit tous les mots sur le tableau<sup>2</sup>. Nous demandons aux apprenants de comparer les mots doux au tableau. La prononciation, l'écriture ainsi que le sens des mots font partie de la discussion. Les apprenants ont l'occasion de comparer les langues. Dans la mise en pratique, les apprenants doivent écrire une carte de souhaits en utilisant des mots doux en français. Les volontaires lisent leur texte à la fin. Nous demandons également aux apprenants de remplacer les mots doux en français par les mots doux appropriés dans leurs langues à l'oral. Pour l'intégration et le réinvestissement, les apprenants sont invités à découvrir d'autres mots doux dans leur.s langue.s et, si possible, trouver leur synonyme en français.

### **3.4.1.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés**

Dans cette séquence se trouvent les principes d'éveil aux langues. À plusieurs reprises pendant cette séquence, l'exécution des activités prévues nécessite la comparaison et l'analyse des langues, par exemple, lorsque nous demandons aux apprenants de comparer les mots doux de toutes les langues au tableau en ce qui concerne leur prononciation, leur écriture et leur sens propre. En plus, la/les langues d'origine des apprenants est/sont mobilisée/s, ce qui met en valeur le bagage linguistique de tous les apprenants. Cette démarche favorise une plus grande confiance en leurs capacités et contribue par le fait même au développement du sentiment de sécurité linguistique. Elle ouvre la voie à une posture inclusive où toutes les langues trouvent leur place, ce qui remet en question les hiérarchisations implicites entre les langues et encourage une conception plus égalitaire du répertoire linguistique des apprenants bi-plurilingues émergents. Enfin,

---

<sup>2</sup> Étant donné que nous maîtrisons l'écriture arabe, en plus de notre langue d'origine, le persan, nous avons écrit au tableau les mots doux en persan ainsi qu'en arabe.

tous les apprenants pratiquent le français aussi. Cette séquence enrichit le vocabulaire des apprenants. Elle leur donne l'occasion d'entendre et de prononcer les mots. La pratique de l'écriture est un autre élément qui est présent dans cette séquence. La séquence apprend aux apprenants à prendre en considération chaque situation de communication en prêtant attention au choix du vocabulaire approprié selon le contexte. Elle développe chez l'élève les aptitudes métalinguistiques, en d'autres mots l'apprenant devient conscient du processus de « traitement linguistique » (p.8) (Gombert, 1996). Les activités prévues encouragent la manipulation et la réflexion intentionnelles de la langue comme un objet d'apprentissage, par exemple lors de l'écriture des mots doux au tableau, les apprenants observent les ressemblances entre l'alphabet arabe et persan alors que la prononciation des mots dans ces deux langues est différente. Il y a des mots doux dans différentes langues qui ont le même sens, mais leur prononciation diffère, par exemple « mon cœur » en français, « Ghalbi » en arabe, « ghalbe man » en persan.

### **3.4.2 La deuxième séquence didactique « Les expressions imagées »**

Dans la première partie de cette séquence, nous présentons l'exemple d'une expression imagée. Nous poursuivons en expliquant la situation dans laquelle cette expression peut être utilisée afin d'amener les apprenants à réfléchir au contexte d'utilisation des expressions. Par la suite, nous donnons l'exemple de deux expressions qui ont le même sens en anglais et en français. Nous leur avons fait découvrir que la traduction mot à mot ne permet pas de révéler le sens de l'expression, et ce, dans les deux langues. Dans la partie présentation, les apprenants dans une histoire<sup>3</sup>Une fois le temps alloué au travail d'équipe écoulé, l'enseignante vérifie la compréhension des apprenants en faisant un tour complet des expressions. Ensuite, elle demande aux apprenants de donner l'équivalent de ces expressions dans leur.s langue.s. Par la suite, elle écrit les équivalents de ces expressions dans sa langue, le persan, au tableau afin de les amener à réfléchir sur les ressemblances et les différences des langues, ici le français et le persan.

<sup>3</sup> [https://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/140862.pdf](https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/140862.pdf)

À la fin de cette partie, elle questionne des apprenants pour savoir ce qu'ils trouvent intéressant dans cette activité. Dans la partie mise en pratique, nous utilisons un tableau conçu par l'équipe ÉLODIL dans lequel il y a des expressions en français parlé en France et en français parlé au Québec, et nous demandons aux apprenants de trouver le sens de chaque expression. Par la suite, il y a un autre tableau dans lequel figurent des expressions dans d'autres langues, mais elles ont le même sens que les expressions en français. Les apprenants doivent associer chaque expression à son équivalent en français. Les apprenants travaillent en équipe de deux pour trouver les réponses. À la fin, l'enseignante corrige le tableau en grand groupe. Elle demande à tout le monde de partager sa réponse et de la justifier. L'enseignante demande aux apprenants de donner au moins un équivalent dans la/les langues de leur répertoire. Pour l'intégration et le réinvestissement, l'enseignante invite les apprenants à trouver au moins une expression imagée dans la/les langue.s de leur répertoire et s'il est possible pour eux de trouver l'équivalent de cette expression en français. Les apprenants sont invités à faire une phrase en français à l'oral à l'aide de l'expression qu'ils ont trouvée.

### **3.4.2.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés**

Dès le début de la séquence, c'est-à-dire dès la partie de l'introduction, les apprenants ont l'occasion de comparer deux langues parmi lesquelles ils connaissent au moins une. Cette comparaison porte sur les différences et ressemblances d'une même expression dans deux langues. En même temps que les apprenants se familiarisent avec les deux versions de l'expression, ils se rendent compte qu'un même message peut prendre différentes formes dans une autre langue et, par conséquent, que la traduction mot à mot ne permet pas de saisir le véritable sens des expressions. Pendant le travail en équipe, ils développent des stratégies de communication, car le choix d'une expression dépend du contexte de la communication. Les apprenants dans leur équipe doivent discuter de leurs connaissances. Ainsi, chaque apprenant doit partager son point de vue. En plus, les apprenants doivent parler de la/des langue.s de leur répertoire, ce qui peut favoriser

l'ouverture et la curiosité envers des langues et modifier leur représentation envers des langues. En mobilisant les langues connues, l'apprenant voit que ses connaissances ne sont pas un handicap, mais une ressource. Cela pourrait diminuer son sentiment d'illégitimité envers sa/ses langue.s d'origine. En mettant en évidence que chaque langue exprime différemment une même idée, on remet en cause le rapport de domination entre les langues. Cela crée un climat où toutes les langues et leurs locuteurs sont légitimes. En outre, les apprenants sont invités à partager leurs savoirs, ce qui réduit la peur de se tromper et contribue à créer un espace sécurisant. L'enseignante joue le rôle du guide et l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage. Cela encourage aussi l'autonomie des apprenants. Cette séquence est aussi riche de nouveau vocabulaire en français et donne la possibilité de l'apprendre de l'utiliser dans un contexte authentique.

### **3.4.3 La troisième séquence didactique « les onomatopées »**

Dans l'introduction, les apprenants visionnent une vidéo<sup>4</sup> qui présente les onomatopées. Les onomatopées sont des mots qui imitent un son produit par un être vivant ou un objet (Armand et Maraillet, 2013). L'enseignante encourage les apprenants à trouver d'autres exemples en français qu'ils connaissent déjà et elle les écrit au tableau. Ces derniers à l'aide de l'enseignante essaient de trouver des synonymes pour le mot « onomatopée », et cela pour aider les apprenants à bien les comprendre. Par la suite, les apprenants doivent trouver les onomatopées dans la/les langues de leur répertoire. L'enseignante écrit tous les exemples au tableau. Ensuite, elle demande aux apprenants de découvrir des ressemblances et des différences entre les onomatopées au tableau. À la fin, elle affiche au tableau une image dans laquelle il y a des onomatopées dans quatre langues. L'enseignante questionne les apprenants pour trouver des équivalents de chaque onomatopée dans la/les langues de leur répertoire. Dans la partie de la présentation, les

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iYzWzVBNlwY>

apprenants visionnent une autre vidéo<sup>5</sup>. Les apprenants doivent remplir un tableau dans lequel ils doivent placer les onomatopées de deux langues (anglais et espagnol) en fonction de leur contexte d'utilisation. La colonne de la langue française est déjà remplie pour aider les apprenants. Ces derniers travaillent en équipe de trois pour faire cette activité. À la fin, l'enseignante remplit le tableau en grand groupe à l'aide des apprenants. L'enseignante demande aux apprenants de justifier leur réponse. Elle lance une discussion à ce sujet et encourage la participation de tous les apprenants. Pour terminer cette partie, les apprenants font une phrase à l'oral en français avec une onomatopée qu'ils ont pigée. La partie mise en pratique commence avec une piste audio<sup>6</sup> des cris d'animaux. Les apprenants, qui ont une feuille avec l'image des animaux ciblés, doivent associer chaque cri qu'ils entendent à l'animal correspondant. Ensuite, ils doivent écrire le cri de chaque animal dans la/les langues de leur répertoire. L'enseignante demande aux apprenants de lire leurs onomatopées et elle les écrit au tableau. Elle lance une discussion sur les onomatopées que les apprenants ont nommées. L'enseignante regroupe les apprenants en équipe de trois ou quatre. Ils reçoivent une feuille dans laquelle il y a un tableau avec les cris des animaux en neuf langues (les mêmes animaux dont ils ont entendu le cri au début de la séquence). Les apprenants vont entendre les onomatopées dans ces neuf langues et les comparer avec la/les langues de leur répertoire. Ils essaient de trouver les ressemblances et les différences entre les onomatopées dans les langues différentes en ce qui concerne leur écriture et leur sonorité. À la fin, l'enseignante écrit une ou deux onomatopées dans les langues des apprenants à côté des onomatopées affichées au tableau, et cela pour attirer plus l'attention des apprenants sur des points communs et des points divergents de ces onomatopées. Les apprenants font encore une fois des phrases à l'aide du sac à onomatopées. Pour l'intégration et le réinvestissement, les apprenants doivent chercher les onomatopées dans leur.s langue.s du répertoire à l'aide du premier tableau

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iYzWzVBNlwY>

<sup>6</sup> [https://eole.irdp.ch/activites\\_eole/audios/v1\\_cd1/v1\\_cd1\\_48.mp3](https://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/v1_cd1/v1_cd1_48.mp3)

complété dans la partie de l'introduction. De nouvelles onomatopées sont discutées en classe.

### **3.4.3.1 Les principes d'éveil aux langues mobilisés**

Dès le début de la séquence, les apprenants commencent à réfléchir sur les différences et sur les similitudes entre les langues différentes. L'enseignante active leurs connaissances antérieures, car, après avoir visionné la vidéo, les apprenants sont invités à penser aux onomatopées dans leurs langues et à en parler. Puisque les apprenants parlent de ce qu'ils connaissent déjà, cela est susceptible de les sécuriser, de leur donner le courage de prendre la parole et d'augmenter leur participation. Dans la partie de la présentation, les apprenants travaillent en équipe pour faire une activité qui nécessite la comparaison entre les langues. Cette activité aussi demande le raisonnement, car ils doivent faire correspondre des onomatopées en anglais et en espagnol à celles indiquées en français. Les apprenants, comme le précise Armand (2005), ont la possibilité de profiter des différentes langues en tant qu'« objet[s] de réflexion et non plus uniquement comme un médium[s] de communication » (p.444), une occasion qui n'est pas normalement possible pour ceux qui sont en apprentissage d'une nouvelle langue. Ces activités leur donnent la possibilité de la manipulation de plusieurs langues en même temps et d'observer leurs ressemblances et leurs différences, et de réfléchir activement à leur fonctionnement. En plus, le travail d'équipe est un autre principe de cette séquence. Les apprenants apprennent à se respecter et aussi à respecter toutes les langues. L'enseignante accompagne les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Les apprenants ont aussi la possibilité de pratiquer leur français à l'oral sans que leurs compétences en français soient l'objet d'évaluation et d'apprentissage. La séquence leur donne l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'enrichir leurs compétences, surtout à l'oral.

## **3.5 La collecte de données**

Dans cette section, nous présentons le choix de l'entrevue dirigée pour atteindre nos objectifs de recherche, soit décrire le sentiment de in/sécurité linguistique vécu par nos apprenants bi-plurilingues émergents et aussi documenter les retombées d'une série de séquences didactiques sur leur sentiment d'in/sécurité linguistique. L'entrevue dirigée repose sur un questionnaire. (Voir appendice 4).

Nous avons mené trois entrevues avec nos cinq élèves après la réalisation de chaque séquence (comme indiqué dans le tableau, Rosalie s'est jointe à la démarche après la première entrevue). Cela nous a permis d'assurer le bon déroulement de l'intervention et d'anticiper d'éventuels ajustements au fil de l'intervention. Cette démarche nous a rassurée des effets de notre intervention auprès des élèves. Plusieurs des questions posées allaient au-delà de l'intervention mise en place. Ainsi, dans le cadre des entrevues, nous avons interrogé les élèves sur les pratiques de leur enseignante, sans avoir distingué s'il s'agissait de nous ou de l'enseignante associée

### **3.6 Analyse des données**

L'analyse des données pour décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique des apprenants bi-plurilingues émergents se fait par l'approche déductive. L'approche déductive se base sur les connaissances théoriques qui structurent le traitement et l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, notre démarche pour décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique vécu par des apprenants bi-plurilingues émergents, en tant que chercheuse, se fait du général vers le particulier.

Pour analyser les entrevues que nous avons faites avec les élèves, nous nous appuyons sur la typologie de Calvet, telle que présentée dans le cadre de référence. À l'instar de Calvet, nous divisons notre analyse en trois dimensions : l'in/sécurité formelle, l'in/sécurité statutaire et l'in/sécurité identitaire. Pour chacune de ces dimensions, nous examinons la présence de l'in/sécurité dite, agie et ressentie, car, comme nous l'avons expliqué, nous les considérons comme les trois manifestations de l'insécurité linguistique.

Ces trois manifestations peuvent apparaître isolément ou conjointement en présence d'une dimension, selon le cas.

Les retombées des séquences didactiques sont quant à elles analysées par un raisonnement inductif. Cette démarche analytique, appliquée à l'analyse des entrevues, se distingue de celle utilisée pour décrire le sentiment d'in/sécurité des apprenants bi-plurilingues émergents. Dans cette partie de l'analyse, nous procédons à l'analyse des données recueillies lors des entrevues du particulier ou bien du concret vers le général. Il n'est pas une observation directe : il s'agit d'une analyse qui fait émerger des thèmes à partir des données. Puisque les phénomènes sociaux sont complexes à traiter, l'approche inductive nous aide à les comprendre (Denis et autre, 2019). Selon Denis et ses collègues (2019), l'approche inductive favorise « des compréhensions qui permettent non seulement de rendre compte de la complexité d'un phénomène, mais aussi de s'engager dans sa transformation » (p.2). Elle offre un cadre pertinent pour appréhender en profondeur les expériences des apprenants bi-plurilingues émergents.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche. Dans un premier temps, nous décrivons le sentiment d'in/sécurité linguistique des apprenants bi-plurilingues émergents. Dans un deuxième temps, nous documentons les retombées provenant de la mise en pratique des trois séquences d'enseignement-apprentissage sur le sentiment d'in/sécurité linguistique des apprenants adultes bi-plurilingues.

#### **4.1 In/sécurité linguistique vécue par les apprenants bi-plurilingues émergents**

Dans les sections qui suivent, nous analyserons les propos des apprenants adultes bi-plurilingues émergents que nous avons interviewé en nous concentrant sur leur sentiment d'in/sécurité linguistique formelle, statutaire, puis identitaire. Nous analysons en même temps la présence de trois différentes manifestations de l'in/sécurité linguistique soit dite, agie ou ressentie car, comme nous en avons parlé dans le cadre de référence, les trois dimensions de l'in/sécurité pourrions être accompagnées par ces manifestations.

##### **4.1.1 In/sécurité formelle**

Dans nos données, l'in/sécurité formelle apparaît dans trois situations qui ont émergé de notre analyse, soit dans les rétroactions, dans l'affichage et dans l'expérience du rejet. Ainsi, les sections suivantes sont organisées en fonction de ces trois situations.

###### **4.1.1.1 In/sécurité formelle vis-à-vis de la rétroaction**

Dans notre entrevue, nous demandons aux apprenants comment ils perçoivent la manière dont leur enseignante corrige leurs productions. Nous leur demandons comment ils se sentent et comment ils réagissent lorsque leur enseignante leur donne une rétroaction. Tous les cinq apprenants que nous interviewons se sentent à l'aise, et certains estiment que la correction de leur enseignante est nécessaire pour améliorer leur français. Par exemple, Milan explique : « je me sens à l'aise, moi je suis là pour apprendre. Si j'ai des fautes, on me corrige, c'est normal. » (Milan, 2<sup>e</sup> entrevue). Antoine ajoute à ce sujet : « Je me sens bien parce que s'il me corrige, c'est bien pour apprendre. » (Antoine, 1<sup>e</sup> entrevue). Ces propos semblent témoigner de la sécurité formelle des apprenants et en même temps de leur sécurité dite puisqu'ils parlent de leur confort face à la correction de leur enseignante à l'oral. Ces apprenants acceptent la correction comme un appui à l'apprentissage plutôt que comme une remise en cause de leurs compétences.

En ce qui concerne la correction à l'écrit, Rosalie exprime son insécurité formelle en lien avec la façon de corriger de son enseignante. Lors de la correction, l'enseignante souligne ses fautes sans en préciser la catégorie (par exemple si une erreur donnée fait partie d'une erreur de syntaxe, d'orthographe ou de ponctuation). Cela suscite de l'insécurité formelle chez Rosalie, car elle ne semble pas avoir les connaissances préalables pour faire l'analyse demandée. Elle dit : « Pour moi je ne comprends pas juste les lignes (souligné). J'ai besoin [de] quelqu'un, [qui] parle, [qui] dit : “comme ça ... tu ne fais pas ça, tu ne fais pas ça” pour moi... » (Rosalie, 2<sup>e</sup> entrevue). Cela peut révéler son insécurité dite. Elle explique son insécurité ainsi: « quand je vais écrire plus, (...) je continue d'avoir beaucoup d'erreurs. » (Rosalie, 2<sup>e</sup> entrevue). De plus, cet extrait représente son insécurité agie, puisqu'elle se limite dans la longueur de ses productions.

Nous questionnons les apprenants s'ils préfèrent des rétroactions en grand groupe ou en individuel. Daphné met l'accent sur un point intéressant qui représente l'insécurité formelle chez certains apprenants de la classe. La rétroaction en grand groupe pour Daphné n'engendre pas l'insécurité linguistique, mais elle pense que pour les autres cela pourrait être problématique. Elle dit : « pour les autres, c'est un peu difficile, parce qu'il

y a des personnes qui [sont] gênées. C'est pour ça [qu'] ils ne vont pas parler beaucoup. Ils pensent qu'[ils vont faire] des erreurs. Les autres élèves, [ils vont rire]. C'est pour ça. » (Daphné, 3<sup>e</sup> entrevue) Cet extrait révèle en outre l'insécurité agie et ressentie de ces apprenants, puisqu'ils craignent leurs erreurs et pour cette raison ils choisissent le mutisme.

En ce qui concerne la rétroaction, nous sollicitons les participants pour savoir s'ils sont d'accord avec le fait d'interdire toutes les langues à part le français dans la classe et même pendant la pause, ce qui était le cas dans notre classe lorsque l'enseignante associée était présente. Deux élèves étaient d'accord avec l'idée d'imposer l'usage exclusif du français en classe, dont Rosalie : « [...] il n'y a pas d'arabe, c'est obligatoire. [Tu] es obligée [de] parler français même, [si] ce n'est pas beau les mots, mais la prof elle entend, elle corrige. » (Rosalie, 3<sup>e</sup> entrevue). L'extrait représente bien la sécurité formelle de l'apprenant, car elle est à l'aise de parler français.

#### **4.1.1.2 In/sécurité formelle vis-à-vis l'affichage**

Rosalie est la seule élève qui nous a parlé de l'affichage dans la classe. Elle en parle comme un point qui représente son insécurité formelle. Elle mentionne qu'il y a une affiche sur le mur de la classe avec l'expression « lâche pas la patate ». Elle déclare : « même avant, toujours j'ai vu “lâche pas la patate”, “lâche pas la patate”. Mais quand tu as expliqué, “j'ai dit oh c'est comme ça, lâche pas la patate”. » (Rosalie, 2<sup>e</sup> entrevue). L'affiche placée juste en face des élèves dans la classe, sans une explication de son sens, induit l'idée que les élèves doivent comprendre ce qui est y indiqué par eux-mêmes. Nous associons cette idée implicite à de l'(in)sécurité formelle Cette situation pourrait engendrer de l'insécurité linguistique formelle chez les apprenants bi-plurilingues émergents, car ils sont exposés à une forme linguistique normée sans accompagnement explicite, ce qui peut engendrer un sentiment d'incompréhension et de doute quant à la maîtrise des formes légitimes de la langue en classe. L'explication permette aux apprenants bi-plurilingues émergents de rétablir un rapport plus sécurisant à la langue.

### 4.1.1.3 In/sécurité formelle vis-à-vis l'expérience du rejet

Nous interrogeons également les élèves sur leur expérience du rejet en tant qu'apprenants du français. Selon notre analyse, aucun d'entre eux n'a signalé éprouver ce sentiment à l'école. Toutefois, deux élèves ont mentionné avoir été témoins de la discrimination linguistique au travail et dans des endroits publics à cause de leurs compétences linguistiques en français. Cela a suscité chez eux de l'insécurité formelle. Daphné affirme : « ...un jour au parc, j'ai dit quelque chose en français, ce n'était pas bon j'ai remarqué, j'ai déjà fait la faute, mais la madame riait avec l'autre madame et j'ai quitté le parc. Et aussi, un jour, un monsieur est venu pour commander une pizza (dans le restaurant où elle a travaillé). J'ai écrit le nom de monsieur, j'ai fait des fautes. Le monsieur était triste et fâché et c'est pour ça que j'étais très gênée. À partir de ce jour, j'ai évité la caisse et évité tout ça. ». (Daphné, 3<sup>e</sup> entrevue) Son insécurité formelle est générée par les gestes des gens qu'elle a rencontrés au parc et au travail. Elle a été tellement touchée par l'insécurité formelle qu'elle a fini par quitter son poste pour éviter des situations où elle devait parler français. Cela représente aussi son insécurité dite puisqu'elle parle de son sentiment de « gêne » et son insécurité agie, car elle a « laissé la caisse ». Par la suite, elle parle de son malaise en langue française, elle dit : « moi, j'imagine quand je fais des erreurs, les gens, ils vont rire. C'est pour ça que je suis gênée [en français]. » (Daphné, 2<sup>e</sup> entrevue). Cet extrait témoigne encore une fois de son insécurité formelle, dite et ressentie. Elle pense qu'elle n'est pas assez compétente en français et à cause de ça les gens par leurs gestes vont lui donner des réactions négatives.

Adam exprime son insécurité formelle de cette façon : « au travail, (...) quand je parle avec des gens québécois, oui, je trouve qu'ils me regardent bizarre » (Adam, 3<sup>e</sup> entrevue). Les gens par leurs regards lui font comprendre qu'il ne parle pas bien français et ces propos représentent son insécurité formelle dite.

### 4.1.2 In/sécurité statutaire

Dans cette section, nous nous concentrons sur l'insécurité statutaire chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents que nous avons interviewés. Afin d'examiner l'in/sécurité statutaire des apprenants, nous leur demandons s'ils ont déjà été exposés, dans les médias, à des discours dévalorisant les accents. Rosalie a parlé de l'accent québécois lors de la deuxième entrevue. Elle est consciente qu'il y a une variété de français à travers le monde. C'est pourquoi elle affirme : « [à] chaque pays, il y a un français différent. » (Rosalie, 2<sup>e</sup>). Elle sait que la langue française possède différents accents cependant, son accent diffère de « l'accent québécois ». Selon elle, ce dernier est difficile à comprendre. En effet, parmi les accents qu'elle connaît, celui du Québec n'est pas facile. Son insécurité statutaire ressentie et dite pourrait se confirmer dans sa dernière entrevue également, où elle trouve que les Québécois parlent vite et qu'au début cet accent était difficile pour elle et qu'il l'est encore, mais pas comme le début. Elle exprime ainsi son idée: « les Québécois, ici, ils parlent vite, vite, vite. C'est ça. On dit comme ça, on dit [...] il mange les mots. Mais c'est correct. Avant, difficile. Maintenant, un petit peu, on est habitué. » (Rosalie, 3<sup>e</sup> entrevue). Ces propos illustreraient son insécurité statutaire au début de son apprentissage, puisqu'elle se sentait déstabilisée par les normes linguistiques orales en contexte québécois. Il serait également possible de comprendre sa sécurité ressentie et dite, étant donné qu'elle explique que l'accent est maintenant plus accessible pour elle.

Dans une autre question, nous questionnons les élèves pourquoi ils apprennent le français. Certaines réponses dévoilent également leur insécurité statutaire. Par exemple, Milan dit : « j'apprends le français parce que notre système de français de là-bas et ici [sont différents]. On [ne] se comprend pas bien avec le français québécois. » (Milan, 2<sup>e</sup> entrevue). Cet extrait représente son insécurité statutaire, car même s'il a atteint le niveau plus élevé à l'oral, il ressent la nécessité d'apprendre la langue et l'accent québécois.

### 4.1.3. In/sécurité linguistique identitaire

L'in/sécurité linguistique identitaire, selon Calvet (1999), se manifeste lorsque le groupe, au sein duquel vit l'individu, lui fait comprendre qu'il n'en fait pas véritablement partie. Cela peut être lié à la forme linguistique que l'individu utilise (intra-linguistique) ou à la langue qu'il parle (inter-linguistique). L'in/sécurité identitaire est beaucoup plus complexe que les autres formes d'insécurité linguistique puisque celle-ci dépend aussi « [du] choix identitaire du locuteur (qui voudrait ou pense appartenir à un groupe donné), [de] l'idée que se fait l'individu de la langue de ce groupe et [des] réactions du groupe à l'individu et à sa langue » (p.172) (Calvet, 1999). L'in/sécurité identitaire peut également se traduire de façon dite, agie et/ou ressentie.

L'analyse des entrevues montre aussi l'insécurité identitaire des participants. Milan l'exprime de la façon suivante : « donc je suis venu apprendre la langue, le langage et l'accent québécois pour bien [m]'établir, [m'] intégrer. » (Milan, 2<sup>e</sup> entrevue). Pour cet apprenant, la clé de l'intégration à cette société passe par l'apprentissage du français, une langue qu'il maîtrise pourtant déjà relativement bien. Cette déclaration pourrait témoigner de son insécurité identitaire, car il semble dire qu'il doit modifier sa façon de parler pour s'intégrer.

Lorsque nous demandons à Antoine s'il est plus à l'aise en Swahili (sa langue d'origine) ou en français, il répond qu'à l'école, il est plus à l'aise en français, mais que chez lui, il est plus à l'aise dans sa langue « parce qu'on ne peut pas perdre notre langue. Oui, parce que les enfants à l'école, ils appuient toujours le français et moi aussi ici, mais swahili, c'est juste à la maison. » (Antoine, 2<sup>e</sup> entrevue). Ces propos pourraient refléter son insécurité identitaire, car l'identité est liée à la langue. La langue d'origine d'Antoine est en marge de la sphère publique, ce qui pourrait causer un déchirement identitaire entre la culture d'origine et la culture dominante.

Adam est l'autre apprenant pour lequel nous repérons de l'insécurité identitaire selon l'analyse des données. Il nous raconte qu'il a déjà vécu le rejet au travail. Adam

déclare qu'il ne se sent pas bien au travail, car il ne peut pas comprendre l'agissement de certains de ses collègues. Il dit : « il y a des personnes, il y a des personnes que je ne parle pas beaucoup avec. Parce que c'est pour le rejet comme ça, [...] Et parfois je [ne] me sens pas bien à l'aise dans le travail. C'est parce que les gens, même si tu parles avec quelqu'un, tu sens que qu'il [n']est pas correct avec toi. Tu sens que qu'il n'est pas bon, juste [il] rit devant toi mais il [n']est pas bon avec toi. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Lorsque nous demandons à Adam comment il explique ces comportements, il les associe à ses compétences linguistiques en français et à son origine, mais il n'est pas sûr. Il l'exprime de cette manière : « avec ta langue, avec ... parce que tu es étranger. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Cette insécurité linguistique identitaire se manifeste agie, comme en témoigne sa décision de moins s'exprimer dans son milieu de travail. Ses propos dans la dernière entrevue la confirment aussi. Lorsqu'il explique la raison pour laquelle il apprend le français. Pour lui, l'apprentissage du français ne relève pas d'un choix personnel, mais d'une nécessité imposée. Il perçoit le français comme une obligation pour pouvoir s'intégrer à la société. Donc, il est susceptible d'éprouver de l'insécurité identitaire, car il est conscient que dans cette nouvelle société, la langue qu'il ne maîtrise pas bien encore est essentielle : « je veux que je parle comme les Québécois. » (Adam, 3<sup>e</sup> entrevue). Il pense qu'il ne possède ni l'accent ni les compétences linguistiques nécessaires pour parler comme les Québécois.

Dans la première partie de notre analyse, nous avons examiné la présence du sentiment d'in/sécurité linguistique sous ses dimensions formelle, statutaire et identitaire dans les propos des apprenants. Nous avons également précisé les différentes manifestations de l'in/sécurité.

## **4.2 Retombées des séquences didactiques**

Dans cette section, nous allons documenter les apports de notre intervention sur le sentiment de sécurité linguistique de nos apprenants pour chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Les retombées documentées ont été catégorisées de façon émergente sur 3 aspects : l'apprentissage de la langue française, l'intégration sociale et la

participation en classe. La maîtrise du français est essentielle pour nos apprenants, car elle est directement liée à leur réussite scolaire et professionnelle. En analysant les résultats sur ce plan, nous pouvons identifier les progrès linguistiques, les difficultés spécifiques et l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en place. Cette focalisation permet également de mieux comprendre comment les apprenants adultes bi-plurilingues émergents développent leurs compétences orale et écrite.

L'intégration est un indicateur clé du bien-être langagier et de l'inclusion des apprenants dans le groupe classe et dans la société. Les résultats montrent comment les participants s'adaptent au nouvel environnement linguistique et culturel, comment ils construisent des relations avec leurs pairs et comment ils se sentent légitimes en tant qu'apprenants bi-plurilingues émergents. S'attarder à l'intégration sociale permet donc de mesurer l'impact des séquences didactiques sur le sentiment de sécurité linguistique de nos apprenants bi-plurilingues émergents. Ces activités pédagogiques, lorsqu'elles valorisent la diversité linguistique, favorisent l'acceptation de l'erreur et offrent un cadre sécurisant. Dans ce sens, elles contribuent non seulement au développement des compétences linguistiques, mais également à l'instauration d'un rapport plus confiant et plus serein à la langue et à ses usages sociaux. Ainsi, chez les apprenants bi-plurilingues émergents, ces pratiques soutiennent à la fois l'engagement en classe, la participation active et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et sociale et par conséquent la sécurité linguistique.

La participation reflète aussi le sentiment de sécurité linguistique. Observer ce facteur dans les résultats permet de comprendre dans quelle mesure les apprenants osent prendre la parole, poser des questions ou contribuer aux activités.

#### **4.2.1 Retombées de la première séquence didactique**

Certaines retombées se manifestent surtout sur le plan des compétences linguistiques des apprenants en français et elles peuvent refléter la progression des élèves en apprentissage du français. Alors que Milan trouve que sa compréhension est améliorée

grâce à cette séquence, Daphné dit : « on apprend beaucoup de mots doux. » (Daphné, 1<sup>e</sup> entrevue). Adam explique qu'avec l'activité il avait la possibilité de découvrir de nouveaux mots. Il l'exprime ainsi : « par exemple, c'est vrai parfois que je peux parler français, mais je [ne] connais pas beaucoup de mots. Mais parfois j'ai appris les mots ici. » (Adam, 1<sup>e</sup> entrevue). Milan l'explique ainsi : « Bien sûr, beaucoup en écoutant d'autres collègues, ça m'a beaucoup aidé de capter d'autres choses qu'ils ont dites. » (Milan, 1<sup>e</sup> entrevue).

D'autres retombées sont plus de l'ordre de l'intégration sociale. Cette séquence présente les cartes de souhaits comme moyen de communication. Daphné partage les apprentissages qu'elle a réalisés à cet égard : « parce qu'avant je n'ai jamais écrit la carte de souhaits, mais maintenant j'apprends beaucoup de choses pour écrire carte de souhaits » (Daphné, 1<sup>e</sup> entrevue). Antoine pense que l'activité l'aidera à communiquer dans différentes situations. Il l'explique de cette manière : « parce qu'on a fait ça avant en arrivant ici, parce que ça me donne quelque chose pour souhaiter quelqu'un dans le bonheur, dans les douleurs, en cas d'accident, en cas de décès et en cas d'anniversaire. » (Antoine, 1<sup>e</sup> entrevue). Adam déclare sa prise de conscience d'un outil de communication écrite, c'est-à-dire les cartes de souhaits à l'aide de l'activité. Il l'annonce de cette façon : « Par exemple pour les cartes postales, je ne connaissais pas les cartes postales comme ça où tu peux écrire des choses à d'autres personnes. Donc j'ai appris dans la classe. » (Adam, 1<sup>e</sup> entrevue). Adam parle des cartes postales dont l'usage est plus large que celui de souhaits. Pendant la réalisation de la première séquence, nous expliquons aux élèves que les cartes de souhaits une sorte de cartes postales. Adam se familiarise avec toutes ses cartes au cours de cette séquence. Cela explique pourquoi, lors de l'intervention, il parle des cartes postales.

Selon les propos des participants, le fait que l'activité mobilisent des langues d'origine des apprenants semble augmenter leur participation. Pour Daphné, la recherche des mots dans sa langue d'origine l'encourage à prendre la parole. Elle l'exprime ainsi : « oui, parce qu'on a parlé en groupe. On a essayé de donner des mots à l'enseignante. Et

aussi, je vais continuer comme ça. » (Daphné, 1<sup>e</sup> entrevue). Lorsque nous demandons à Antoine si le recours à sa langue d'origine pourrait l'aider à participer davantage dans les activités de notre classe, il y répond positivement. Antoine trouve qu'il est plus impliqué dans les activités de la classe. Il lie l'augmentation de sa participation à l'usage de sa langue d'origine et il l'explique ainsi : « parce que c'est comme si je parle dans ma langue, c'est ...c'est facile. » (Antoine, 1<sup>e</sup> entrevue).

#### **4.4.2 Retombées de la deuxième séquence didactique**

La deuxième séquence didactique porte sur les expressions imagées comme nous en avons discuté dans le chapitre de méthodologie. Cette séquence n'était pas facile pour les apprenants, mais elle leur a permis de développer leurs compétences linguistiques en français. Ainsi, elle leur a donné l'occasion d'améliorer leur français. Les propos des apprenants témoignent du recours à la comparaison des langues et à la traduction, ce qui favorise leur compréhension. Adam pense que la deuxième séquence l'a aidé à mieux comprendre les expressions québécoises. Il l'explique : « : ... parce qu'ici, tu sais, la langue ici c'est difficile, il y a des expressions. ... Mais donc dans la classe j'ai appris beaucoup de choses donc, même-si dans la vie et que je parle avec des gens, je me sens que je comprends bien qu'avant. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Adam décrit que l'activité mobilise ses compétences dans d'autres langues.: « .... On va traduire les mots, traduire les l'expression, est-ce que c'est la même chose mot par mot ou c'est différent, ce n'est pas la même. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Adam confirme qu'il préfère parler en français même avec ses amis à l'école, mais parfois pour bien saisir le sens des mots, il trouve la traduction efficace. Il dit : « je veux apprendre le français, même si avec des gens arabes je vais parler en français pour apprendre le français, mais parfois je veux traduire en arabe, c'est pour trouver la réponse ou trouver le sens. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Rosalie déclare que pendant l'intervention, elle a réfléchi aux langues et à leurs ressemblances. Elle a essayé aussi de les comparer avec sa langue maternelle. Elle dit : « On comprend toutes les langues. On dit "ah c'est comme nous, ah c'est comme nous". » (Rosalie, 2<sup>e</sup> entrevue).

Daphné explique que lors de l'intervention elle a fait la comparaison entre le français et sa langue maternelle. Elle a trouvé des mots qui possèdent la même prononciation en français parlé au Québec et en arabe parlé au Maroc, mais leurs sens étaient différents. Elle l'annonce ainsi : « par exemple, il y a des mots [en français parlé au Québec et en arabe parlé au Maroc] c'est la même chose, mais leur traduction est différente. Si je vais [les] traduire en arabe est différent de français » (Daphné, 2<sup>e</sup> entrevue).

Sur le plan de l'intégration sociale, cette séquence apporte des effets intéressants. Adam dit à ce sujet : « madame, je pense que ça[l'activité] va nous aider, mais pour la vie exacte, pour la vie ici, parce qu'on est capable pour parler avec des gens. On est capable pour aller à la banque ou aller [à la] poste ... » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue).

En ce qui concerne la participation, les données montrent que les apprenants s'engagent plus dans l'activité. Ils expliquent l'accroissement de leur participation par le fait qu'ils trouvent que leurs compétences en français sont améliorées et aussi par la présence de leur langue d'origine. Daphné trouve qu'elle est plus compétente et elle s'implique plus dans les activités. Elle le décrit ainsi : « quand je suis fort, je vais donner beaucoup de mots, je vais participer, je vais faire beaucoup de choses. » (Daphné, 2<sup>e</sup> entrevue). Adam se sent plus compétent et moins gêné en français. Il dit : « parce qu'avant que je commence la francisation ou je commence le français ici, je te dis que vraiment c'était nul mon français, mais depuis 2 mois ou 3 mois que je commence, mais vraiment ça change 90%. » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). À la question si tu es moins timide en français, Adam répond ainsi : « ah oui! c'est moins! plus que moins! » (Adam, 2<sup>e</sup> entrevue). Milan aussi juge que l'activité accroît son engagement dans la classe, et il le voit comme le résultat de son évolution en français. Lorsque nous lui demandons s'il est plus actif et comment il l'explique, il dit : « Oui ! je suis apte maintenant ! » (Milan, 2<sup>e</sup> entrevue). Il démontre qu'il est moins gêné en français. Il l'exprime ainsi : « [je suis] moins timide. Ça m'a éveillé, ça m'a éveillé de parler au milieu déjà. » (Milan, 2<sup>e</sup> entrevue). La séquence change le regard de Daphné en ce qui concerne la faute. Daphné trouve que les erreurs en apprentissage d'une nouvelle langue sont normales, c'est pourquoi elle est maintenant

moins timide en français. Elle l'exprime de cette manière : « [...] on [a] appris beaucoup de choses. [...] J'ai appris des choses en anglais, j'ai fait même des erreurs [il n'y avait] pas de problème, c'est ça. C'est la même chose en français. Si je parle en français, je fais des erreurs, ce n'est pas la fin du monde, c'est correct. » (Daphné, 2<sup>e</sup> entrevue). Elle ajoute : « parce que ce n'est pas ma langue maternelle et aussi, comme on a appris l'anglais, l'espagnol et aussi de nouvelles choses, on fait de petites erreurs » (Daphné, 2<sup>e</sup> entrevue). En considérant les erreurs comme une composante normale et inévitable de l'apprentissage d'une langue seconde, l'intervention favorise la participation active de Daphné en classe.

#### **4.4.3 Retombées de la troisième séquence**

La troisième séquence didactique se concentre sur les onomatopées. Elle contribue à améliorer les compétences linguistiques des apprenants et, par conséquent, leur progression en français. Le recours à la/aux langues d'origine des apprenants facilite leur compréhension et aussi la mémorisation en apprentissage du français. En plus, les apprenants font appel à la comparaison des langues. Antoine considère que ses compétences en français se sont améliorées. Il explique cela en disant : « parce qu'avant, je ne savais rien. Maintenant, je suis capable de me défendre. Beaucoup de choses en français, oui. » (Antoine, 3<sup>e</sup> entrevue). Adam commente son développement en français grâce aux activités que nous avons faites pendant l'intervention. Il dit : « oui, pour moi par exemple, j'ai trouvé que depuis un mois ou un mois et demi quand on a commencé les activités, vraiment j'ai amélioré ma langue française. » (Adam, 3<sup>e</sup> entrevue). Il pense que son français s'est amélioré à l'aide de l'intervention. Dans la dernière entrevue, Rosalie démontre qu'elle a fait la comparaison des langues pendant l'intervention. Elle explique qu'avec sa collègue, elles ont trouvé les congénères, des mots qui se ressemblent dans deux ou plusieurs langues et qui ont le même sens. Elle ajoute : « parce que des fois on trouve le même mot, par exemple, quelque chose que j'ai dit : [nomme sa collègue qui parle une autre langue], Paulette, elle [l'a dit aussi] : "Oh, c'est la même en swahili en

arabe [...] par exemple, chat, c'est le même en arabe". » (Rosalie, 3<sup>e</sup> entrevue). Milan aussi montre qu'il a comparé les langues pendant les activités. Il dit : « ...j'ai vu beaucoup de différences entre le français, le japonais, chinois, d'autres langues... » (Milan, 3<sup>e</sup> entrevue). À plusieurs reprises, les apprenants ont mentionné l'efficacité de l'intervention sur leur mémorisation. Adam aussi confirme que l'intervention a réussi à l'aider à bien mémoriser les mots en français en lui permettant de bien saisir le sens des mots à l'aide de la traduction dans sa langue maternelle, arabe. Il dit : « par exemple quand on compare les langues, par exemple ma langue arabe avec français, quand je traduis par exemple les mots, j'apprends les mots correctement donc, je n'oublie pas les mots parce qu'on les traduit en arabe » (Adam, 3<sup>e</sup> entrevue). Daphné pense également que l'intervention facilite la mémorisation des mots en français, car elle traduit les mots dans sa langue maternelle. Elle dit : « parce que des fois en arabe, ma langue maternelle des choses, elles sont mémorisées. Quand j'ai traduit quelque chose de français en arabe automatiquement j'ai mémorisé ça. » (Daphné, 3<sup>e</sup> entrevue).

Pour toutes les séquences, nous avons classifié les propos des apprenants sous les catégories de l'apprentissage du français, l'intégration sociale ou la participation uniquement lorsque les extraits s'y référaient de manière explicite. Certaines données pouvaient être rattachées simultanément à l'apprentissage du français et à l'intégration sociale lors de l'analyse des retombées de la troisième séquence. Pour proposer une analyse plus exhaustive et éviter les répétitions, nous avons choisi de les exploiter sous l'angle de l'apprentissage du français. Par conséquent, aucun résultat distinct n'est présenté dans la catégorie de l'intégration sociale pour cette séquence.

En ce qui concerne leur participation, les entrevues montrent un accroissement de l'engagement des élèves dans la classe. À ce sujet, Daphné mentionne que l'intervention encourage non seulement sa participation, mais aussi la participation de tous les élèves. Elle dit : « moi je pense que les cours comme ça peut aider. Ce n'est pas juste moi, beaucoup d'élèves, vous remarquez beaucoup d'élèves, ils veulent participer. Ils veulent traduire en [leur] langue maternelle. » (Daphné, 3<sup>e</sup> entrevue). Elle pense que

l'activité encourage même les élèves plus timides. Elle ajoute « beaucoup d'élèves des fois ils sont gênés et ils ne veulent pas parler. Quand vous montrez l'activité, ils vont parler, ils vont dire beaucoup de choses. » (Daphné, 3<sup>e</sup> entrevue). Elle explique cette augmentation de la participation par le fait d'inviter la langue maternelle des élèves.

Il ressort de notre étude que les apprenants ont vécu de l'insécurité linguistique formelle, statutaire et identitaire dans ses dimensions: dite, agie et ressentie. Les résultats relèvent, dans certains cas, la sécurité formelle des participants. Dans le prochain chapitre, nous allons discuter des résultats de notre intervention. Ensuite, nous allons montrer comment l'intervention a pris part dans l'évolution de nos compétences professionnelles ainsi que des apports et des limites de notre recherche.

## **Chapitre V**

### **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons fait une réflexion sur le développement de nos compétences professionnelles à l'aide de l'intervention. Nous avons présenté une synthèse de l'intervention en rappelant les objectifs et les étapes de l'intervention. Nous avons parlé des résultats de notre recherche. Ensuite, nous avons discuté des limites rencontrées. Enfin, nous avons proposé des pistes d'amélioration qui pourraient enrichir de futurs travaux de recherche.

#### **5.1 Les compétences développées par l'enseignante au cours de l'intervention**

La mise en pratique des séquences d'enseignement-apprentissage, de même que la collecte et l'analyse des données contribuent au développement de nos compétences professionnelles en enseignement. Au départ, afin d'améliorer notre approche en tant qu'enseignante, nous avons ciblé six compétences. Cependant, à la fin du stage et de l'intervention, nous avons constaté avoir développé de manière significative deux autres compétences, soit les compétences 1 et 2, en plus des compétences 3, 4, 7, 8, 11 et 13.

##### **5.1.2 Compétence 1 et 2 (les compétences fondatrices)**

La CP1 (agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture) constitue une compétence fondatrice selon le référentiel de compétence (MEQ, 2020). Cette

compétence définit l'enseignant comme « l'interprète, médiateur et critique de la culture » (p.47) (MEQ, 2020). Tout au long de l'intervention, par le biais des séquences d'enseignement-apprentissage, nous avons cherché à enseigner la langue française en mettant en valeur la langue et la culture québécoise et celles des apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Nous avons tenu à favoriser le dialogue et le respect en classe, qui est un exemple de notre société pluriculturelle. Notre posture critique a cherché à éviter une vision homogénéisante et hiérarchisée de pratiques linguistiques et culturelles. Elle a invité également les apprenants bi-plurilingues émergents à réfléchir sur les pratiques linguistiques qui les entourent et leurs propres pratiques. Ainsi, nous avons fait le pont entre la culture québécoise et celles des apprenants. Bien que garder l'équilibre n'était pas toujours facile, nous avons essayé de nous positionner comme funambule au sens décrit par Armand (2021).

La CP2 (maîtriser la langue d'enseignement) est la deuxième compétence fondatrice du référentiel de compétences. Elle engage directement l'enseignante, car la qualité de ses échanges en classe dépend de sa maîtrise de la langue d'enseignement. Cette compétence l'invite également à reconnaître la valeur des langues d'origine des apprenants tout en favorisant l'acquisition du français (MEQ, 2020). Ainsi, cette compétence joue un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves. L'intervention a compris plusieurs aspects de cette compétence, comme la mise en valeur de toutes les langues et celles des apprenants et la correction de leurs fautes. Elle nous a rappelé encore une fois l'importance de la prise en compte de la situation de la communication et le choix du vocabulaire approprié. L'intervention nous a amenée à prêter une attention particulière à notre façon de nous exprimer en classe, puisque nous constituons un modèle linguistique pour les apprenants.

### **5.1.3 Compétences 3**

La CP3 (planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage) fait partie des compétences du champ 1 selon le référentiel de la compétence (MEQ, 2020). En ce qui

concerne la compétence 3, nous avons réussi à monter des séquences d'enseignement-apprentissage et à les exécuter. Les activités des séquences ont été choisies en prenant en compte le niveau des apprenants à l'écrit et à l'oral. En outre, le contenu était adapté aux apprenants adultes bi-plurilingues émergents et cela pour répondre à leurs besoins spécifiques, tant sur le plan linguistique que sur le plan socioculturel. En plus, le contexte tumultueux de francisation ne nous a pas empêchée d'avancer et de réaliser nos séquences d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous pouvons dire que nous avons développé cette compétence au cours de ce travail de recherche.

#### **5.1.4 Compétence 4**

La CP4 (mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage) renvoie à l'exécution de la planification réalisée par l'enseignante. Dans les activités prévues de l'intervention, nous avons joué le rôle du guide et l'apprenant était l'acteur principal de son apprentissage. Nous avons également profité du socioconstructivisme pour le mode de réalisation des activités en classe afin d'engager tous les apprenants dans le travail. Au début de chaque séquence, nous avons essayé d'activer leurs connaissances antérieures. Cette étape permettait aux apprenants d'établir des liens entre leurs connaissances déjà-là et leurs nouveaux acquis. De plus, chaque séquence s'est conclue par l'étape d'intégration et de réinvestissement sur les thèmes abordés, consolidant ainsi les acquis et renforçant la continuité de l'apprentissage. Cette intervention a permis de développer et de faire évoluer la compétence CP4, en passant de la planification théorique à sa mise en œuvre concrète en classe.

#### **5.1.5 Compétence 7**

La CP7 (tenir compte de l'hétérogénéité des élèves) demeure essentielle tant dans la planification que dans l'enseignement. La réalisation de ces trois séquences d'enseignement-apprentissage, dans le cadre de cette intervention, exige une attention

particulière aux caractéristiques propres de chaque apprenant, à ses forces et à ses défis ainsi qu'à ses besoins spécifiques. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre de méthodologie, notre groupe était composé d'une classe multiniveau, où les apprenants présentaient des niveaux de compétence variés à l'écrit et à l'oral. Pour favoriser leur engagement et répondre à leurs besoins, nous avons apporté plusieurs ajustements dans nos séquences : nous avons diversifié les types d'activités (individuelles ou en équipe), adapté le rythme selon les progrès des apprenants, intégré des supports visuels et multimédias pour faciliter leur compréhension, et proposé des consignes simplifiées ou reformulées selon le niveau de chacun. En guise d'exemple, dans la première séquence, lors de l'affichage des cartes de souhaits écrites en lettres attachées, nous avons préparé le texte des cartes en lettres détachées aussi, et cela dans le but de faciliter la lecture des cartes. De plus, nous avons choisi des sujets plus tangibles qui pouvaient aussi les aider à développer leurs compétences en français, à s'intégrer dans la société québécoise et aussi à augmenter leur participation. De ce fait, nous relevons la progression de la compétence 7 tout au long de l'intervention.

### **5.1.6 Compétence 8**

CP8 (soutenir le plaisir d'apprendre) était présente tout au long de l'intervention dans toutes les activités. Les apprenants travaillaient souvent en équipe et parfois individuellement dans les activités prévues. Ces deux modes d'activité prenaient part à l'autonomie des apprenants, car ils étaient responsables de leur apprentissage. En plus, le travail en équipe exigeait leurs échanges fréquents et leur participation. S'entraider facilitait la socialisation et l'intégration de tous les apprenants en classe. En outre, les apprenants ont été invités à parler de leur.s langue.s d'origine et cela augmentait leur confiance de soi, leur sentiment d'appartenance et leur engagement. Nous pouvons dire que les activités suscitaient leurs intérêts pour l'apprentissage de nouveaux savoirs, comme précisé dans le référentiel de compétence (MEQ, 2020, p.64). Par exemple, les expressions imagées semblaient difficiles au début pour les apprenants, cependant, en

progressant, ils trouvaient une autre facette de la langue, soit le sens figuré. La connaissance des expressions québécoises facilitait beaucoup leur compréhension lors des échanges à l'oral. Ils demandaient même à leur enseignante après notre départ de continuer l'enseignement des expressions québécoises. De cette manière, nous pouvons dire que nous avons développé la compétence 8 dans l'intervention.

### **5.1.7 Compétence 11**

Le développement de notre compétence 11 (s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession) se manifeste à travers ce travail de recherche qui se déroule dans le contexte du stage. La préparation des activités et leur mise en œuvre dans le cadre de ces trois séquences d'enseignement-apprentissage nous ont amené à réfléchir constamment sur nos choix pédagogiques et aussi sur nos pratiques professionnelles. Nous avons fait preuve d'auto-évaluation tout au long du stage, et notamment pendant l'intervention, et considéré les points d'amélioration en tant que chercheuse et enseignante. Ce travail est le fruit des échanges constants avec notre directrice de recherche et notre enseignante associée et ainsi que nos collègues à l'école et à l'université. En plus, la réalisation de cet essai n'était pas possible sans avoir une posture scientifique à côté d'un travail sur le terrain. Nous nous sommes exigée d'analyser rigoureusement les données recueillies en les interprétant sur des fondements théoriques solides.

### **5.1.8 Compétence 13**

Notre travail de recherche axe sur CP13 (agir en accord avec les principes éthiques de la profession). Enseigner aux apprenants adultes bi-plurilingues émergents possède ses propres particularités. Les apprenants adultes avec qui nous avons travaillé étaient sous-scolarisés. Cette réalité-là à côté de leur parcours migratoire nous a appelé à faire preuve d'une sensibilité éthique particulière dans l'exercice de nos fonctions. Le

développement de compétence 13 présentait de façon constante en classe et surtout pendant l'intervention, puisque nous avons essayé de maintenir un climat de classe harmonieuse où toutes les cultures et toutes les langues ont été respectées. Les apprenants partageaient leur point de vue sans crainte. L'élaboration d'une intervention pour sécuriser le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue s'inscrivait dans la continuité de cette compétence. Elle témoigne de notre souci par rapport à un climat d'apprentissage inclusif et bienveillant où la diversité, surtout celle de linguistique, est perçue comme une richesse, pas comme un obstacle.

## **5.2 Retour sur les objectifs**

Les difficultés observées chez les apprenants adultes bi-plurilingues émergents constituent le point de départ de notre problématique de recherche. En effet, leur présence croissante, leur besoin d'apprendre le français pour mieux s'intégrer à la société d'accueil et le contexte sociolinguistique particulier du Québec — qui influence autant les perceptions des acteurs scolaires que celles des apprenants bi-plurilingues émergents — contribuent à rendre plus complexe la mise en valeur de la diversité linguistique. Les apprenants sous l'influence de cette situation sociolinguistique manifestent de différentes façons leur insécurité linguistique. En outre, l'insécurité linguistique entraîne des répercussions considérables, touchant à la fois « les pratiques langagières, les expériences sociales, les parcours de scolarisation des individus ainsi que la vitalité linguistique de communautés » (p.1) (Levasseur et al., 2023). C'est pourquoi ce projet de recherche a visé à soutenir le sentiment de sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents. Pour ce faire, nous avons préparé trois séquences d'enseignement-apprentissage avec des activités qui se base sur les principes d'éveil aux langues. Notre objectif a été double : décrire le sentiment d'in/sécurité vécu par nos apprenants adultes bi-plurilingues émergents, d'une part, et, d'autre part, documenter les apports de ces trois séquences d'enseignement-apprentissage sur leur sentiment de sécurité linguistique.

La première partie de l'analyse a cherché à décrire le sentiment d'in/sécurité linguistique d'apprenants adultes bi-plurilingues émergents. L'insécurité linguistique se manifeste lorsque le locuteur porte un regard dépréciatif sur sa manière de s'exprimer, en raison du décalage qu'il perçoit entre ses usages linguistiques et les formes considérées comme légitimes (Remysen, 2018 ; Wernick, 2023). Dans cette perspective, tous les apprenants ont déjà ressenti une forme d'insécurité linguistique, qu'elle soit formelle, statutaire ou identitaire, selon la typologie de Calvet (1999). L'insécurité linguistique constitue une expérience partagée à l'école. C'est le cas par exemple de l'insécurité linguistique de Rosalie en lien avec la rétroaction. Les apprenants ont également connu des situations de la discrimination linguistique à l'extérieur de l'école qui ont contribué à leur sentiment de l'insécurité linguistique. C'est le cas des expériences d'Antoine et de Daphné au travail. Par ailleurs, les trois dimensions d'insécurité sont fréquemment associées à trois manifestations : dite, agie et ressentie (Nazari Gomes et al., 2023). Les entrevues reflètent clairement ces manifestations de l'insécurité linguistique : les apprenants en ont parlé (insécurité dite), l'ont exprimé dans leurs comportements (insécurité agie) et ont décrit un regard dépréciatif porté sur leurs propres compétences en français (insécurité ressentie).

Certains apprenants ont partagé aussi leur sentiment de sécurité linguistique dans certaines situations linguistiques, comme la rétroaction en grand groupe. Selon nos élèves, avec un climat de classe sécurisant, où les fautes sont bienvenues, la rétroaction en grand groupe n'induit pas nécessairement de l'insécurité linguistique. Concernant l'imposition de la langue d'enseignement en classe, qui est acceptée et soutenue par nos participants, cela démontre à notre avis jusqu'à quel point les pratiques linguistiques peuvent intérioriser les normes dominantes. Selon Remysen (2018), « les idéologies ainsi naturalisées peuvent être tout à fait implicites et guider les pratiques langagières d'un individu qui les tient pour acquises et qui, en agissant comme il le fait, reproduit et renforce les idéologies en question. » (p.42). Cependant, il est reconnu que ces pratiques répandent largement le sentiment d'insécurité linguistique (Blanchet, 2013 ; Remysen, 2018). D'ailleurs, au Québec aujourd'hui avec les débats sur la langue, la présence de

l'insécurité linguistique pourrait être plus forte, car selon Borri-Anadon et ses collègues (2023), le risque de discrimination linguistique est accru.

La deuxième partie de l'analyse a porté sur les effets de l'intervention sur le sentiment de sécurité linguistique de nos apprenants bi-plurilingues émergents. Selon Lozon (2002), la sécurité linguistique renvoie à la capacité d'utiliser différentes variétés de langue dans divers contextes de communication, sans éprouver de gêne ni d'inconfort liés à son niveau de maîtrise. Une personne peut ainsi se sentir linguistiquement en sécurité, « même si elle est consciente de ses emprunts, de ses erreurs syntaxiques ou lexicales » (p.57). Ainsi, les trois séquences ont réussi à développer les compétences linguistiques des apprenants bi-plurilingues émergents et leur participation en classe. Les résultats montrent que, dans l'ensemble, les séquences ont contribué au développement de l'intégration sociale des apprenants bi-plurilingues émergents. Toutefois, cette tendance n'est pas uniforme : si les deux premières séquences semblent avoir encouragé de manière significative, selon les données recueillies, l'intégration sociale des participants, la troisième séquence n'a pas produit les mêmes effets<sup>7</sup>. Malgré cette variation, l'analyse globale suggère que les séquences ont eu un impact positif sur le sentiment de la sécurité linguistique de nos apprenants bi-plurilingues émergents. En outre, les résultats montrent que le regard des élèves par rapport à la faute a été changé. En leur offrant des occasions concrètes de s'exprimer, de valoriser leurs répertoires plurilingues et de recevoir de la rétroaction constructive, les séquences d'enseignement-apprentissage ont contribué à les sécuriser en reconnaissant leurs pratiques et leurs bagages linguistiques. Enfin, il faut préciser que les résultats ne peuvent pas être attribués à l'une ou l'autre séquence.

---

<sup>7</sup> Comme nous avons expliqué dans le chapitre précédent, afin d'éviter la redondance tout en respectant la fidélité des propos, nous avons regroupé certains propos des apprenants de troisième entrevues- qui pourraient être classés comme les résultats de l'intervention sur l'ordre de l'intégration sociale- sous la catégorie des compétences en français. De ce fait, l'analyse de la troisième séquence ne met pas en évidence ses retombées sur l'intégration sociale.

D'autres constats intéressants ressortent de nos résultats. L'analyse montre que les propos des élèves ont beaucoup centré l'apprentissage du français sur l'acquisition du lexique. Le fait que les élèves associent l'apprentissage du français principalement à l'acquisition du lexique révèle à la fois une représentation réductrice, mais significative, de ce qu'est la langue, ainsi que de leurs besoins immédiats. D'un côté, cette focalisation sur le vocabulaire peut être positive, car le lexique constitue une porte d'entrée concrète qui leur permet de comprendre, de se faire comprendre et de ressentir des progrès tangibles rapidement. De l'autre, cette vision peut limiter leur développement, car elle minimise l'importance d'autres dimensions essentielles, comme la syntaxe, la prononciation, la pragmatique ou encore les stratégies de communication. C'est pourquoi, à notre avis, les enseignants de français langue seconde doivent en tenir compte dans leurs pratiques quotidiennes. Ils pourraient intégrer dans leur enseignement des activités qui vont au-delà du lexique, tout en valorisant les progrès lexicaux des apprenants, et cela en sensibilisant les élèves que la langue dépasse le simple apprentissage du lexique.

Les séquences ont aussi développé les aptitudes métalinguistiques des apprenants. Les activités leur ont permis de faire la comparaison entre les langues et d'en profiter pour apprendre de nouvelles connaissances. Comme le souligne Candelier (2003), l'éveil aux langues sert à : « développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école. » (p.67). Les participants ont pu établir des comparaisons explicites entre le français et les autres langues, y compris la/les langue.s de leur répertoire, ce qui leur a permis de mieux comprendre certains mécanismes linguistiques et de renforcer leurs connaissances. Cette mise en relation n'a pas seulement favorisé une meilleure mémorisation, mais elle a aussi contribué à rendre les apprentissages plus significatifs. Plusieurs élèves ont d'ailleurs souligné que les activités proposées dans les séquences d'enseignement-apprentissage facilitaient la mémorisation de nouveaux mots, car elles s'appuyaient sur leurs propres ressources linguistiques. Autrement dit, les aptitudes métalinguistiques ont fonctionné comme un levier d'apprentissage, en permettant aux apprenants de prendre conscience des similarités et des différences entre

les langues et de mobiliser cette réflexion pour progresser en français. Dans le cadre théorique, nous avons déjà mentionné que cette dimension constitue l'un des apports essentiels de l'approche d'éveil aux langues, et les observations recueillies confirment son efficacité, en particulier pour les apprenants les plus fragiles sur le plan scolaire. Ainsi, nous pouvons dire que les élèves ont avancé en apprentissage du français et cela contribue également à l'accroissement de leur sentiment de sécurité linguistique.

### **5.3 Les limites et les recommandations**

Il convient de présenter également les limites de notre recherche. Tout d'abord, puisque l'intervention est réalisée dans le contexte de notre stage, les résultats doivent être interprétés avec prudence. Une répétition de l'intervention auprès de différents groupes et de différents enseignants nous semble nécessaire pour pouvoir confirmer les résultats obtenus quant aux retombées de l'intervention. Il nous semble important de reconnaître que l'entrevue, réalisée en français, peut représenter un contexte d'insécurité linguistique pour les élèves. Il semblerait pertinent de faire les entrevues dans la langue de choix des participants.

Cette recherche comporte certaines limites liées à la posture adoptée par la chercheuse, qui occupait simultanément les rôles d'enseignante, de chercheuse et d'intervieweuse. Cette triple posture, bien qu'elle ait favorisé une compréhension fine et contextualisée du terrain, a également pu influencer le processus de collecte et d'analyse des données. D'abord, la relation pédagogique préexistante entre l'enseignante-chercheuse et les personnes participantes a pu avoir un effet sur les discours recueillis lors des entrevues. Les participantes ont pu adapter leurs réponses, consciemment ou non, en fonction de l'image qu'elles souhaitent projeter ou des attentes perçues de l'enseignante, ce qui peut avoir limité la diversité des propos. Ensuite, le rôle d'intervieweuse, assumé par une personne déjà impliquée dans le milieu, peut avoir introduit un biais interprétatif. En effet, la proximité avec le terrain et l'expérience professionnelle ont pu orienter la

sélection des éléments jugés pertinents ainsi que leur interprétation, malgré les efforts déployés pour maintenir une posture réflexive et analytique.

L'interprétation des sentiments exprimés par les élèves comme les dimensions et les manifestations d'insécurité linguistique constitue une autre limite de cette recherche, d'autant plus que cette analyse n'a pas fait l'objet d'une validation auprès des élèves eux-mêmes. L'absence de retour des personnes participantes sur l'analyse des données (validation par les participants) limite la possibilité de confirmer que les significations attribuées par la chercheuse correspondent pleinement à l'expérience vécue et à l'intention des élèves. Ainsi, bien que l'analyse s'appuie sur un cadre théorique solide et sur des indices discursifs pertinents, elle demeure une interprétation externe, susceptible de ne pas refléter l'ensemble de la complexité des ressentis des élèves ni la pluralité des facteurs pouvant influencer leurs vécus.

Nous avons fait preuve de rigueur dans la collecte et l'analyse des données, cependant, l'interprétation des résultats pourrait comporter une part de subjectivité. Nous sommes consciente de ces limites. Cependant, nous considérons que les objectifs de recherche sont atteints. Malgré notre planification visant à réaliser les entrevues immédiatement après chaque séquence, la dernière entrevue s'est faite avec un délai de deux jours à cause du changement dans le calendrier de la francisation à la suite de la coupure budgétaire. Ce décalage temporel, pour les apprenants adultes, surtout ceux qui sont sous-scolarisés, augmente le risque d'oublier des informations essentielles. L'entrevue réalisée en français ne permet pas toujours aux participants d'exprimer pleinement la complexité de leur expérience. Outre leurs compétences en français, leur parcours scolaire rend plus difficile leur compréhension des questions lors de l'entrevue. Nous avons parfois expliqué les questions pour qu'ils puissent les comprendre bien. En outre, il demeure difficile de distinguer, dans leurs propos, si les retombées observées relèvent directement de l'intervention ou plus largement de leur parcours en francisation.

Dans les séquences présentées lors de l'intervention, nous profitons de plusieurs langues. Néanmoins, il serait plus pertinent de monter les séquences d'enseignement-

apprentissage en ajoutant de toutes les langues présentes en classe, et cela afin de valoriser plus les langues de nos apprenants bi-plurilingues. Nous pourrions également faire des entrevues avant l'intervention pour documenter l'in/sécurité des élèves avant la mise en place de l'intervention, ce qui facilite les comparaisons après l'intervention pour évaluer ses retombées. En plus, cela pourrait aussi amener les apprenants à réfléchir sur leur confiance en leurs compétences linguistiques et favoriser une conscience métalinguistique. En outre, en connaissant les points à améliorer et le sentiment d'in/sécurité de nos apprenants, nous pourrions mieux adapter les activités des séquences didactiques.

Les résultats de cette intervention montrent que plusieurs de nos compétences professionnelles sont aussi développées, en particulier les compétences 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11 et 13. Nous avons ciblé certaines compétences au départ, mais nous constatons que l'intervention conduit également à l'enrichissement des compétences 1 et 2.

Enfin, il convient de souligner qu'une maîtrise limitée des compétences linguistiques peut, dans certains cas, contribuer à l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique (Levasseur et al., 2023). Toutefois, l'insécurité linguistique ne découle pas uniquement du niveau de compétence individuelle, mais s'inscrit avant tout dans un phénomène social marqué par des hiérarchies linguistiques. En effet, les langues et leurs variétés ne possèdent pas le même statut symbolique ni la même valeur sociale dans de différents contextes. Certaines formes linguistiques sont perçues comme plus légitimes ou prestigieuses, tandis que d'autres sont marginalisées ou stigmatisées (Blanchet et al., 2014). Cette hiérarchisation des pratiques langagières contribue à créer des sentiments d'infériorité ou de légitimité linguistique limitée chez les locuteurs dont les usages s'éloignent de la norme dominante. L'insécurité linguistique se manifeste ainsi comme le reflet des rapports de pouvoir qui structurent les communautés linguistiques et les interactions sociales. De nombreuses recherches ont déjà mis en lumière ces dimensions sociales et symboliques de l'insécurité linguistique. Toutefois, il reste essentiel de poursuivre l'exploration de ce phénomène dans des contextes éducatifs plurilingues,

notamment ceux où les apprenants sont issus de parcours de scolarisation variés. De futures études pourraient ainsi examiner davantage comment les pratiques pédagogiques inclusives — telles que l'éveil aux langues — participent à déconstruire les hiérarchies linguistiques, à valoriser les répertoires plurilingues et, ultimement, à renforcer la sécurité linguistique des apprenants.

## Références

- Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes: parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. C., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue—alguns percursos didácticos. *Didácticas e metodologias de educação—percursos e desafios*, 489-506.
- ARMAND, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientia paedagogica experimentalis*, 41(2), 285-300.
- Armand, F., Maraillet, É., Beck, I. A., Lamarre, P., Messier, M., & Paquin, S. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique: le projet ELODIL. *Québec français*, (132), 54-57.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique, *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand F., Le T.H., Combes, É., Saboundjian et Thamin N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec, Canada). En ligne : [www.ceetum.umontreal.ca/fr/a..](http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/a..)
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. Contrat du MELS (Direction des services aux communautés culturelles). Accessible en ligne: [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires: les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, 137-152.
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83–85.
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. *La diversité*

*ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, 2021, vol. 2.

- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C., & Turgeon, E. (2022). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. 2022. [https://depote.uqtr.ca/id/eprint/11164/1/BORRI-ANADON\\_C\\_21\\_PDF.pdf](https://depote.uqtr.ca/id/eprint/11164/1/BORRI-ANADON_C_21_PDF.pdf)
- Ben Mebarek, B., & Lalileche, N. (2021). Les Représentations et L'insécurité Linguistique Comme Pierre D'achoppement à L'apprentissage De L'oral En Contexte Universitaire Algérien. *5(2) لالسن اياتك طيقية : مجلة علمية متخصصة في لسان اياتك طيقية*.
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92-107.
- Bergeron, C. (2024). L'insécurité linguistique dans les communautés étudiantes de l'Ontario. *OLBI Journal*, 13, 123–144. <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/6603/5547>
- Bertucci, M. M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 49-56.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4, 29-39. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029>
- Blanchet, P. (2013). Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir. *Cahiers de linguistique*, 39(1), 93-108.
- Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Bouhouche, B., & Hennous, F. (2019). *L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale des élèves de troisième année secondaire, cas des élèves du lycée Ahmed Boumendjel, Jijel* (Doctoral dissertation, Université de Jijel).
- Boisvert, M., Caron, J., Borri-Anadon, C., & Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Bulletin du CREAS*, 7, 45-53.
- Borri-Anadon, C., Boisvert, M., & Lemaire, E. (2024). Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise: idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'insécurité linguistique d'élèves plurilingues. *OLBI Journal*, 13, 223–245. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6607>

- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas de la Mauricie*. Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI. Repéré à : [www.uqtr.ca/ledir](http://www.uqtr.ca/ledir)
- Borri-Anadon, C., Charette, J. et Nabizadeh, D. (2023). Politiques d'aménagement linguistique et éducation inclusive en milieu scolaire : leviers et obstacles. Dans J.-P. Corbeil, R. Marcoux et V. Piché (dir.), *Le français en déclin? Repenser la francophonie québécoise* (p. 258-273). Del Busso Éditeur.
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S. & Audet, G. (2023). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108076ar>
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Lemaire, E. et Bérubé, F. (2025). *Des clés actualisées pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas de la Mauricie*. Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI. [www.uqtr.ca/ledir](http://www.uqtr.ca/ledir)
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. Hal Portal theses. <https://hal.science/tel-01517920>
- Bretegnier, A., 2002 : « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », in : Bretegnier A. & Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, 123-151
- Butler, P. V., Cleveland, J., Hanley, J., Bentayeb, N., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2021). *La langue de communication entre les individus et l'État au Québec: les atteintes aux droits sociaux, sanitaires et économiques dans le projet de loi 96*.
- Carte-Discount. (s.d.). *Carte vœux Saint-Valentin cœur marron*. Carte-Discount. <https://www.carte-discount.com/carte/1706/carte-voeux-saint-valentin-coeur-marron.html>
- Centre d'éducation des adultes Jeanne-Sauvé. (2009, juin). *De bouche à oreille : Recueil d'expressions idiomatiques*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. [https://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/140862.pdf](https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/140862.pdf)
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Candelier, M., Centre européen pour les langues vivantes, & Conseil de l'Europe. (2003). *Janua Linguarum : la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Conseil de l'Europe.

- Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, 67-76.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum* (19), 15-20
- Denis, J., Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1),1-9  
<https://doi.org/10.7202/1060042ar>
- Dalley, P., & Sutherland, H. (2024). Résilience langagière et émancipation. *OLBI Journal*, 13, 105–121. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6628>
- Duhem, S., & Nora, É. (2004). Travailler par séquences pour développer ses compétences. *Québec français*, (135), 60-62.
- Français Authentique. (2022, 14 avril). *10 onomatopées à connaître en français* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iYzWzVBNlwY>
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C, Gélinas, K., Guizani, W. (2021). « S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2e édition) (pp. 37-47). Anjou : Fides Éducation.
- Gérin-Lajoie, D. (2014). Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal. *Recherches sociographiques*, 55(3), 467–484.  
<https://doi.org/10.7202/1028375ar>
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- Gosselin-Lavoie, C. (2022). *Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans*. [Dissertation, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27258>
- Gouvernement du Québec. (2025). Statistiques et recherches en immigration, en francisation et en intégration : Francisation. Québec.ca. <https://www.quebec.ca/immigration/statistiques-recherches-immigration/francisation>
- Kana, A. . (2023). L'veil Proce Aux Langues : Le Cas Du Bilinguisme Camerounais. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 11–27. <https://doi.org/10.47604/ijl.1913>
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), 27-35.

- Levasseur, C., Bouchard, M.-E., & Ntiranyibagira, C. (2024). Introduction: de l'insécurité à la sécurité linguistique : complexité et diversité de contextes. *Olbi Journal*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.7064>
- Lory, M.-P. & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Lozon, R. (2002). Représentations et sentiments linguistiques des francophones du Sud-Ouest de l'Ontario et la reproduction des variétés de français. *Francophonies d'Amérique*, (14), 55–70. <https://doi.org/10.7202/1005183ar>
- Magnan, M.-O. & Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373–398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- Maraillet, É. & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 17–34. <https://doi.org/10.7202/014445ar>
- Martin Singer, (2025). *onomatopées* [Vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/6SVS8wrJ1yY>
- Maleq, K., Mermoud, A., & Akkari, A. (2019). Valoriser la diversité linguistique à l'école: un outil pour favoriser le vivre-ensemble?.
- Mc Andrew, M. (2010). Les majorités fragiles et l'éducation. In *Les majorités fragiles et l'éducation*. Les Presses de l'université de Montréal.
- McAndrew, M., & Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: les écoles et les enseignantes font une différence!*. CEETUM, Centre d'études ethniques des Universités montréalaises.
- Mc Andrew, M., Audet, G., Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, 2021, vol. 2.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Gouvernement du Québec*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir\\_enseignant/referentiel\\_compences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir_enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. <https://bit.ly/Politique-Reussite-Educativ>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Programme d'études francisation*. Québec : gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/programmes/FGA-francisation-programme-etudes.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles (MICC) et Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2011) *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : gouvernement du Québec.
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises* [Dissertation, Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation)]. <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMU-11886&op=pdf&app=Library>
- Nazzari Gomes, J., Freisleben, L. C., Dorneles, M., & de Marins Macedo, W. (2023). L'insécurité linguistique chez des locuteurs de français langue étrangère au Brésil : une étude exploratoire. *Francophonies d'Amérique*, 55, 49–77. <https://doi.org/10.7202/1099264ar>
- Nuage1962. (2013, 2 juillet). *Le saviez-vous ► expression avoir un chat dans la gorge*. Nuage1962. <https://nuage1962.wordpress.com/2013/07/02/le-saviez-vous-%E2%96%BA-expression-avoir-un-chat-dans-la-gorge/>
- Organisation de recherche et de développement pédagogique (ORDP) / EOLE. (2003). *Vous avez dit KIKIRIKI ?* [Document PDF]. [https://eole.irdp.ch/activites\\_école/kikiriki.pdf](https://eole.irdp.ch/activites_école/kikiriki.pdf)
- Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2009). 'I speak five languages': Fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3-4), 403-421.
- Potvin, M. (2018). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 97–127. <https://doi.org/10.7202/1064722ar>
- Rachédi, L., & Vatz Laaroussi, M. (2021). Revisiter les processus migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, 90-104.
- Razafi, E., & Traisnel, C. (2017). Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français. *Mots. Les Langages Du Politique*, 115, 111–126. <https://doi.org/10.4000/mots.22888>

- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école: un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, 25-59.
- Remysen, W. (2020). S'adapter pour se sentir moins insécurisé? L'(in) sécurité linguistique au Québec sous l'angle de l'accommodation. *J. Lorilleux et V. Feussi (éd.), L'(in) sécurité linguistique en Francophonies: perspectives interdisciplinaires, L'Harmattan («Espaces discursifs»)*, Paris, 63-75.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Thamin N., Combes É. et ARMAND F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs, C. Weber (Eds). *École et langues : difficultés en contextes* (pp.17-40). Riveneuve Éditions.
- Wernicke, M. (2023). L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde: de quoi parle-t-on. *Cahiers de l'ILOB*, 13, 199-222.

## Appendice 1

### Séquence didactique 1

#### Les mots doux

Nom de séquence : Dort bien ma poule !

<b>Introduction (30 minutes)</b>
<b>Matériel : TNI, annexe 1</b>

- L'enseignante affiche au tableau la carte de vœux (annexe 1).
- Elle discute avec les élèves de la fonction de la carte de vœux. Elle peut poser les questions suivantes : quelle est la fonction d'une carte de vœux ? Pourquoi écrit-on une carte de souhaits ?
- Après avoir révisé la fonction de la carte de vœux, elle demande aux élèves de bien lire la carte affichée au tableau.
- Elle explique les mots qui sont difficiles pour les élèves (sans parler des mots doux se trouvant dans la carte).
- Elle demande aux élèves de préciser le destinataire de cette carte. Elle les questionne : « qui a écrit cette carte ? » « Qui est le destinataire de cette carte ? » « Comment l'as-tu compris ? »

<b>Présentation: (40 minutes)</b>
<b>Matériel :</b>
<b>TNI, tableau noir, annexe 2</b>

- Elle affiche ensuite la deuxième carte (annexe 2).
- Elle donne aux élèves le temps nécessaire pour bien lire la carte.
- Elle explique les mots difficiles pour eux.
- Cette fois-ci avant de poser les questions, elle leur demande s'ils peuvent trouver les mots doux dans la carte.
- Ensuite, elle surligne les mots doux.
- Enfin, elle leur pose les mêmes questions de la première partie pour trouver le destinataire et le rédacteur de la carte.
- L'enseignante regroupe les mots doux repérés par les élèves au tableau (chérie, mon amour, etc.)
- Elle demande à un ou à deux élèves d'expliquer la signification de « mot doux ». Elle peut également demander aux élèves d'expliquer pourquoi on a recours aux mots doux dans nos échanges quotidiens.
- Elle leur pose cette question : « utilise-t-on ces mots seulement à l'écrit ou peut-on en profiter à l'oral aussi ? ».
- Elle demande aux élèves de donner d'autres exemples qu'ils connaissent.
- Elle écrit tous les exemples au tableau.
- Elle leur demande de donner les exemples des mots doux dans la/les langue(s) de leur répertoire. Elle écrit tous les mots au tableau. Elle demande aux élèves de trouver les ressemblances et les différences entre les mots doux au tableau. En cas de besoin, elle peut les écrire au tableau.

- L'enseignante peut donner les exemples des mots doux humoristiques et drôles. Exemple : mon loup, mon chou
- Pour clôturer la discussion, l'enseignante affirme que les mots doux montrent l'affection à une personne. Il existe différents mots doux. Nous pouvons les classer selon leur destinataire et leur construction.

**Par exemple** : les mots doux sur la base des aliments : mon chou, mon miel.

### **Mise en pratique (40 minutes)**

**TNI, annexe 3, annexe 4, un cahier**

- L'enseignante demande aux élèves d'écrire une carte de vœux pour un ami ou une proche.
- Elle leur demande d'utiliser au moins un mot doux dans leur texte.
- Elle aide les élèves pour trouver les mots convenables.
- À la fin, les élèves volontaires lisent leur texte en grand groupe.
- Elle leur demande de les remplacer par les mots doux dans leurs langues du répertoire à l'oral.

### **Intégration et réinvestissement (30 minutes)**

- Pour la prochaine séance, les élèves doivent écrire dans leur cahier les mots doux qu'ils ont recensés dans la/les langue(s) de leur répertoire et en français. Si c'est possible pour eux, ils peuvent trouver l'équivalent en français.



Annexe 1<sup>8</sup>

Prénom	Beaucoup d'amour et de joie à toi, chérie, en ce jour où mon cœur ne recherche que ton bonheur.
	Je t'aime
	Joyeuse Saint Valentin
	Signature

<sup>8</sup> Carte tirée du site : <https://www.carte-discount.com/carte/1706/carte-voeux-saint-valentin-coeur-marron.html>

Annexe 2<sup>9</sup>

À mon amour  
 Le jour où je t'ai rencontré, j'ai trouvé ma pièce manquante. Tu me complètes et tu  
 fais de moi une meilleure personne.  
 Je t'aime!

<sup>9</sup> Carte tiré du site : <https://www.carte-discount.com/carte/1706/carte-voeux-saint-valentin-coeur-marron.html>

## Appendice 2

### Séquence didactique 2

#### Les expressions imagées

#### J'ai un chat dans la gorge !

<b>Introduction (30 minutes)</b>
<b>Matériel :</b>
<b>TNI, tableau noir, annexe 1</b>

- L'enseignante commence le cours en montrant une image correspondant à l'expression suivante : « Avoir un chat dans la gorge »<sup>1</sup>.
- L'enseignante demande aux élèves de lui expliquer ce qu'ils ont compris de cette image et cette expression.
- Elle demande aux élèves s'ils connaissent déjà cette expression. Si oui, dans quel contexte a-t-elle été utilisée ? Elle leur demande ensuite la signification de cette expression. Elle explique aux élèves le sens de cette expression et les contextes dans lesquels on peut l'utiliser.
- Elle leur demande s'ils savent le nom de ce genre d'expressions. Ensuite, elle parle de l'expression imagée et de ses fonctions. Avec l'exemple de chat dans la gorge, elle peut leur expliquer que le sens d'expressions est généralement figuré.
- L'enseignante leur demande s'ils connaissent d'autres exemples.

- L'enseignante leur demande s'ils savent qu'il existe les expressions imagées dans toutes les langues avec des ressemblances et différences. Ensuite, elle donne les exemples des mêmes expressions en français et en anglais.

1. Ex: A piece of cake. (Expression en anglais)

- Un morceau de gâteau. (Traduction littérale en français)
- Les doigt dans le nez. (Expression équivalente en français)
- Facile à faire. Faire quelque chose sans effort, sans difficulté. Faire une chose les doigts dans le nez (Le sens).

Ex. Il a gagné la compétition les doigts dans le nez.

Ex. J'ai réussi mon examen les doigts dans le nez.

Ex. Je vais faire ça tout seul, les doigts dans le nez.

Ex. J'ai réussi à monter le meuble les doigts dans le nez.

Ex. Elle a appris à faire des crêpes les doigts dans le nez grâce à la recette de sa grand-mère.

Ex. Lucie peut désormais jouer de la guitare les doigts dans le nez.

2. Ex: to stand someone up. (Expression en anglais)

- Faire se tenir quelqu'un debout. (Traduction littérale en français)

- Poser un lapin. (Expression équivalente en français)
- Manquer un rendez-vous ; se désengager au dernier moment. (Le sens)

<b>Présentation : (60 minutes)</b>
<b>Matériel :</b>
<b>TNI, tableau noir, annexe 2</b>

- L'enseignante donne aux élèves les copies d'une petite histoire (une bande dessinée<sup>2</sup>) dans laquelle il y a des expressions en français.
- Elle leur explique les tâches. (Les élèves doivent lire le texte et essayer de comprendre ce qui se passe dans cette histoire.)
- Elle place les élèves en équipe de trois. L'enseignante doit former les équipes. Elle place les élèves d'une façon qu'au moins un élève fort se trouve dans chaque équipe. Elle doit éviter de mettre ensemble ceux qui parlent une même langue, et cela pour que les élèves puissent se familiariser avec des langues présentes à la classe. (Avec nos élèves, ce n'est pas possible.)
- Elle leur donne les copies. Elle leur demande de trouver la signification de chaque expression.
- Ensuite, les élèves commencent à travailler dans leur équipe en discutant sur le sens de chaque expression pendant 30 minutes.

- À la fin de 30 minutes, l'enseignante affiche le texte au TNI. Elle lit chaque page et demande aux équipes d'expliquer ce qu'ils ont compris.
- Elle leur demande s'ils connaissent les expressions qui ont le même sens dans la.s langue.s de leur répertoire.
- À la fin de l'histoire, l'enseignante utilise sa langue maternelle, le persan, qui diffère du français, pour inscrire au tableau noir les équivalents des expressions du texte. Faire appel à une autre langue qui n'est pas connue comme anglais en classe a pour but d'encourager les élèves à parler de la/ des langues de leur répertoire.
- Elle leur demande aussi s'ils trouvent des ressemblances et les différences dans les expressions dans les deux langues, persane et française, en ce qui concerne la sonorité ou l'écriture.
- Elle demande aux élèves ce qu'ils ont trouvé intéressant dans cette activité.

<b>Mise en pratique (40min)</b>
<b>TNI, annexe 3, annexe 4</b>

- L'enseignante distribue des copies dans lesquelles se trouvent « Tableau d'expressions imagées<sup>3</sup>».
- Dans ce tableau, il y a les expressions dans la langue française.
- L'enseignante demande aux élèves de deviner le sens de chaque expression et compléter la ligne 1.

- Ensuite, l'enseignante distribue deuxième<sup>410</sup> copie dans laquelle il y a des expressions dans les langues autres que la langue française. Les élèves en équipe de deux doivent compléter le tableau et trouver le sens de chaque expression.
- En grand groupe, l'enseignante à l'aide des élèves remplit le tableau qui est affiché au TNI.
- L'enseignante demande aux élèves de justifier leur réponse.
- Elle ajoute une colonne au tableau et demande aux élèves de donner l'équivalent d'au moins une expression dans la.es langues de leur répertoire.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Intégration et réinvestissement (70 minutes)</li></ul>
--

- Pour la prochaine séance, l'enseignante demande aux élèves de trouver dans la/les langues de leur répertoire et à l'aide de leur famille et leurs amis au moins une expression imagée.
- Elle leur demande aussi de trouver son équivalent dans la langue française s'il était possible. L'enseignante aide les élèves pour trouver l'équivalent en français.
- Les nouvelles expressions seront discutées en classe.
- Elle demande aux élèves de faire une ou deux phrases avec la .es expression.s qu'ils ont trouvée.s. en français à l'orale.

---

<sup>10</sup> Tableau tiré de Armand et Maraillet, 2013, p. 86

## Annexe 1<sup>11</sup>



---

<sup>11</sup> <https://nuage1962.wordpress.com/2013/07/02/le-saviez-vous-%E2%96%BA-expression-avoir-un-chat-dans-la-gorge/>

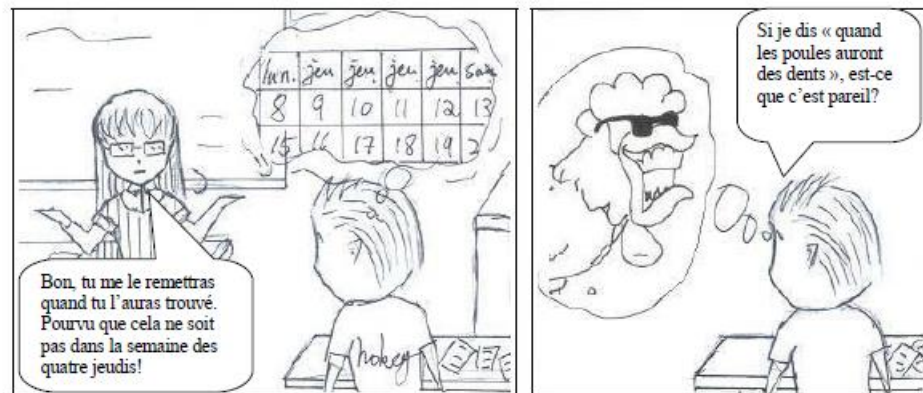
## Annexe 2<sup>12</sup>

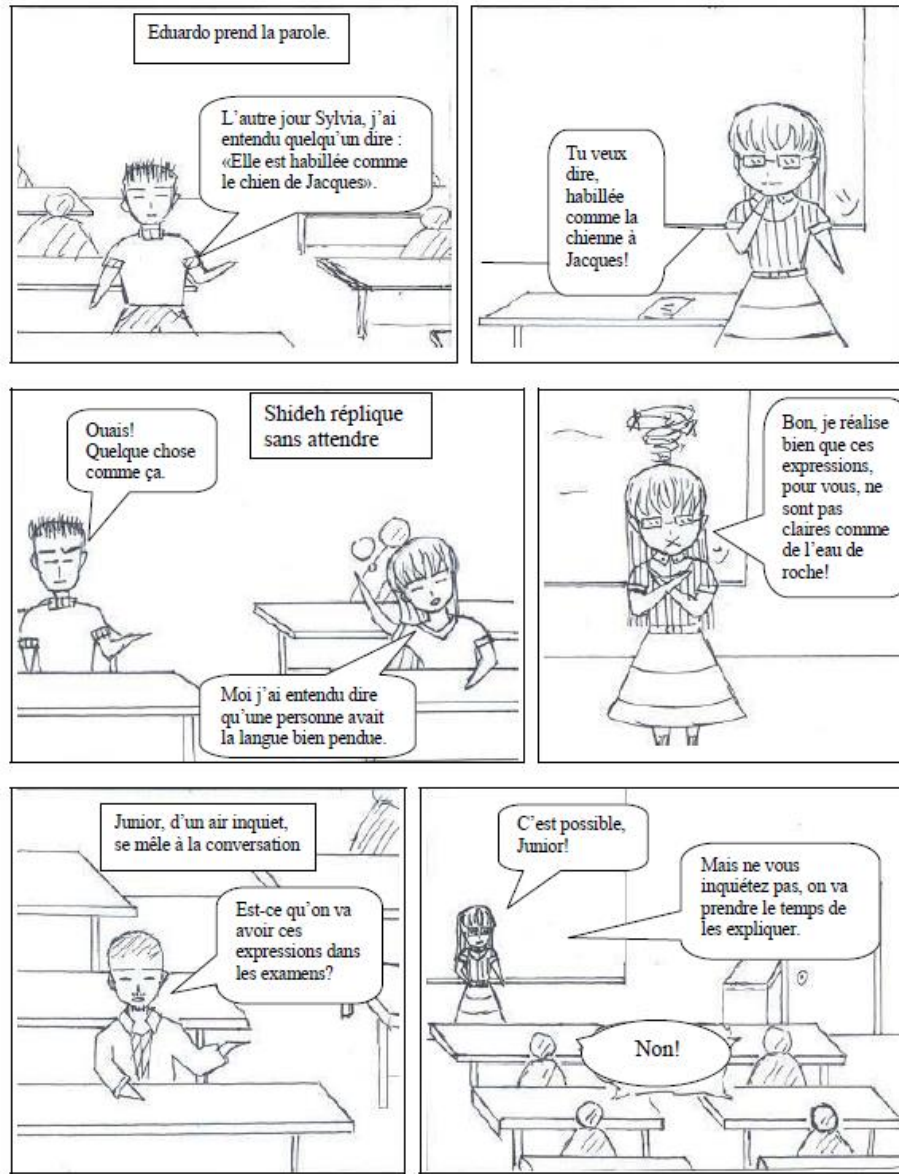
Dans le cadre de notre enseignement, il existe de nombreuses occasions à saisir pour impliquer les élèves dans la réalisation d'un projet. Nous n'avons qu'à porter une attention particulière aux commentaires passés par certains étudiants, en réaction à une tâche qui leur est proposée! Cette bande dessinée illustre très bien le contexte qui a donné naissance à notre projet.

Cette bande dessinée fait référence aux élèves de l'année 2007-08.



<sup>12</sup> [https://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/140862.pdf](https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/140862.pdf)





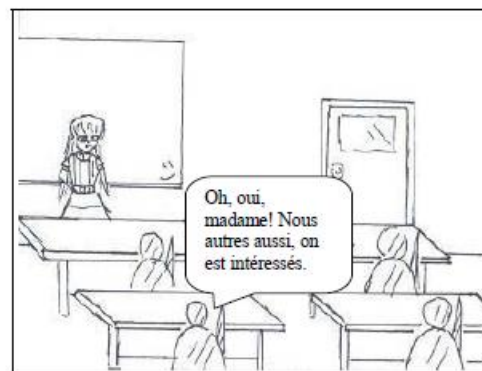
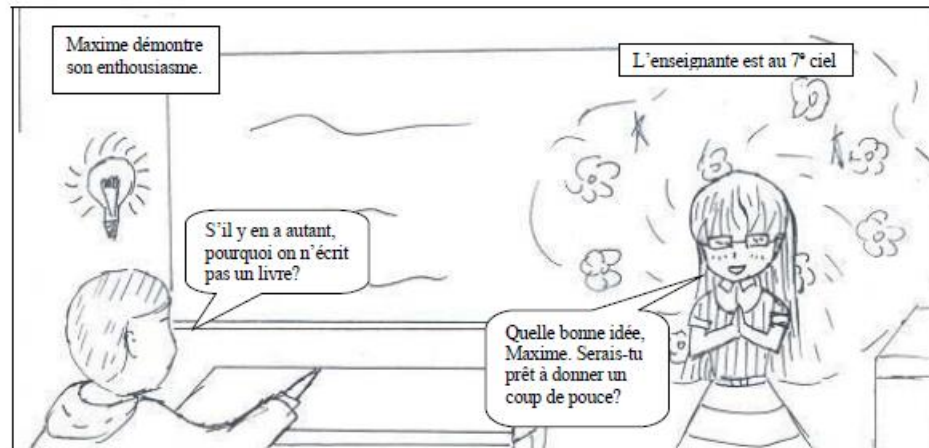



Illustration de la bande dessinée : Xiao Chun Sun

Annexe 3<sup>13</sup>

© ELCOOL, 2013

Nom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Groupe: \_\_\_\_\_

 **Tableau d'expressions imagées**

1. Remplis la première ligne du tableau en y indiquant le sens de chaque groupe d'expressions présentées à la ligne 2.
2. À l'aide de la fiche « Expressions imagées dans d'autres langues », remplis la ligne 3 en indiquant le numéro de chaque expression dans la case appropriée.

<b>Sens des expressions</b>	_____	_____	_____	_____	_____
<b>Expressions en français</b>	il pleut des vaches (Belgique) il pleut à boire debout (Québec) il pleut des cordes (France)	il dort comme un loir (France) il dort sur ses deux oreilles (Québec) il dort comme une bûche (Québec)	aller au pas de caméléon (Congo-Brazzaville) lent comme la mélasse en hiver (Canada) lent comme un escargot (France)	être aux anges (France) être aux oiseaux (Québec)	ça coûte les yeux de la tête (France) ça coûte un bras (Québec)
<b>Expressions dans d'autres langues</b>					

Éducation interculturelle et diversité linguistique

85

Fiche des matières

<sup>13</sup> Tableau tiré de Armand et Maraillet, 2013, p. 85

## Annexe 4<sup>14</sup>

Table des matières

Nom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Groupe: \_\_\_\_\_



### Expressions imagées dans d'autres langues

- a) Voici des expressions imagées en allemand, en espagnol, en anglais et en italien. Reconnais-tu des mots dans ces langues? Si oui, souligne-les et écris la traduction à côté de chaque expression.

#### allemand

1. *er schläft wie ein Murmeltier* \_\_\_\_\_
2. *es regnet in Strömen* \_\_\_\_\_
3. *im siebten Himmel sein* \_\_\_\_\_
4. *es kostet ein Heidengeld* \_\_\_\_\_
5. *langsam wie eine Schnecke* \_\_\_\_\_

#### espagnol

6. *estar en el séptimo cielo* \_\_\_\_\_
7. *llueve a cántaros* \_\_\_\_\_
8. *duerme como un tronco* \_\_\_\_\_
9. *cuesta un riñon* \_\_\_\_\_
10. *màs lento que una tortuga* \_\_\_\_\_

#### anglais

11. *he sleeps like a log* \_\_\_\_\_
12. *to be as happy as a clam* \_\_\_\_\_
13. *it costs an arm and a leg* \_\_\_\_\_
14. *it's raining cats and dogs* \_\_\_\_\_
15. *as slow as molasses in January* \_\_\_\_\_

#### italien

16. *lento come una tartaruga* \_\_\_\_\_
17. *piove a catinelle* \_\_\_\_\_
18. *essere felice come una Pasqua* \_\_\_\_\_
19. *dorme come un sasso* \_\_\_\_\_
20. *costa un occhio della testa* \_\_\_\_\_

- b) Essaie de deviner le sens de ces expressions, puis inscris le numéro de chaque expression dans la case appropriée du «Tableau d'expressions imagées» (ligne 3).

<sup>14</sup> Tableau tiré de Armand et Maraillet, 2013, p. 86

## Appendice 3

### Séquence didactique 3

#### Les onomatopées

**Titre de séquence : toc toc !**

<b>Introduction (30minutes)</b>
<b>Matériel :</b>
<b>TNI, tableau noir, annexe 1, annexe 2</b>

- L'enseignante demande aux élèves de regarder la vidéo<sup>1</sup> qu'elle a déjà prévue comme l'activité déclencheur.
- Elle leur demande s'ils connaissent d'autres exemples des onomatopées en langue française à part ceux qu'ils ont vus dans la vidéo.
- Elle écrit les exemples au tableau.
- Elle questionne les élèves s'ils savent comment on appelle ces mots en français.
- Elle explique ensuite qu'une onomatopée « est un mot qui imite le cri ou le bruit d'un être, d'une chose »<sup>1</sup>. Elle essaie de trouver des synonymes pour le mot "onomatopée" avec les élèves. Exemple : interjection, cri, bruit, son.
- L'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent dans la/les langue.s de leur répertoire d'autres onomatopées. Elle demande aux élèves de donner des exemples dans leur.s langue.s . Elle peut aussi écrire les exemples au tableau.

- L'enseignante demande aux élèves s'ils trouvent des ressemblances et des différences entre les onomatopées ; elle peut aussi noter les ressemblances et les différences au tableau pour attirer plus l'attention des élèves sur ces dernières.
- À la fin, l'enseignante montre l'image<sup>2</sup> aux élèves comme un exemple qui présente les ressemblances et les différences entre quatre langues.
- Les élèves sont invités de donner des équivalents de chaque onomatopée dans la/les langues de leur répertoire.

<b>Présentation : (40 minutes)</b>
------------------------------------

<b>Matériel :</b>
-------------------

<b>TNI, tableau noir, annexe 3, annexe 4, le sac des onomatopées</b>
--

- L'enseignante et les élèves visionnent une autre vidéo<sup>3</sup> destinée à présenter des onomatopées en français.
- Avec cette vidéo, l'enseignante revient encore une fois sur les fonctions des onomatopées et sur les contextes où l'on utilise les onomatopées.
- Par la suite, l'enseignante distribue les fiches et le tableau<sup>4</sup> (le tableau que les élèves vont recevoir est vide, sauf la première colonne est déjà remplie, et tout ce qui est dans le tableau se trouve dans les fiches, une onomatopée dans une fiche) qu'elle les a déjà préparées. Elles sont les onomatopées dans différentes langues.

- Les élèves doivent classer les onomatopées de différentes langues en fonction de catégories présentées dans le tableau.
- Les élèves, à l'aide des ressemblances entre les onomatopées, les classifient dans la catégorie qui convient.
- Ils travaillent en équipent de trois pour cette activité. L'enseignante forme des équipes.
- L'enseignante lance une discussion sur les onomatopées pour savoir comment les élèves ont classé les onomatopées et vérifie les réponses en grand groupe. L'enseignante doit attirer l'attention des élèves sur les ressemblances et les différences des onomatopées en fonction de leurs écritures et leurs sonorités.
- À la fin, l'enseignante qui a déjà préparé un sac (dans lequel il y a des cartes d'onomatopées en français) demande aux élèves de parler de leurs activités quotidiennes en utilisant des onomatopées. Elle commence cette dernière activité d'enseignement avec ses propres exemples.

Ex. :

Je me réveille avec **les cocoricos** de mon coq tous les matins.

Tous les soirs je nourris mon chat lorsque j'entends son **miaou**.

**Mise en pratique (75min)**

**Matériel :**

**TNI, tableau noir, annexe 5, annexe 6, annexe 7, annexe 8**

- L'enseignante fait jouer le document audio<sup>5</sup> qui contient le cri des animaux.
- L'enseignante demande aux élèves s'ils sont en mesure d'associer les bruits qu'ils entendent à différents animaux. Dans cette étape, elle vérifie si tous les élèves ont bien distingué les animaux.
- Ensuite, l'enseignante distribue la fiche<sup>6</sup> dans laquelle il y a les images d'animaux.
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire aussi les onomatopées des cris d'animaux dans la/les langue.s de leur répertoire.
- L'enseignante demande aux élèves de lire les onomatopées dans leur.s langue.s et elle peut les écrire au tableau .
- Elle lance une discussion sur des onomatopées dans les différentes langues présentes dans la classe.
- L'enseignante forme des équipes de 3 ou 4, et distribue la fiche<sup>7</sup> dans laquelle il y a un tableau des cris d'animaux (les mêmes animaux que l'activité précédente) dans neuf langues.
- En grand groupe, l'enseignante et les élèves écoutent le document audio<sup>8</sup> qui présente les cris des animaux dans ces neuf langues.
- Par la suite, les élèves travaillent sur chaque colonne et les comparent avec les langues de leur répertoire et relèvent les onomatopées similaires.
- Par la suite, ils doivent dire si les similitudes sont en fonction de l'écriture ou la sonorité.
- L'enseignante affiche au TNI le tableau des onomatopées et écrit à côté de chaque mot une ou deux onomatopées dans la .es langue.s de répertoire des élèves.

- À la fin, l'enseignante fait encore une fois l'activité de sac à l'onomatopée avec les élèves en leur demandant de parler de leurs activités quotidiennes à l'aide des onomatopées.

<b>Intégration et réinvestissement (30 minutes)</b>
---

- Pour la prochaine séance, l'enseignante demande aux élèves d'aller investir à l'aide de tableau annexe <sup>4</sup> les onomatopées dans la/les langue.s de leur répertoire.
- Les nouvelles onomatopées seront discutées en classe.

**Annexe 1**

<https://youtu.be/6SVS8wrJ1yY>

Annexe 2<sup>15</sup>

Les Anglais disent :  
Ouch !

Les Allemands disent :  
Au !

Les Italiens disent :  
Ahi !

Les Espagnols disent :  
Ay !



Les pompiers anglais font :  
Ding, dong !

Les pompiers allemands font :  
Tü ! Ta !

Les pompiers italiens font :  
Ueeeeoo, ueeeeeo !

Les pompiers espagnols font :  
Nino, nino !

<sup>15</sup> Tableau tiré de Armand et Maraillet, 2013, p. 57

### **Annexe 3**

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

Annexe 4<sup>16</sup>

<b>Description du bruit</b>	<b>Français</b>	<b>Anglais</b>	<b>Espagnol</b>
<b>Un cri de douleur</b>	Aïe Ayoye	ouch	au
<b>Un rire</b>	ha ha hi hi	ha ha ha tee hee hee	jajaja
<b>Un baiser</b>	smack	smack	mua
<b>Un éternuement</b>	atchoum	achoo	atchim
<b>Des coups frappés à une porte</b>	toc toc toc	knock knock	toc toc

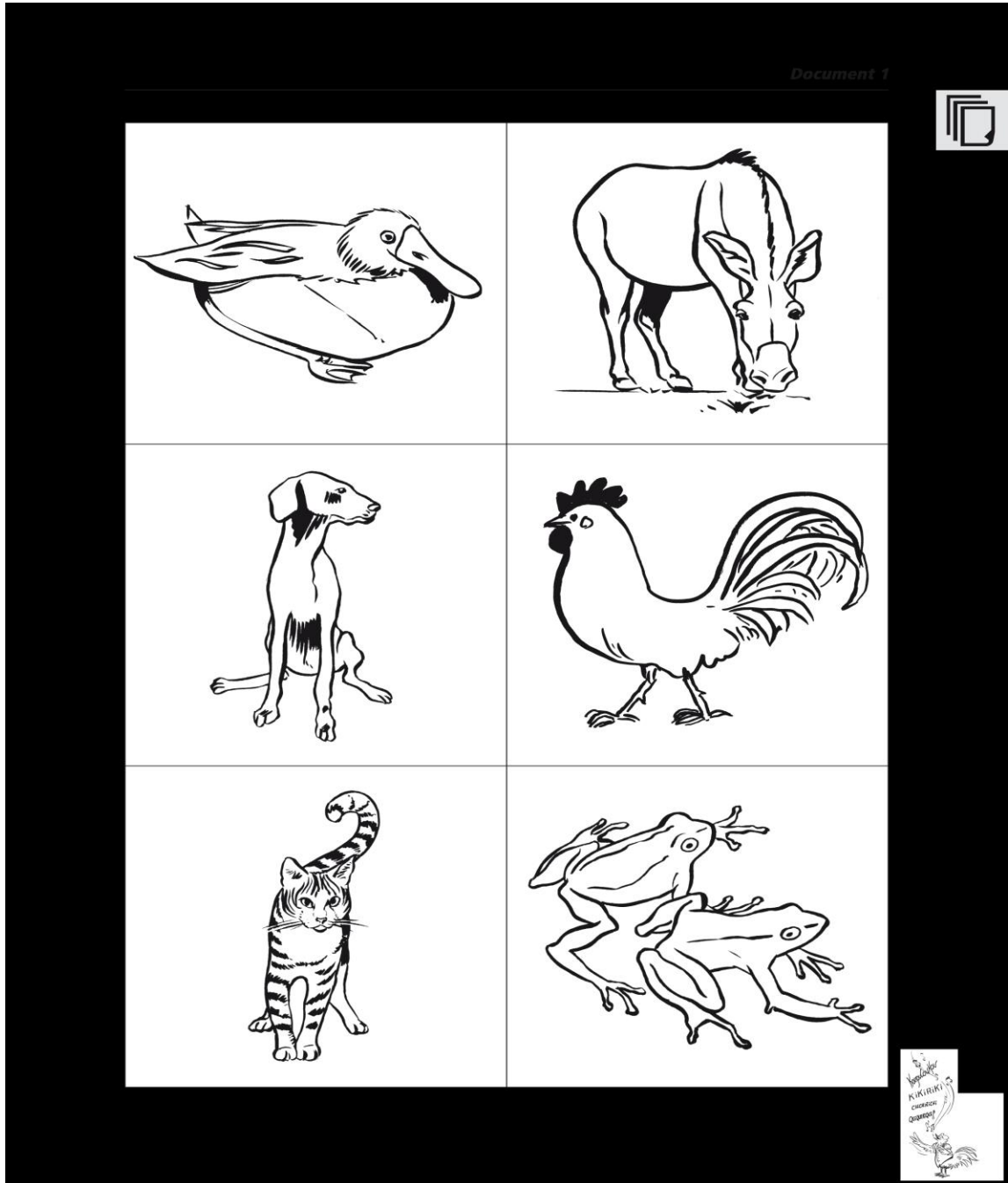
---

<sup>16</sup> Tableau tiré de Armand et Maraillet, 2013, p. 59

## **Annexe 5**

[https://eole.irdp.ch/activites\\_eole/audios/v1\\_cd1/v1\\_cd1\\_48.mp3](https://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/v1_cd1/v1_cd1_48.mp3)

### Annexe 6 <sup>17</sup>



<sup>17</sup> [https://eole.irdp.ch/activites\\_eole/documents/kikiriki/kikiriki\\_doc\\_1.pdf](https://eole.irdp.ch/activites_eole/documents/kikiriki/kikiriki_doc_1.pdf)

Annexe 7<sup>18</sup>

	<u>Audio 2</u> La grenouille	<u>Audio 3</u> Le chien	<u>Audio 4</u> L'âne	<u>Audio 5</u> Le coq	<u>Audio 6</u> Le chat	<u>Audio 7</u> Le canard
<b>Portugais</b>	croac ! croac !	ão ! ão !	hiom !	cocorococó !	miau !	quá ! quá !
<b>Allemand</b>	quak ! quak !	wau ! wau !	i-a ! i-a !	kikeriki !	miau !	quak ! quak !
<b>Anglais</b>	ribbit !	woof ! woof !	hee-haw !	cock-a-doodle-doo !	meow !	quack ! quack !
<b>Arabe</b>	kwas ! kwas !	haw ! haw !	iha ! iha !	kokou'o ! kokou'o !	miaou !	kwak ! kwak !
<b>Chinois</b>	kuākuā !	wāng ! wāng !	yī`àng ! yī`àng !	wōwōwō !	miaō ! miaō !	kākā !
<b>Italien</b>	gra ! gra !	bau ! bau !	hi oh !	chicchirichi !	miao !	qua ! qua !
<b>Albanais</b>	guak ! guak !	hum ! hum !	ia ! ia !	kikiriki !	miau ! miau !	mak ! mak !
<b>Espagnol</b>	¡croac ! ¡croac !	¡guau ! ¡guau !	¡hin ! ¡hin !	¡quiquiriquí !	¡miau ! ¡miau !	¡cua ! ¡cua !
<b>Français</b>	coa ! coa !	ouah ! ouah !	hi-han !	cocorico !	miaou ! miaou !	coin ! coin !

<sup>18</sup> [https://eole.irdp.ch/activites\\_eole/kikiriki.pdf](https://eole.irdp.ch/activites_eole/kikiriki.pdf)

**Annexe 8**

[https://eole.irdp.ch/activites\\_eole/audios/kikiriki.html](https://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/kikiriki.html)

## Appendice 4

### Le questionnaire d'entrevue

#### Partie A :

#### Les données sociodémographiques :

1. Tu as :
  - a. Entre 18 et 29 ans
  - b. Entre 30 et 39 ans
  - c. Entre 40 et 49 ans
  - d. 50 ans et plus
  
2. Ton genre : femme homme d'autre
  
3. Est-ce que tu as appris le français dans ton pays? Comment? À l'école ou c'était une des langues de ton pays?
  
4. Pendant combien de mois ou d'années as-tu étudié la langue française dans cette école ?  
0 à 3 mois 3 à 6 mois 6 mois à un an un an et plus
  
5. Quel niveau t'a été attribué à l'école :
  
6. Quelle langue utilises-tu plus avec tes collègues à l'école ?  
Le français/ l'anglais/ ta langue maternelle  
Si tu utilises ta langue maternelle, précise-la.

7. Pourquoi tu apprends le français ?

Le travail la vie quotidienne l'étude

## **Partie B**

### **Sentiment d'in/sécurité linguistique**

1. En général, lorsqu'un prof te reprend et qu'il corrige ton français, comment tu te sens? Qu'est-ce que tu fais?
2. Quand tu entends dans les médias (comme à la télévision, à la radio ou dans les journaux) des commentaires disant que les personnes avec un accent ne parlent pas bien le français, comment tu te sens ?
3. Est-ce que tu as déjà senti du rejet de la part de tes pairs ou d'autres personnes parce que tu ne parlais pas français ou que tu étais en apprentissage du français? Parce que ta langue maternelle n'était pas le français?

## **Partie C**

### **En lien avec l'intervention**

1. Est-ce que l'intervention (les activités que nous avons faites en classe) vient de changer ta perception sur le fait que tu parles français ? Pourquoi? Quelle partie de l'intervention? Comment? Tu peux donner un exemple?
2. Est-ce que l'intervention vient de changer tes compétences en français? Pourquoi? Quelle partie de l'intervention? Comment? Tu peux donner un exemple?

3. Est-ce que l'intervention vient de changer tes actions en classe? Par exemple, prendre la parole. Pourquoi? Quelle partie de l'intervention? Comment? Tu peux me donner un exemple?