

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CROYANCES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE L'ANGLAIS LANGUE  
SECONDE ENVERS LES APPROCHES PLURILINGUES

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR  
ZEINA MAATOUK

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Tout au long de ce trajet qui a débuté en janvier 2018, j'ai eu la chance d'être très bien entourée et soutenue. Notamment, je remercie ma directrice, M<sup>me</sup> Caroline Payant, pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils. Son encouragement et son regard positif m'ont aidé à continuer à progresser durant les moments difficiles de ce travail de recherche. Je remercie également mes lectrices, M<sup>mes</sup> Andréanne Gagné et Marie-France Côté d'avoir généreusement accepté de lire ce mémoire, et pour leurs conseils pertinents qui m'ont permis d'améliorer la qualité de ce travail. Je ne peux oublier non plus les professeures et professeurs qui m'ont accompagné durant mon cheminement à la maîtrise.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la disponibilité des participants qui ont bien voulu dédier une vingtaine de minutes de leurs vacances d'été bien méritées pour répondre au questionnaire. Également, j'aimerais remercier les directrices des programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde, partout au Québec, qui ont accepté de diffuser le lien à leurs étudiants.

Le parcours des étudiants aux cycles supérieurs peut être particulièrement marqué par l'isolement. Depuis quelques années, l'association étudiante aux cycles supérieurs en éducation (l'AÉCSÉd) organise des séances de rédaction hebdomadaires pour tenter de briser cet isolement et tisser des liens entre les étudiantes et étudiants. Une grande partie du projet de ce mémoire a d'ailleurs été rédigé durant, et grâce à, ces séances. Cette année, cet isolement a été particulièrement exacerbé pour des milliers d'étudiants, y compris moi-même, dû au confinement lié à la pandémie de la COVID-19. Du jour au lendemain, je me suis trouvée confinée à la maison sans accès au campus et au soutien

de mes collègues à la maîtrise. Pour contrer à ces difficultés, nous avons donc décidé de tenir des rencontres bimensuelles par visioconférence. Ces rencontres nous ont permis de nous encourager les unes les autres, d'échanger des conseils et de célébrer les bons coups. Un remerciement spécial à mes collègues à la maîtrise en didactique des langues pour ces rencontres qui m'ont relevé le moral : Julie, Laura, Maria, Mélanie, Mikaela, Héloïse et Nathalie.

J'aimerais aussi remercier le département de didactique des langues et la Fondation de l'UQAM pour m'avoir accordé respectivement la bourse institutionnelle de soutien à la maîtrise et la bourse Fernand-Lafleur. Ce soutien m'a grandement aidé à arriver à ce moment émouvant.

Un merci du fond du cœur à mon frère Nadim et sa conjointe Rana. You have my eternal gratitude for your love, your encouragement and the thousands of pictures of your dog Simba. Nadim, no words can express how much I love you.

Merci à ma tante Souhad et son conjoint Jawad pour, entre autres : leur soutien, les marches distanciées, et les centaines de livraisons de plats cuisinés avec amour.

À mes parents, Mounira et Salah, tout cela n'aurait pas été possible sans vos sacrifices.

إلى والدتي منيرة ووالدي صلاح، رسالة الماجستير هذه لم تكن لتحصل لولا تضحياتكم، حبكم ودعمكم. شكراً.  
بحبكن كثير.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |      |
|---|------|
| REMERCIEMENTS .....   | ii   |
| LISTE DES FIGURES .....   | vii  |
| LISTE DES TABLEAUX .....  | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....                          | ix   |
| RÉSUMÉ .....  | 1    |
| ABSTRACT.....   | 1    |
| INTRODUCTION.....   | 1    |
| CHAPITRE I : Problématique .....  | 3    |
| 1.1 Contexte : Les apprenants multilingues et le paradigme du plurilinguisme..... | 3    |
| 1.2 Approches plurilingues en enseignement des langues .....                      | 6    |
| 1.3 Croyances des futurs enseignants.....   | 8    |
| 1.4 Objectifs de recherche .....  | 9    |
| 1.5 Pertinences sociale et scientifique.....                                      | 10   |
| CHAPITRE II : Cadre théorique.....  | 11   |
| 2.1 Les apprenants L3/n : un profil complexe et varié.....                        | 11   |
| 2.2 L'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec .....                    | 14   |
| 2.3 Le plurilinguisme, un concept émergent .....                                  | 16   |
| 2.4 Les approches plurilingues .....  | 19   |
| 2.4.1 Les approches plurilingues en classe .....                                  | 21   |
| 2.4.2 Éveil aux langues .....   | 22   |
| 2.4.3 La comparaison interlangagière.....   | 24   |

|                                  |   |    |
|----------------------------------|---|----|
| 2.4.4                            | Le <i>translanguaging</i> .....   | 25 |
| 2.4.5                            | Les textes identitaires .....   | 27 |
| 2.5                              | Les croyances des enseignants .....   | 28 |
| 2.5.1                            | Le lien entre les croyances, la formation initiale et l'apprentissage par observation .....   | 31 |
| 2.5.2                            | Le lien entre les croyances, les pratiques et les facteurs contextuels.....   | 32 |
| 2.6                              | Les croyances des enseignants en service envers les approches plurilingues ...  | 32 |
| 2.7                              | Les croyances des enseignants en formation envers les approches plurilingues .....  | 37 |
| 2.8                              | Questions de recherche .....  | 41 |
| CHAPITRE III : Méthodologie..... |   | 42 |
| 3.1                              | Dispositif de recherche .....   | 42 |
| 3.2                              | Participants.....   | 43 |
| 3.3                              | Instrument de collecte de données .....   | 46 |
| 3.4                              | Déroulement de la recherche .....   | 50 |
| 3.5                              | Types de données et analyses proposées .....  | 51 |
| CHAPITRE IV : Résultats.....     |   | 53 |
| 4.1                              | Description des croyances de futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers la pertinence des approches plurilingues .....               | 53 |
| 4.1.1                            | Les futurs enseignants et la contribution des langues des apprenants ...  | 54 |
| 4.1.2                            | Les futurs enseignants et les langues connues par les apprenants .....  | 56 |
| 4.1.3                            | Les futurs enseignants et l'utilisation du français en classe d'anglais ...   | 58 |
| 4.1.4                            | Les futurs enseignants et le matériel didactique multilingue .....  | 59 |
| 4.2                              | Description des croyances de futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues..... | 61 |
| 4.2.1                            | Les futurs enseignants et les efforts nécessaires pour une prise en considération de la diversité linguistique des apprenants.....              | 62 |
| 4.2.2                            | Les futurs enseignants et la faisabilité de créer du matériel didactique multilingue .....  | 63 |
| 4.3                              | Description des facteurs qui impactent les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers les approches plurilingues ..... | 66 |
| 4.3.1                            | Les futurs enseignants et la formation initiale.....  | 66 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.2 Les futurs enseignants, les collègues de travail et les instructions du MEES.....                          | 68  |
| 4.3.3 Les futurs enseignants et les expériences précédentes d'apprentissage des langues.....                     | 70  |
| CHAPITRE V : Discussion .....  | 73  |
| 5.1 La pertinence et la faisabilité des approches plurilingues en classe d'anglais langue seconde au Québec..... | 73  |
| 5.2 Les facteurs influençant les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues.....         | 79  |
| 5.3 Implications pédagogiques .....  | 81  |
| 5.4 Pistes de recherche .....  | 83  |
| CONCLUSION.....  | 84  |
| ANNEXE A Message de recrutement aux directions de programmes.....  | 87  |
| ANNEXE B Message de recrutement aux participants.....  | 89  |
| ANNEXE C Questionnaire.....  | 92  |
| ANNEXE D Certificat d'approbation éthique.....   | 107 |
| ANNEXE E Avis final de conformité.....   | 108 |
| ANNEXE F Tableau des résultats.....  | 109 |
| RÉFÉRENCES.....  | 114 |

## LISTE DES FIGURES

| Figure   | Page |
|--|------|
| 1.1 Le phénomène apprenant plurilingue/classe monolingue au Québec .....   | 5    |
| 2.1 Les éléments et processus des croyances des enseignants de langues .....   | 30   |
| 3.1 Schéma du déroulement de la recherche .....  | 50   |
| 4.1 Histogramme présentant le pourcentage des réponses des participants aux items concernant la contribution des langues des apprenants.....   | 54   |
| 4.2 Histogramme présentant le pourcentage des réponses des participants à l'égard de la prise en compte des langues connues par les apprenants .....   | 57   |
| 4.3 Histogramme représentant le pourcentage de participants et leur degré d'accord à l'égard de l'utilisation du français en classe d'anglais.....   | 58   |
| 4.4 Histogramme représentant le pourcentage des participants et leur degré d'accord avec la nécessité de fournir du matériel didactique multilingue ..   | 60   |
| 4.5 Histogramme représentant le pourcentage de participants et leur degré d'accord avec les efforts nécessaires pour une prise en considération de la diversité linguistique des apprenants..... | 62   |
| 4.6 Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à deux items concernant la faisabilité de créer du matériel didactique multilingue.....                                | 64   |
| 4.7 Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à certains items concernant le contenu des cours de la formation initiale .....  | 67   |
| 4.8 Histogramme représentant les pourcentages des participants et leurs degrés d'accord envers deux items.....   | 69   |
| 4.9 Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à certains items concernant leurs expériences précédentes d'apprentissage de langues .....                             | 70   |

## LISTE DES TABLEAUX

| Tableau   | Page |
|---|------|
| 3.1 Profil des participants.....  | 44   |
| 3.2 Répartition des items par questions.....                            | 47   |
| 3.3 Répartition des réponses complétées par question de recherche ..... | 51   |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

|      |   |
|------|---|
| ALS  | Anglais langue seconde                                  |
| L1   | Langue maternelle/langue première                       |
| L2   | Langue seconde  |
| L3/n | Langue tierce et additionnelle                          |
| PFÉQ | Programme de formation de l'école québécoise            |
| MEES | Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur |

## RÉSUMÉ

La recherche en didactique des langues s'intéresse de plus en plus aux approches plurilingues. Ces approches visent à former des apprenants qui sont capables de puiser dans les ressources langagières à leur disposition, afin de communiquer dans des situations différentes et avec des interlocuteurs variés (Cabré Rocafort, 2019 ; Coste *et al.*, 2009). Toutefois, l'adoption réussie de telles approches dépend grandement de l'ouverture des enseignants et de leurs capacités à aider leurs apprenants à explorer leurs répertoires langagiers et culturels. Jusqu'à présent, nous ne disposons pas d'informations suffisantes sur les croyances des futurs enseignants au Québec envers la mise en œuvre des approches plurilingues. Nous avons donc réalisé une recherche descriptive exploratoire, à l'aide d'un questionnaire, afin d'éclaircir les croyances des futurs enseignants à ce sujet.

Nous avons élaboré un questionnaire en ligne visant à dresser un portrait des croyances des futurs enseignants de l'ALS concernant la pertinence et la faisabilité d'adopter une approche plurilingue en classe de langue seconde. Nous avons aussi voulu établir l'influence de la formation initiale et des expériences précédentes d'apprentissage de langues sur ces croyances. Le questionnaire a été diffusé à travers les directions des programmes de premier cycle d'enseignement de l'ALS au Québec et 52 futurs enseignants y ont répondu. Les résultats suggèrent que ces derniers sont réticents envers l'adoption d'une approche plurilingue en classe d'ALS, même s'ils entretiennent des croyances positives envers certains aspects sous-jacents du plurilinguisme. Il semblerait aussi que les futurs enseignants sont fortement encouragés, durant la formation initiale, à maintenir une politique monolingue en classe. Nous discuterons de ces résultats ainsi que de leurs implications pédagogiques à la lumière de la recherche sur le plurilinguisme et les croyances des futurs enseignants.

Mots clés : Plurilinguisme ; approche plurilingue ; anglais langue seconde ; croyances ; futurs enseignants.

## ABSTRACT

Second language (L2) research has witnessed increased interest in plurilingual approaches. These approaches aim to promote learners' ability to mobilize all linguistic resources at their disposal in order to communicate in different situations with various interlocutors (Cabr  Rocafort, 2019 ; Coste *et al.*, 2009). However, the successful implementation of such approaches relies greatly on the openness of teachers and their ability to help their learners explore their linguistic and cultural repertoires. To date, the beliefs of pre-service teachers in Quebec regarding the implementation of plurilingual approaches remain under-researched. In light of this, we conducted an exploratory quantitative study to examine the beliefs of future teachers regarding these approaches.

We created an online questionnaire aiming at describing the beliefs of ESL pre-service teachers regarding the pertinence and feasibility of implementing a plurilingual approach in an L2 learning setting. We also examined the impact of teacher education and previous language learning experiences on these beliefs. The questionnaire was shared with undergraduate ESL teacher education programs across the province of Quebec and answers from 52 pre-service teachers were collected and analyzed. Results suggest that these future teachers were reluctant to implement a plurilingual approach in an ESL class, despite the fact that they held positive beliefs towards certain underlying principles of plurilingualism. Findings also indicate that pre-service teachers are heavily encouraged, during teacher education, to maintain a monolingual class policy. We conclude by discussing these results, as well as their pedagogical implications, in light of research on plurilingualism and pre-service teachers' beliefs.

Keywords: Plurilingualism; plurilingual approaches; English as a second language; beliefs; pre-service teachers.

## INTRODUCTION

La recherche en didactique des langues connaît un intérêt croissant envers le plurilinguisme. Le plurilinguisme défend une interconnexion entre les langues constituant le répertoire langagier de l'apprenant et postule que l'acquisition et l'usage des langues sont des processus dynamiques et fluides (Piccardo, 2013). Cependant, les pratiques pédagogiques en classes de langues sont fréquemment basées sur une stratégie de séparation des langues, ou politique monolingue (Cummins, 2007 ; Inbar-Lourie, 2010 ; Lin, 2013 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). Les approches didactiques qui mettent de l'avant le plurilinguisme, appelées approches plurilingues, tentent de soutenir les apprenants à explorer et à valoriser leurs répertoires linguistiques et culturels (Piccardo, 2019). Vu le rôle central des enseignants dans l'intégration réussie de telles approches en classe, il est important d'identifier les croyances qu'entretiennent les futurs enseignants de l'anglais langue seconde (ALS) au Québec envers la mise en œuvre des approches plurilingues. En effet, la recherche souligne le lien entre le contexte, les croyances et la pratique des enseignants de langues (Borg, 2015) ainsi que la nécessité d'établir les croyances des futurs enseignants afin de les discuter (Graus et Coppen, 2016). Notre étude examine spécifiquement les croyances des futurs enseignants de l'ALS au Québec envers la pertinence et la faisabilité d'adopter une approche plurilingue en classe de langue seconde ainsi que les facteurs qui impactent ces croyances. Nous avons choisi cette population spécifiquement parce qu'à notre connaissance les croyances des futurs enseignants du Québec sur ce sujet demeurent sous-étudiées. Dans le cadre de notre problématique (chapitre 1), nous abordons l'importance du concept du plurilinguisme et la pertinence de sonder les croyances des futurs enseignants. À partir de cela découlera notre objectif

de recherche qui est de décrire les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues de façon générale, leur utilisation en classe d'ALS au Québec, et de déterminer les facteurs qui influencent ces croyances. Nous tâcherons ensuite, dans notre cadre théorique (chapitre 2), de définir les concepts centraux à notre recherche, tels que le plurilinguisme, les approches plurilingues et les croyances. Nous passerons aussi en revue des études principales ayant exploré les approches plurilingues en classe d'ALS ainsi que les croyances des enseignants, en service ou en formation, envers leur adoption. Par la suite, notre chapitre 3 illustrera la méthodologie que nous avons retenue ainsi que notre méthode de collecte de données, le questionnaire. Dans notre chapitre 4, nous présenterons les résultats descriptifs de notre questionnaire que nous tâcherons de discuter au chapitre 5 en tenant compte de notre cadre théorique et nous terminons avec les principales implications pédagogiques de notre recherche. Nous concluons ce mémoire avec un résumé des grandes lignes de nos résultats, nos limites méthodologiques ainsi qu'une revue des pistes de recherches possibles pour enrichir les connaissances sur le sujet.

## CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous exposerons la diversité des profils linguistiques des apprenants de langue dans le monde en général, et au Québec spécifiquement, et les conséquences de cette réalité sur le système scolaire. Nous discuterons ensuite du paradigme récent qui est survenu sur le plan de la didactique en langue seconde (L2), à savoir les approches plurilingues. Après un bref survol sur l'état des recherches sur le plurilinguisme, nous examinerons l'importance des croyances des enseignants, en formation ou en service. Ayant établi l'importance de sonder les croyances des futurs enseignants du Québec envers les approches plurilingues dans l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS), nous concluons avec notre objectif de recherche ainsi que les pertinences sociale et scientifique de notre travail.

### 1.1 Contexte : Les apprenants multilingues et le paradigme du plurilinguisme

Sur le plan mondial, et dans un contexte de déplacements migratoires, de plus en plus de personnes sont dans le processus d'apprendre une langue qui n'est ni leur langue maternelle (L1) ni même leur L2. Cependant, l'étude de l'apprentissage d'une langue tierce ou additionnelle (L3/n) demeure un champ de recherche récent, mais qui connaît un essor important depuis quelques années (Cenoz, 2013 ; Marshall et Moore, 2018). Au Québec, le système scolaire accueille des milliers d'élèves qui n'ont pas le français comme L1 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2014) et qui apprennent l'anglais en tant que L3/n. En 2015, dans la province du Québec, 15,1 % des élèves au primaire et au secondaire avaient une L1 qui n'est ni le français ni l'anglais (Office québécois de la langue française, 2017). À Montréal spécifiquement,

ce taux s'élève à 43,1 % en 2019 (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). De plus, le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFÉQ) prévoit l'enseignement de l'anglais à partir de la première année du primaire, en parallèle avec le français. Nous pouvons donc en conclure qu'une grande proportion des apprenants d'ALS dans les écoles québécoises ont déjà appris une autre langue, que ce soit le français ou d'autres langues, un phénomène de diversité linguistique qui serait plus fréquent sur l'île de Montréal.

Même si cette diversité linguistique a changé le profil des apprenants dans plusieurs contextes, y compris le contexte québécois, le potentiel de cette diversité n'est pas toujours exploré en classe de langue. En effet, parallèlement, les classes de langues adoptent fréquemment une stratégie de séparation des langues, ou politique monolingue (Cummins, 2007 ; Inbar-Lourie, 2010 ; Lin, 2013 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). Nous pouvons dire que le domaine de la didactique des langues a tenté de réprimer les possibilités multilingues et a défendu « une politique essentiellement monolingue, qui met sur le même pied le “bon enseignement” et l'usage exclusif ou presque exclusif de la langue cible » (Inbar-Lourie, 2010, p. 351, traduction libre). Cette politique monolingue est présentement remise en cause par un changement de paradigme qui s'observe en didactique de la L2 et la L3/n (Gajo et Steffen, 2015 ; Lin, 2013 ; Moore, 2019 ; Wilson et González Davies, 2017). Ce changement de paradigme se manifeste à travers le plurilinguisme, un concept qui défend une interconnexion entre les langues constituant le répertoire langagier de l'apprenant et qui postule que l'acquisition et l'usage des langues sont des processus dynamiques et fluides (Piccardo, 2013). Dans une optique plurilingue, les langues ne sont donc pas apprises d'une manière séparée et parallèle, mais bien d'une manière qui prend en compte l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001 ; Coste *et al.*, 2009 ; Marshall et Moore, 2018). Dès lors, obliger un apprenant plurilingue à se plier à des restrictions monolingues fait en sorte que

l'apprentissage se produit dans des conditions irréalistes, ce que Wilson et González Davies (2017) appellent le phénomène apprenant plurilingue/classe monolingue. En reprenant la schématisation des chercheuses et en l'adaptant au contexte scolaire québécois, nous retrouvons la situation illustrée dans la Figure 1.1. Selon une vision monolingue de l'enseignement des langues, l'anglais, le français et les autres langues parlées et connues par les apprenants sont divisés en des entités séparées et distinctes et ne sont pas toujours reconnues en classe de langue. Cependant, l'optique plurilingue élimine la séparation entre les langues et considère qu'elles font partie du répertoire de l'apprenant d'une manière interconnectée et indivisible.

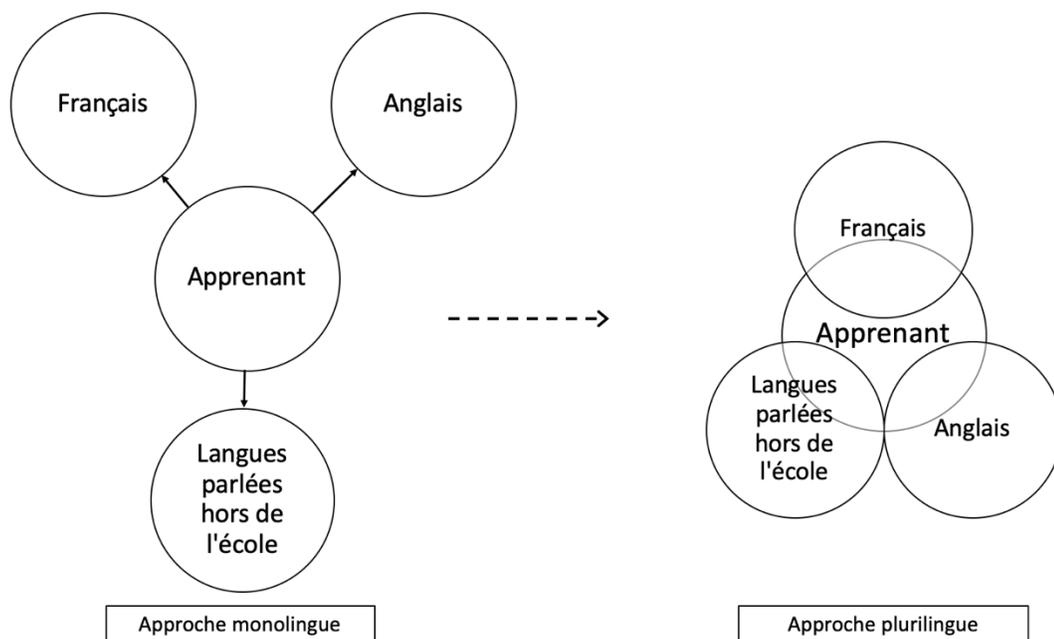


Figure 1.1 : Le phénomène apprenant plurilingue/classe monolingue au Québec (adapté de Wilson et González Davies, 2017, p. 3)

Nous discuterons dans ce qui suit de la manière dont ce nouveau paradigme se reflète sur la didactique des langues secondes et additionnelles.

## 1.2 Approches plurilingues en enseignement des langues

La mise en œuvre didactique du plurilinguisme apparaît dans la recherche sous plusieurs noms, dont les approches plurilingues, la didactique du plurilinguisme, la didactique de la pluralité linguistique, le *translanguaging* ou les approches plurielles (Gajo et Steffen, 2015; García et Otheguy, 2020). Parallèlement, d'autres conceptualisations existent qui suivent partiellement les principes généraux mentionnés ci-dessus, dans la section 1.1. Parmi celles-ci, nous trouvons la comparaison interlangagière, où les apprenants traduisent des formes linguistiques dans leurs langues et les comparent avec la langue cible pour dégager les différences et similarités (grammaticales, par exemple) (Dault et Collins, 2017), et l'approche translinguistique, en anglais le *translanguaging*, où les apprenants alternent leurs langues pour aider l'apprentissage (Galante, 2018c ; Menken et Sánchez, 2019). Les approches plurilingues sont « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles », par opposition aux approches qui choisissent de se concentrer sur une langue à part et de l'isoler (Candelier, 2008, p. 68). Ceci inclut une panoplie d'interventions pédagogiques visant à valoriser le répertoire linguistique et culturel des apprenants. Nous choisissons d'utiliser dans ce travail le terme approches plurilingues pour inclure toute permutation pédagogique qui répond à la définition ci-dessus.

Les chercheurs ont observé que les apprenants L2 et L3/n utilisent leurs langues d'une manière fluide afin de communiquer dans des situations diverses (Marshall et Moore, 2013 ; Payant, 2020) en démontrant une compétence dite plurilingue. La compétence plurilingue est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à

même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste *et al.*, 2009, p. 11).

Un enseignement plurilingue peut aider les apprenants à mieux reconnaître et représenter leur répertoire langagier et les ressources langagières à leur disposition (Cabré Rocafort, 2019 ; Dahm, 2015 ; Galante, 2019 ; Lory et Armand, 2017). D'ailleurs, en mettant en œuvre des comparaisons interlangagières en classe de langue, les enseignants soutiennent les apprenants dans l'activation des connaissances qu'ils possèdent déjà au service de l'apprentissage de la langue cible (Dault et Collins, 2017). De plus, l'attitude des apprenants envers leur répertoire langagier s'améliore lorsque le milieu scolaire encourage l'utilisation des stratégies plurilingues et les apprenants expérimentés en compétence plurilingue sont plus disposés à comprendre le potentiel de leur répertoire langagier (Bono et Stratilaki, 2009). Le rôle du milieu scolaire, dont celui des enseignants, est donc essentiel pour le développement des compétences plurilingues des apprenants (Gorter et Arocena, 2020 ; Kirsch, 2020). Il reste cependant du chemin à faire afin de mieux cerner les effets positifs des approches plurilingues sur l'apprentissage de la langue, hormis le soutien sur le plan des réflexions sur la langue (Dault et Collins, 2017).

Au Québec, et au niveau des cours de francisation pour adultes, nous savons que certains enseignants ont un recours limité et spontané au répertoire langagier des apprenants, et ceci sans que cela soit planifié d'une façon ou d'une autre (Dault et Collins, 2016). Au niveau du primaire, les enseignantes ne prennent pas toujours en considération les connaissances linguistiques antérieures de leurs apprenants des langues autres que le français, la langue de scolarisation (Ahojja et Ballinger, 2019). Par ailleurs, les études ne nous renseignent pas sur le recours aux approches plurilingues par les enseignants au secondaire au Québec et de quelle manière elles sont utilisées si elles le sont. Le programme d'enseignement de l'ALS de l'école québécoise

souligne la nécessité d'assurer un usage exclusif de l'anglais, dès le début de l'apprentissage (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2006b), ce qui vient à l'encontre des pratiques suggérées dans le cadre d'une approche plurilingue. Par conséquent, à la lumière de ces instructions ministérielles, il revient aux enseignants en service de s'informer sur les approches plurilingues et de prendre la décision de les adopter ou non ce qui n'est pas évident, vu le caractère récent de la recherche dans le domaine du plurilinguisme.

Afin de mieux comprendre les décisions et pratiques des enseignants, la recherche s'est intéressée à documenter les croyances qui sous-tendent ces prises de décisions.

### 1.3 Croyances des futurs enseignants

Le domaine de l'étude des croyances des enseignants de langue, en service ou en formation initiale, a commencé à prendre de l'ampleur dans les années 90, mais reste majoritairement concentré sur des questions spécifiques comme l'enseignement de la grammaire, la rétroaction corrective ou l'écriture (Borg, 2015). Établir les croyances des enseignants est un élément essentiel dans la compréhension de leur prise de décision en classe (Haukås, 2016) et il existe un lien dynamique entre les croyances, le contexte et la pratique des enseignants (Borg, 2015). D'autant plus que l'on ne dispose toujours pas d'informations suffisantes sur l'impact de la diversité accrue des profils des apprenants dans les classes de langues sur les pratiques enseignantes (Pauwels, 2016).

Chez les enseignants en formation initiale, leurs expériences précédentes en tant qu'apprenants, y compris en tant qu'apprenants de langues, interagissent avec les nouvelles perspectives auxquelles ils sont confrontés durant leurs études universitaires (Borg, 2015). L'université devient alors « un site de choix pour créer et transmettre de

nouvelles connaissances et idées » (Pauwels, 2016, p. 48). Baignant dans cet espace universitaire, et compte tenu du caractère récent de la recherche sur le plurilinguisme, les futurs enseignants sont bien placés pour témoigner de leurs croyances envers les approches plurilingues. En effet, ces futurs enseignants reçoivent une formation universitaire dispensée par des professeurs qui participent à des travaux de recherche et dans le cadre de cette formation, les étudiants sont censés consulter des ressources en didactique des langues secondes ou tierces. Ils seraient donc plus exposés à la recherche en général et potentiellement aussi aux développements liés au plurilinguisme (Pauwels, 2016). Étant donné le lien étroit entre les pratiques et les croyances, la formation initiale présente une opportunité idéale pour explorer les croyances des futurs enseignants, en vue de les discuter (Borg, 2015). Le rôle important du contexte dans l'étude des croyances souligne la nécessité d'effectuer des études sur ce sujet dans plusieurs contextes et pour l'enseignement de plusieurs langues. De plus, établir les croyances des futurs enseignants est essentiel à la mise en œuvre d'interventions pédagogiques visant à confronter ces croyances dans le cadre de la formation initiale (Portolés et Martí, 2020). Puisque la question des croyances des futurs enseignants au Québec en ce qui concerne les approches plurilingues demeure sous-étudiée, il serait intéressant de les explorer dans le contexte québécois et dans notre cas, en classe d'ALS.

#### 1.4 Objectifs de recherche

Notre objectif de recherche sera de décrire les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues de façon générale, leur utilisation en classe d'ALS au Québec, et de déterminer les facteurs qui influencent ces croyances.

### 1.5 Pertinences sociale et scientifique

Notre problématique a fait état d'un nouveau paradigme existant dans le domaine de la didactique d'une L2. Cependant, malgré les recherches sur les effets positifs des approches plurilingues sur les apprenants, un écart avec la pratique est présent et l'enseignement de l'ALS peine à mettre en œuvre ces approches (Galante, 2018c). Étant donné le paysage linguistique et culturel dans les écoles québécoises, établir les croyances des futurs enseignants guidera les professeurs en formation initiale à mieux orienter leurs interventions auprès de leurs étudiants qui enseigneront dans toute la province.

En ce qui concerne les retombées sur la recherche, à notre connaissance, les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues au Québec demeurent un domaine sous-étudié. Les résultats de ce travail pourraient fournir une compréhension des raisons qui encourageraient les futurs enseignants à adopter ou non une approche plurilingue pour enseigner l'ALS dans le contexte québécois.

## CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Dans notre problématique, nous avons établi l'objectif de notre recherche, à savoir de décrire les croyances des futurs enseignants envers l'utilisation des approches plurilingues en classe d'ALS au Québec, et de déterminer les facteurs qui influencent ces croyances. Dans ce chapitre, nous faisons état de la recherche sur le profil complexe des apprenants L3/n ainsi que le concept émergent qu'est le plurilinguisme. Nous situons ensuite notre étude dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au Québec. Après un bref survol des approches plurilingues, nous présenterons les recherches empiriques ayant eu recours à ces approches. Nous discuterons ensuite du concept des croyances des enseignants qui sera opérationnalisé, et des facteurs qui peuvent entrer en jeu dans l'évolution de ces croyances. Nous concluons avec une présentation des recherches sur les croyances des enseignants, en service et en formation, envers les approches plurilingues et nos questions de recherche.

### 2.1 Les apprenants L3/n : un profil complexe et varié

Le profil des apprenants L3/n est complexe et varié, et ce, à l'image des possibilités multiples sur le plan de l'ordre de l'acquisition des langues, l'âge du premier apprentissage et le contexte d'apprentissage (De Angelis, 2007 ; Jessner, 2007). En effet, Jessner et De Angelis expliquent que ce profil divers inclut les apprenants qui apprennent plus de deux langues dès l'enfance, les apprenants bilingues qui apprennent une L3/n à l'école par la suite, les apprenants bilingues qui apprennent une L3/n suite à une migration pour n'en nommer que quelques-uns. En ce qui concerne l'ordre d'acquisition, les langues du répertoire langagier peuvent avoir été acquises d'une

manière simultanée ou consécutive. Finalement, l'apprentissage des langues peut se dérouler dans des contextes formels (comme les écoles de langues ou les universités) ou dans des contextes informels (par exemple, durant un voyage ou sur un lieu de travail).

Les chercheurs se sont penchés sur les caractéristiques d'un apprenant L3/n (De Angelis, 2007 ; Jessner, 2007) sur le plan des stratégies et de la conscience métalinguistique par exemple. Dû à son apprentissage de plus d'une langue par le passé, un apprenant L3/n a déjà développé des stratégies d'apprentissage, d'une manière consciente ou non, et a possiblement des informations sur son style d'apprentissage privilégié (Dmitrenko, 2017 ; Jessner, 2007). Cet apprenant a aussi acquis une conscience métalinguistique qui va influencer tout apprentissage futur d'une langue (De Angelis *et al.*, 2015 ; Jessner, 2007). La conscience métalinguistique réfère à la capacité d'un apprenant à « diriger son attention intentionnellement vers les composantes structurelles d'une langue et à les manipuler » (Woll, 2017, p. 81, traduction libre), par exemple, identifier les différentes parties de discours ou identifier des formes linguistiques erronées. Les individus qui apprennent plus d'une langue ont aussi des consciences métalinguistiques mieux développées concernant des langues qui appartiennent ou non à leur répertoire (Dahm, 2015).

Partout dans le monde, et au Québec, les classes de langues comprennent de plus en plus d'apprenants qui en sont à apprendre leur troisième langue ou plus. Dans un monde marqué par la mondialisation, certaines langues deviennent « un capital linguistique désirable » et ces préférences mènent à des changements dans le domaine d'apprentissage des langues des pays (Gogonas et Kirsch, 2018 ; Pauwels, 2016, p. 53, traduction libre). Concrètement, la valeur d'une langue devient liée à sa valeur sur le marché du travail, un phénomène qui a été appelé la « marchandisation des langues » (Gogonas et Kirsch, 2018, p. 427, traduction libre). De plus, étant donné la mobilité

accrue qui caractérise la société moderne, les paysages linguistiques deviennent de plus en plus divers (Galante, 2019 ; Pauwels, 2016 ; Piccardo, 2013, 2019). Comme mentionné précédemment, 43,1 % des élèves des écoles primaires et secondaires de Montréal n'ont ni le français ni l'anglais comme L1 (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2020). De plus, l'apprentissage de l'anglais dans les écoles québécoises se fait à partir du premier cycle du primaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2006b). Nous pouvons donc dire que la grande majorité des apprenants de l'anglais dans les écoles québécoises ont une expérience antérieure en apprentissage de langues, que ce soit le français et/ou d'autres langues.

Pendant de longues années, la recherche dans le domaine des langues secondes a considéré toute personne apprenant une langue qui n'est pas sa langue maternelle comme étant un apprenant L2, en faisant fi des particularités de l'apprenant L3/n que nous venons d'aborder ci-haut (De Angelis, 2007 ; Hammarberg, 2010). D'ailleurs, la recherche adopte souvent une vision monolingue, même lorsqu'elle examine la réalité des apprenants L3/n (Jessner, 2007). Par conséquent, cette vision monolingue de l'apprentissage des langues a contribué au maintien de certains principes pédagogiques principalement basés sur l'imposition de la langue cible en classe en tout temps (ou « cloisonnement des langues ») et sur la nécessité de viser une maîtrise « parfaite » des langues (Cummins, 2007 ; Inbar-Lourie, 2010 ; Lin, 2013 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). L'enseignement basé sur le cloisonnement des langues a été de plus en plus valorisé avec le développement de l'approche communicative qui a rejeté toute forme de traduction et de recours à la L1 (Candelier *et al.*, 2012) en tant que ressource et est pratiqué dans des classes avec des apprenants L3/n tout comme des apprenants L2. Cependant, l'intérêt croissant (et récent) des chercheurs envers les caractéristiques distinctes de ces apprenants s'est accompagné par un essor important du concept de plurilinguisme et de ses avantages potentiels pour

les apprenants L2 et L3/n. Avant de discuter en détail de ce concept, il importe de situer notre recherche dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au Québec.

## 2.2 L'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec

Au Québec, l'anglais en tant que langue seconde est enseigné dès la première année du cycle primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire, et ce, dans un programme qui préconise l'approche communicative et dans un contexte historique où l'anglais est considéré par certains « comme une menace au français » (Garcia Cortés et Parks, 2019, p. 34, traduction libre). Dans le PFÉQ, le MEES considère que les apprenants :

« sont capables de transférer le bagage linguistique et culturel acquis dans leur langue maternelle pour l'apprentissage de l'anglais. Ils puisent dans leur connaissance du français (par exemple de la grammaire et du vocabulaire) pour développer leur compétence linguistique en anglais » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2007, p. 1).

Cependant, le PFÉQ n'indique pas si ces transferts se produisent de manière spontanée ou à travers une intervention pédagogique ni comment les enseignants peuvent les encourager. Paradoxalement, le PFÉQ insiste aussi sur l'usage exclusif de l'anglais en classe : « Il est essentiel que l'élève s'exprime uniquement en anglais et qu'on lui parle exclusivement dans cette langue dès le premier cours d'anglais » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2006a, p. 98). Un document de travail, préparé par le Ministère en 2002 et intitulé « *Using English in the ESL Classroom* », suggérait l'utilisation des *time-outs* (ou pauses) pour utiliser le français, lorsque nécessaire, sans perdre « l'anglicité » de la classe (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2002). La nécessité de suspendre les activités normales de la classe, en utilisant des pauses exceptionnelles, afin de pouvoir utiliser le français renforce la séparation des langues en classe d'ALS et le biais monolingue.

L'utilisation du français en classes d'ALS a attiré l'attention des chercheurs. Les chercheuses Garcia Cortés et Parks (2019) avaient observé et enregistré 20 heures de classe d'ALS au Québec pour ensuite identifier les séquences où la L1 a été utilisée, des séquences qui ont ensuite été visionnées par les enseignantes. Suite à ces observations, elles ont déterminé que les cinq enseignantes participantes ont utilisé le français entre 0.7 % et 21 % du temps de classe, des taux jugés faibles par les chercheuses (Garcia Cortés et Parks, 2019). Durant ces séances de visionnement, appelées *stimulated recall*, les chercheuses ont voulu savoir les raisons derrière l'usage de la L1. Les résultats de cette recherche rejoignent celles d'études précédentes en trouvant que les raisons principales mentionnées pour le recours à la L1 étaient la compréhension, la discipline et la grammaire (de la Campa et Nassaji, 2009 ; Edstrom, 2013 ; Rolin-Ianziti et Brownlie, 2002). De plus, quatre des cinq enseignantes ont indiqué les pauses ou *time-outs* comme un contexte pour l'usage du français. Nous rappelons que les pauses sont une stratégie proposée par le MEES pour utiliser le français en classe lorsque nécessaire. En utilisant le français en contexte de pause, les langues demeurent isolées et cet usage est présenté comme étant exceptionnel. Les enseignantes, en général, considéraient que la L1 pourrait constituer une ressource, mais que l'usage de la langue cible demeurerait l'objectif principal (Garcia Cortés et Parks, 2019).

Du côté des autres langues connues par les apprenants, une étude menée à Montréal par Ahooja et Ballinger (2019) a suivi 8 apprenants nés hors du Canada ou qui parlaient des langues autres que le français et l'anglais à la maison afin de décrire les langues utilisées par ces apprenants à l'école et hors de l'école ainsi que les croyances de leurs enseignants envers leurs compétences linguistiques. Les chercheuses ont observé l'enseignement de leurs deux enseignantes, ont mené deux entretiens de groupe avec les apprenants et ont interviewé 6 enseignantes et deux parents. L'analyse des transcriptions des entretiens et des notes d'observation a révélé que ces enseignantes

en classes régulières ne reconnaissaient pas les compétences linguistiques des apprenants dans leurs autres langues, choisissant plutôt de se concentrer sur leur compétence en français, qu'elles considéraient sous-développée. Quant aux apprenants, ils tentaient de dissimuler leurs autres langues et de parler le français non seulement à l'école, mais à la maison aussi (Ahojja et Ballinger, 2019). Ils semblaient avoir accepté la vision déficitaire de leurs compétences linguistiques et de leur potentiel académique exprimée par leurs enseignantes. Cette vision déficitaire des langues immigrantes a été abordée par le passé. En effet, en classant les langues selon leur importance, les langues minoritaires ou parlées par les immigrants ne sont souvent pas considérées comme importantes à apprendre par l'État et leurs locuteurs tendent à internaliser cette position (Pauwels, 2016).

Après avoir décrit brièvement le contexte de l'étude, nous discutons maintenant du plurilinguisme, ce concept qui remet en question l'optique monolingue qui prédomine l'enseignement en L2.

### 2.3 Le plurilinguisme, un concept émergent

L'intérêt croissant envers le plurilinguisme, qui tente d'illustrer « le répertoire linguistique dynamique et en voie de développement d'un apprenant/utilisateur » (Piccardo, 2019, p. 184, traduction libre), peut être attribué aux politiques linguistiques européennes encourageant l'apprentissage des langues en Europe (Canagarajah et Liyanage, 2012 ; García et Otheguy, 2020 ; Jessner, 2007 ; Piccardo, 2019). Le plurilinguisme constitue donc « un programme éducatif et sociopolitique inclusif en quête de justice sociale et d'ouverture » (Piccardo, 2019, p. 197, traduction libre).

Cependant, un certain choix de mot s'impose à cet égard, entre les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme ». La différence entre les deux termes est

considérée par certains chercheurs comme étant plutôt d'ordre théorique et relevant de la relation entre les langues (Canagarajah et Liyanage, 2012) tandis que d'autres, surtout dans la recherche en anglais, choisissent d'utiliser le terme « multilinguisme » même s'ils reconnaissent les différences entre les deux termes (Piccardo, 2019). Le multilinguisme serait donc concerné par l'apprentissage de plusieurs langues qui seront classées séparément, et ce, jusqu'à l'atteinte d'une maîtrise avancée de chaque langue (Canagarajah et Liyanage, 2012 ; Piccardo, 2013). En contraste, le plurilinguisme se manifeste à travers l'interaction et l'interconnexion de ces langues dans le répertoire langagier de l'individu (Canagarajah et Liyanage, 2012 ; Piccardo, 2013) et considère que l'acquisition des langues est un processus dynamique, fluide, complexe et non linéaire (Jessner, 2007). Il en va de même pour l'utilisation des langues. En effet, les personnes plurilingues associent des fonctions diverses et dynamiques aux différentes langues maîtrisées, comme la fonction de la langue commune, la fonction d'intégration à un groupe ou même la fonction ludique (Billiez, 2005 ; Payant, 2015). De ce fait, bien que le multilinguisme peut concerner une société et un individu, le plurilinguisme relève plutôt de l'ordre individuel (Piccardo, 2013). En mettant l'accent sur la séparation entre les langues, le multilinguisme défend des frontières rigides entre les langues tandis que le concept de plurilinguisme, depuis son apparition, se base « sur la perméabilité et la porosité des langues et des cultures » (Piccardo, 2019, p. 189, traduction libre).

D'une perspective plurilingue, l'apprentissage d'une langue dépasse alors l'enseignement des éléments linguistiques avec le locuteur natif de la langue comme référence de l'objectif à atteindre (Cabré Rocafort, 2019 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Moore et Gajo, 2009) et qui mène l'apprenant à la frustration et à une vision déficitaire de soi (Piccardo, 2019). Le but sera plutôt d'initier un acteur social qui possède un répertoire langagier qu'il utilise pour communiquer dans des situations variées et qui possède une compétence complexe qui regroupe

toutes ses langues, plutôt qu'une combinaison de plusieurs compétences distinctes (Candelier *et al.*, 2012 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Moore et Gajo, 2009). Cette vision de l'apprenant en tant qu'acteur social découle du principe que l'usage de la langue se fait dans le cadre de différentes tâches, menées dans des contextes variés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Un acteur social plurilingue aura donc « un recours stratégique » à ses différentes langues dépendamment de l'action et du contexte (Cabré Rocafort, 2019 ; Coste *et al.*, 2009, p. v). De plus, la personne plurilingue ne dispose pas nécessairement du même niveau de compétence dans toutes les langues composant son répertoire langagier (Canagarajah et Liyanage, 2012 ; Moore, 2006). En effet, la compétence partielle d'une langue est valorisée et considérée comme étant un stade « naturel et temporaire » dans le développement de ce répertoire, et ce, dans une optique plurilingue « ouverte, dynamique et multiple », qui rejette une vision linéaire décontextualisée de l'individu, et qui peut renforcer sa faculté d'agir (García et Otheguy, 2020 ; Piccardo, 2019, p. 188, traduction libre).

Le plurilinguisme gagne d'ailleurs en importance dans les contextes pluriethniques et plurilingues où les intervenants en milieu scolaire tentent de développer une valorisation de la diversité linguistique chez les apprenants (Dagenais *et al.*, 2007). Ceci étant dit, le plurilinguisme concerne aussi les personnes qui se considèrent monolingues puisque toutes les langues sont dans un état dynamique de changement perpétuel et sont composées de variétés linguistiques, de dialectes et d'emprunts. Et ce, tant et aussi que ces personnes adoptent une attitude ouverte, curieuse et flexible envers leur langue (Piccardo, 2019). Toutefois, intégrer le concept de plurilinguisme en classe demeure un défi de taille (Galante, 2018a), surtout si l'on considère son caractère récent. Ce caractère récent suggère que les enseignants ne reçoivent pas la formation nécessaire pour pouvoir comprendre les différentes facettes de ces approches ainsi que les meilleures pratiques pour les adopter (Galante *et al.*, 2020). Ajoutons à cela la réalité des programmes d'enseignement, les politiques linguistiques et les contraintes

institutionnelles (Piccardo, 2019), mais aussi le fait que les adopter implique une résistance à l'optique monolingue, acceptée et prédominante dans les milieux. Malgré ces enjeux, certaines pistes didactiques sont disponibles dans la recherche et mises en pratique dans les milieux. Nous poursuivons donc notre exposé en abordant plus précisément les approches didactiques plurilingues.

#### 2.4 Les approches plurilingues

Les approches plurilingues sont :

« des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles [par opposition] aux approches que l'on pourrait appeler "singulières" dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier *et al.*, 2012, p. 6).

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR), l'approche plurilingue vise à ce que l'apprenant, au cours de son apprentissage des langues : « ne classe pas [ses] langues et [ses] cultures dans des compartiments séparés, mais [construise] plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). L'apprenant doit donc être en mesure de puiser dans les composantes différentes de cette compétence, dite plurilingue, afin de pouvoir communiquer dans des situations différentes et avec des interlocuteurs variés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11), ainsi favorisant le transfert des connaissances entre les langues constituant son répertoire langagier (Cabré Rocafort, 2019 ; Moore, 2019). Les approches plurilingues tentent aussi d'éveiller la curiosité de l'apprenant en ce qui concerne les langues et les cultures, promouvoir sa capacité

d'observer les liens entre ses langues ainsi que sa compréhension du fonctionnement des langues (Piccardo, 2019).

Cummins (2007) soutient que l'apprentissage gagne en efficacité lorsque l'enseignant attire l'attention de l'apprenant sur les similarités et les différences entre les langues constituant son répertoire langagier. De son côté, Piccardo (2013) énonce certains principes clés à suivre lors d'une mise en œuvre pédagogique plurilingue. Premièrement, la favorisation de la diversité linguistique et du plurilinguisme doit être visée dans tout apprentissage de langue. Deuxièmement, elle défend la mise en place d'une synergie entre les langues apprises dans un système éducatif où les connaissances et les compétences sont transférables et transversales. Finalement, elle met l'accent sur la transférabilité des compétences en vue d'économiser le temps et de renforcer l'estime de soi chez l'apprenant.

La mise en œuvre d'une approche plurilingue peut prendre différentes formes dans différents contextes. Il est possible en effet d'implémenter des projets plurilingues élaborés par des chercheurs ou des institutions, comme les programmes d'éveil aux langues (voir le point 2.3.1. ci-dessous). Sur un plan plus individuel, l'enseignant peut exécuter des « clins d'œil plurilingues » en classe où il encourage les apprenants à effectuer des comparaisons entre les langues afin d'établir des liens entre celles-ci (Armand et Maraillet, 2013, p. 7). De plus, d'autres approches didactiques font partie de l'éventail des approches plurilingues, telles que la comparaison interlangagière, le *translanguaging* ou l'utilisation des textes identitaires. Nous présenterons ci-dessous les travaux de recherche menés sous le titre d'approches plurilingues ainsi que les principaux travaux réalisés dans le cadre des approches « apparentées », à savoir l'éveil aux langues, la comparaison interlangagière, le *translanguaging* et l'utilisation des textes identitaires.

#### 2.4.1 Les approches plurilingues en classe

La recherche empirique sur les approches plurilingues est prometteuse et à ses débuts. Les applications d'approches plurilingues examinées par ces recherches consistent en des activités montées par les chercheurs, telles que les portraits linguistiques.

Les portraits linguistiques sont une des activités pédagogiques utilisées pour accéder aux représentations des apprenants plurilingues de leurs répertoires langagiers et culturels et pour les aider à exprimer leurs trajectoires linguistiques avec un support visuel et créatif. Prasad (2014) a examiné l'usage de cette méthode auprès des apprenants au secondaire dans une école internationale prestigieuse à Toronto. Les participants ont dessiné leurs portraits linguistiques et culturels sur des images d'eux-mêmes en noir et blanc et ont participé à des entretiens de groupe où ils ont présenté leurs portraits à leurs camarades et l'équipe de recherche. Les portraits, ainsi que la narration des participants durant les entretiens ont été analysés par l'équipe de recherche. Les apprenants ont témoigné de la complexité de leurs identités linguistiques et culturelles ainsi que du fait qu'ils associent des fonctions et des rôles variés aux langues et cultures constituant leurs répertoires. Ils ont aussi souligné le fait que leurs identités sont toujours en construction et que de nouvelles langues et cultures viendront sans doute s'ajouter au cours de leurs vies (Prasad, 2014). Toujours à Toronto, et dans un contexte également plurilingue et pluriethnique, Galante (2019) a examiné l'effet des tâches plurilingues sur « les représentations créatives des langues et des cultures » chez des apprenants en ALS dans une université à Toronto (p. 8, traduction libre). La chercheuse a conçu trois tâches qui encourageaient les apprenants à examiner leur répertoire langagier et sa flexibilité, leur trajectoire linguistique et culturelle (en utilisant des portraits linguistiques) ainsi que leurs expériences avec des individus qui ont des répertoires langagiers et culturels différents des leurs. Dans son analyse, Galante s'est basée sur des artéfacts créés par les apprenants, leurs journaux de bord et son observation du déroulement des tâches en classe. Les résultats témoignent d'une

capacité accrue des apprenants à appréhender leur répertoire langagier, à reconnaître les langues et cultures variées qui le forment et à le représenter d'une manière créative (Galante, 2019, p. 24). Dans le cadre de ce projet, quatre éléments ont été considérés comme essentiels à la mise en œuvre d'un projet de recherche plurilingue dans un contexte ayant précédemment été monolingue. Ces éléments clés sont : (1) un soutien administratif pour rassurer les enseignants et alléger les tâches logistiques, (2) l'ouverture des enseignants à toutes les langues, (3) la collaboration régulière avec la chercheuse et (4) l'utilisation de tâches centrées sur l'apprenant. Les parties prenantes au projet (la chercheuse et les enseignants) recommandent une introduction progressive de tâches plurilingues ainsi que l'adaptation de matériel didactique existant (Galante *et al.*, 2019). Il importe de mentionner cependant que l'étude n'a pas mesuré les gains en apprentissage de la langue cible.

Bien que peu de recherches ont mis en œuvre une approche plurilingue nommée comme telle, d'autres études ont adopté des approches qui tombent sous l'éventail des approches plurilingues, comme les comparaisons interlangagières, l'Éveil aux langues et les approches translinguistiques. Nous en relèverons quelques-unes dans ce qui suit.

#### 2.4.2 Éveil aux langues

L'origine de l'approche pédagogique de l'éveil aux langues remonte au mouvement « *Language Awareness* » proposé en Grande-Bretagne dans les années 80 (Candelier, 2005 ; Candelier *et al.*, 2012). Les programmes d'éveil aux langues visent généralement à mettre l'apprenant en contact avec d'autres langues que les siennes, à l'aider à prendre conscience de la diversité linguistique et de la diversité des personnes qui parlent d'autres langues, sans pour autant enseigner ces autres langues (Armand *et al.*, 2008 ; Candelier, 2005). En parlant de langues, ces programmes incluent des langues diverses, sans que ces langues aient nécessairement un statut spécifique dans

le système éducatif (Armand, 2014, p. 168). Ces programmes prennent plusieurs noms et appellations, comme EvLang en Europe et ÉLODiL au Québec.

Le programme ÉLODiL au Québec, qui concerne les élèves au primaire, vise à :

« a) développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, b) permettre le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques), c) faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones, d) faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune » (Armand *et al.*, 2008, p. 50).

Il faut cependant s'assurer de ne pas imposer à l'apprenant une seule identité linguistique, celle de sa langue d'origine, mais bien reconnaître son identité complexe et plurilingue (Armand, 2014, p. 172). Plus concrètement, ÉLODiL propose plusieurs types d'activité, comme des activités de découverte de langues (écouter et partager les salutations dans plusieurs langues), de comparaisons de langues et de réflexions sur le répertoire linguistique (Lory et Armand, 2017, p. 30).

Dans une implantation du programme ÉLODiL dans des classes du deuxième cycle du primaire à Montréal et à Vancouver, les séances d'activité ont été enregistrées et analysées, des entrevues semi-dirigées et de groupe ont été menées avec les apprenants et les documents créés par ceux-ci ont été collectés (Dagenais *et al.*, 2007 ; Lory et Armand, 2017). L'analyse de ces données a permis aux chercheuses d'observer de l'enthousiasme chez les apprenants dont la langue d'origine est discutée en classe. Effectivement, pour plusieurs d'entre eux, il s'agissait de la première fois où leurs langues faisaient l'objet d'une discussion en classe (Armand, 2014, p. 172). De plus, les apprenants en classe d'accueil (classe où les enfants en âge de scolarisation nouvellement arrivés au Québec apprennent le français) ont pu démontrer de leurs connaissances riches dans leur langue d'origine au lieu d'être limités à leur statut

d'élèves ne maîtrisant toujours pas bien le français (Armand *et al.*, 2008). Leur compétence plurilingue a donc été valorisée. Sur le plan de la collaboration, les apprenants, confrontés à des emprunts ou des textes dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, ont collaboré afin de « co-construire des connaissances sur la langue cible et la diversité linguistique » (Dagenais *et al.*, 2007, p. 206). Sur le plan des croyances, et rejoignant les résultats de plusieurs études, l'implantation du programme a eu un effet positif sur les croyances des apprenants envers la diversité linguistique et leur répertoire langagier (Dagenais *et al.*, 2007 ; Lory et Armand, 2017).

#### 2.4.3 La comparaison interlangagière

La comparaison interlangagière, connue sous le nom de la méthode « Comparons nos langues », est basée sur la comparaison d'un même élément linguistique dans les langues des apprenants afin d'en faire sortir les différences et similarités avec la langue cible (Auger, 2008 ; Piccardo, 2013). L'apprenant voit donc ses connaissances antérieures reconnues, valorisées et considérées comme des ressources sur lesquelles il est possible de s'appuyer. Cette méthode, élaborée dans le contexte français où « la L1 [est perçue] comme un handicap plus que comme un atout » peut viser différents aspects linguistiques, comme la syntaxe, la phonétique et le lexique (Auger, 2008, p. 191). Néanmoins, l'application de la comparaison interlangagière dans un contexte où l'enseignant ne maîtrise pas les différentes langues des apprenants demeure sous-étudiée. Pour cette raison, Dault et Collins (2017) ont tenté de décrire les croyances des enseignants et des apprenants par rapport à cette approche dans une classe de francisation des adultes au Québec. Deux enseignantes en francisation ont accepté d'utiliser la méthode dans leurs classes dans quatre activités, chacune centrée sur un élément linguistique différent (par exemple, l'interrogation ou l'accord de l'adjectif). Le déroulement des activités en classe a été enregistré par les chercheuses. De plus, les enseignants et les apprenants ont rempli des fiches de rétroaction et ont participé à des entrevues avec les chercheuses. En ce qui concerne les apprenants, ils devaient indiquer

dans les fiches leur appréciation globale des activités et répondre à une question qui vérifiait leur capacité à comparer chaque élément visé. Les enseignantes, quant à elles, devaient faire part de leurs impressions concernant le déroulement des activités et leur impact. Les entrevues ont permis d'approfondir ces questions avec les participants. Les apprenants ont apprécié les activités et ont considéré qu'elles étaient utiles. Les réflexions métalinguistiques qu'ils ont pu faire ont servi à mettre en relation des langues de leur répertoire et la langue cible. Les enseignantes étaient « ouvertes à l'approche » et ont, par la suite, exprimé leur souhait d'intégrer la comparaison interlangagière à leur enseignement (Dault et Collins, 2017, p. 205).

#### 2.4.4 Le *translanguaging*

L'approche translinguistique, ou *translanguaging* en anglais, est une « pratique pédagogique durant laquelle les apprenants alternent leurs langues pour des raisons spécifiques dans le cadre de leur processus d'apprentissage » (Menken et Sánchez, 2019, p. 743). Elle est considérée être « efficace dans une variété de contextes éducatifs où la langue de l'école ou la langue d'enseignement est différente de celles des apprenants » (Wei, 2018, p. 15). Lorsque cette alternance a lieu naturellement, elle est appelée un *translanguaging* spontané, contrairement au *translanguaging* pédagogique décrit ci-dessus (Schwarzl et Vetter, 2019). Même si le terme *translanguaging* a tiré ses origines de cette pratique commune aux contextes d'enseignement bilingue, la recherche récente tente d'y ajouter une dimension théorique (Piccardo, 2019). Cette approche est similaire aux approches plurilingues avec une différence principale étant l'absence du concept de culture qui est présent en approche plurilingue (Galante, 2019). De plus, l'approche translinguistique considère que toutes les ressources langagières des apprenants constituent « un système linguistique unitaire » qui va au-delà d'un répertoire formé de plusieurs langues nommées (García et Otheguy, 2020, p. 25, traduction libre).

Afin de rendre compte des changements pédagogiques résultants de cette pratique, des chercheurs ont accompagné huit écoles volontaires dans la ville de New York qui ont décidé d'adopter une approche translinguistique dans leurs classes d'ALS (Menken et Sánchez, 2019). Les huit écoles regroupaient des cycles primaires et secondaires et suivaient, dans le passé, une politique de l'« anglais uniquement » ou *English-only*, où les apprenants devaient utiliser l'anglais seulement dans l'enceinte de l'école. Dans le cadre de leur participation au projet de recherche, les écoles ont reçu du soutien sous forme de séminaires de développement professionnel et de visites régulières, menés par l'équipe de recherche. Après un an et demi d'implantation du projet, les chercheurs ont analysé le contenu d'entretiens menés avec les équipes de direction et les enseignants des écoles, ainsi que les notes de l'équipe de recherche durant les observations de classe et les rencontres avec le personnel scolaire. Les résultats indiquent que les enseignants des écoles ont incorporé les langues des apprenants dans les discussions de classe et les ont encouragés à utiliser leurs langues durant la planification et la révision des travaux écrits. Cette inclusion des langues des apprenants s'est aussi faite visuellement à travers des affichages de listes de vocabulaire en plusieurs langues ainsi que des livres multilingues et des dictionnaires bilingues. Les enseignants ont aussi remarqué un engagement plus marqué chez les apprenants. Du côté des enseignants, les langues des apprenants ont commencé à être considérées plus comme un atout plutôt qu'un handicap (Menken et Sánchez, 2019).

Pour examiner l'effet de l'approche translinguistique sur le développement de la conscience morphologique des apprenants, Leonet, Cenoz et Gorter ont mené une étude au Pays basque auprès de 104 apprenants du primaire pendant 12 semaines (Leonet *et al.*, 2020). La conscience morphologique peut être définie comme l'action de réfléchir sur les éléments morphologiques d'un mot, tels que les préfixes et les suffixes (Prévost, 2006). Les participants ont été divisés en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Le groupe témoin a suivi les activités d'apprentissage régulières, où les

trois langues, le basque, l'espagnol et l'anglais ont continué à être enseignés dans des cours séparées durant lesquels la seule langue abordée était la langue cible. Parallèlement, le groupe expérimental a participé à une intervention pédagogique translinguistique où les apprenants ont été invités à réfléchir aux trois langues et à les manipuler, en examinant par exemple les mots dérivés dans les trois langues afin de relever les différences et les similarités. Les apprenants des deux groupes ont complété un test de conscience morphologique avant et après l'intervention et ceux du groupe expérimental ont complété un questionnaire portant sur leur perception envers l'intervention. Ces derniers ont aussi participé à des entretiens de groupe de 10 minutes qui ont été enregistrés et transcrits. L'analyse du test de conscience morphologique a révélé que l'intervention a eu des effets positifs sur le développement de cette conscience chez les participants du groupe expérimental. Les résultats du questionnaire et l'analyse des entretiens ont montré que les apprenants ont trouvé l'intervention utile et agréable et qu'ils ont préféré manipuler les trois langues simultanément (Leonet *et al.*, 2020). Les deux études soulignent alors l'engagement positif des apprenants avec la possibilité de manipuler toutes leurs langues en même temps.

#### 2.4.5 Les textes identitaires

Finalement, dans des contextes où les langues des apprenants ne sont pas partagées par l'enseignant, certaines études ont proposé la création de « textes identitaires ». Les textes identitaires sont souvent des narrations de l'histoire individuelle ou familiale des apprenants et l'activité implique l'utilisation des langues des apprenants pour les soutenir dans la création de textes dans la langue cible (Armand et Maraillet, 2013 ; Maynard et Armand, 2016). En effet, les textes identitaires peuvent prendre plusieurs formes : écrites, orales ou même multimodales (Cummins, 2007 ; Maynard et Armand, 2016 ; Prasad, 2015) et aident à refléter les identités des apprenants d'une manière positive (Prasad, 2014). Les textes identitaires permettent donc aux apprenants plurilingues de reconnaître leurs ressources langagières et culturelles comme un atout

et offrent à l'enseignant et à l'entourage de l'apprenant (sa famille ou ses amis) une opportunité pour affirmer ces ressources (Prasad, 2015). Pour les apprenants, il s'agit d'une opportunité de voir leur bagage linguistique et culturel valorisé et de reconnaître l'apport positif de leurs langues dans le cadre de leur apprentissage en langue cible (Cummins *et al.*, 2005 ; Maynard et Armand, 2016).

Nous pouvons conclure que ces approches plurilingues, avec leurs activités variées, peuvent aider les apprenants de langues à être conscients des ressources linguistiques dont ils disposent et à mieux exprimer les facettes différentes de leurs identités linguistiques et culturelles. Leurs effets sur l'apprentissage de la langue cible demeurent cependant à explorer davantage. Dans tous les exemples recensés ci-dessus, le rôle central des enseignants est essentiel à l'adoption d'une approche plurilingue. Nous relèverons donc dans ce qui suit les concepts clés des croyances des enseignants.

## 2.5 Les croyances des enseignants

En plus de souligner le rôle de l'enseignant dans l'adoption des approches plurilingues, les chercheurs observent que le discours des enseignants influence les croyances des apprenants envers leur répertoire langagier (Lory et Armand, 2017). C'est en fonction de ce discours que les apprenants sont à même de valoriser ou non certaines langues dans ce répertoire. En les aidant à comprendre le plurilinguisme, sa valeur et sa mise en pratique, il est important de travailler avec les futurs enseignants afin qu'ils puissent s'engager dans un processus de réflexion sur leurs propres identités culturelles et linguistiques. Conséquemment, ils seraient mieux préparés pour accompagner leurs apprenants dans ce même processus de réflexion et de reconnaître et valoriser les répertoires langagiers de ces apprenants (Cabré Rocafort, 2019). De plus, les chercheurs ont invité à l'inclusion des enjeux de la didactique du plurilinguisme dans la formation initiale, et ce, afin de « pratiquer une didactique de la langue de l'école

plus variationniste, qui ne stigmatise pas les écarts, mais tente de les expliquer » (Billiez, 2005, p. 337). Pour ce faire, les formateurs d'enseignants ont besoin d'informations sur les croyances des enseignants en formation afin d'aider les futurs enseignants à s'engager dans un processus de réflexion sur leurs croyances, en vue de les renégocier si nécessaire (Cabré Rocafort, 2019 ; Graus et Coppen, 2016).

La recherche sur les croyances des enseignants, en service ou en formation, connaît un essor important depuis les années 90, mais reste majoritairement concentrée sur des questions spécifiques (Borg, 2015). Or, le domaine souffre toujours d'un manque de clarté sur le plan des définitions, y compris la différence entre croyances et connaissances (Pajares, 1992). En 2015, Borg a recensé 24 termes utilisés dans la recherche pour référer aux concepts rattachés aux croyances. Il a considéré que ce large éventail de termes, définitions et conceptualisations constituait un défi pour la recherche dans le domaine (Borg, 2015).

En effet, dans la recherche anglophone, le mot « *beliefs* » peut référer aux « déclarations faites par les enseignants concernant leurs idées, réflexions et connaissances » (Basturkmen *et al.*, 2004, p. 244, traduction libre) ou à un « jugement individuel de la fausseté ou véracité d'une proposition » (Pajares, 1992, p. 316, traduction libre). De leur côté, les chercheurs francophones emploient aussi le terme « représentations ». Les représentations sociales sont conceptualisées comme « l'ensemble des images qu'un individu se construit à propos » d'un sujet (Lory et Armand, 2017, p. 30) ou parfois comme « les idées [...] [les] opinions individuelles ou collectives » (Castellotti et Moore, 1999, p. 28). Toutes ces définitions incluent partiellement des concepts couverts par le terme « *cognition* ». La « *cognition* » des enseignants est alors constituée de « réseaux de connaissances, d'idées et de croyances complexes, personnalisés, contextualisés et orientés vers la pratique sur lesquels les enseignants de langues se basent dans le cadre de leur travail » (Borg, 2015, p. 321, traduction libre).

Nous privilégierons la définition de « *cognition* » dans notre travail lorsque nous parlons de croyances.

Borg (2015) a suggéré une conceptualisation des croyances des enseignants, simplifiée et traduite en français dans la figure 2.1 ci-dessous. Trois éléments viennent influencer ces croyances, à savoir (1) l'apprentissage à l'école, appelé aussi apprentissage par observation, à savoir les expériences précédentes d'apprentissage (2) la formation initiale et (3) les facteurs contextuels de la pratique. Premièrement, l'expérience des enseignants des langues en tant qu'apprenants, surtout dans des cours de langues, influence leurs croyances. Ce phénomène est appelé l'apprentissage par observation. Deuxièmement, durant la formation initiale, les nouvelles connaissances et perspectives abordées peuvent avoir un impact sur les croyances. Par contre, si ces croyances ne sont pas reconnues et discutées, l'impact de la formation initiale s'en trouve limité (d'où l'influence bidirectionnelle). Ces deux facteurs sont abordés dans la section 2.4.1. Le troisième facteur relevé par Borg est le contexte de l'enseignement, y compris les pratiques des enseignants en classe. Ces facteurs contextuels ont aussi une relation bidirectionnelle avec les croyances et seront abordés dans la section 2.4.2.

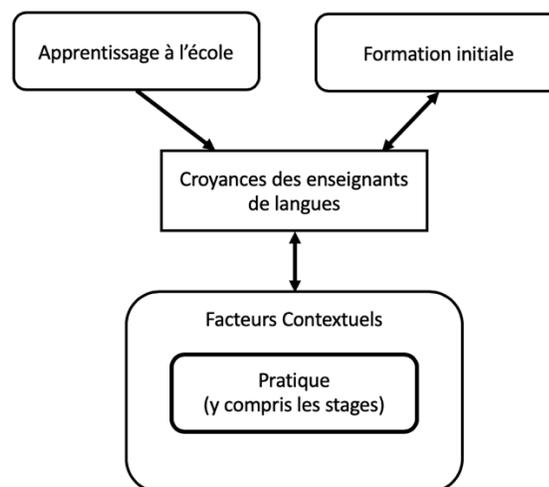


Figure 2.1 : Les éléments et processus des croyances des enseignants de langues (simplifiée de Borg, 2015, p. 333, traduction libre)

### 2.5.1 Le lien entre les croyances, la formation initiale et l'apprentissage par observation

Comme il est possible de voir dans la figure 2.1., Borg (2015) établit un lien bidirectionnel entre la formation initiale et les croyances et considère que celles-ci sont influencées par l'apprentissage par observation. En étudiant les croyances des enseignants en formation, les chercheurs ont conclu que les futurs enseignants arrivent à la formation initiale avec des conceptions résultant de « milliers d'heures sur les bancs d'école durant lesquelles ils ont observé et évalué des enseignants en exercice » (Borg, 2004, p. 274, traduction libre ; Cabré Rocafort, 2019). Pour les enseignants de langues, ces conceptions sont aussi marquées par leurs expériences en tant qu'apprenants de langues (Borg, 2015). Il est donc important d'aider les futurs enseignants à reconnaître ces croyances, les expliciter et les examiner avec l'objectif de les remettre en question à la lumière des recherches récentes et de l'expérience (Borg, 2015). Vu l'apport positif du plurilinguisme au domaine de la didactique des langues, la formation initiale constitue une opportunité privilégiée pour exposer les futurs enseignants à ce nouveau paradigme et pour discuter de son application didactique. De plus, étant donné que la formation initiale « est une période dynamique de construction de compétences professionnelles nouvelles et composites, d'analyse critique, de remise en cause et d'appropriations diverses », les futurs enseignants pourraient être dans une position idéale pour s'approprier d'une approche plurilingue (Macaire *et al.*, 2003, p. 266). Le caractère récent de la recherche sur le plurilinguisme fournit une argumentation supplémentaire pour l'inclusion des discussions sur les approches plurilingues au stade de la formation initiale.

### 2.5.2 Le lien entre les croyances, les pratiques et les facteurs contextuels

Un autre lien bidirectionnel d'influence existe entre les croyances et les facteurs contextuels. En effet, les croyances des enseignants influencent leur prise de décision en classe (Basturkmen, 2012). Cependant, cette influence n'est pas linéaire parce que les facteurs contextuels peuvent entrer en jeu et freiner cette influence. Nous parlons alors « d'interactions dynamiques entre les croyances, le contexte et l'expérience » (Borg, 2015, p. 324, traduction libre). Les facteurs contextuels réfèrent au contexte social, institutionnel, éducatif ou physique et peuvent « changer les croyances des enseignants ou changer les pratiques uniquement sans changer les croyances sous-jacentes » (Borg, 2015, p. 324, traduction libre ; Cabré Rocafort, 2019). Par conséquent, il est essentiel de considérer le contexte dans toute étude sur les croyances des enseignants.

Ayant opérationnalisé les croyances des enseignants et établis une schématisation des éléments qui les influencent, nous exposerons ci-dessous les recherches empiriques qui ont examiné de près les croyances des enseignants, en service puis en formation, envers les approches plurilingues.

### 2.6 Les croyances des enseignants en service envers les approches plurilingues

Les futurs enseignants travaillent de près avec les enseignants en service durant leurs stages d'enseignement et durant leurs premières années en service. Nous avons donc décidé d'examiner les croyances des enseignants en service avant de nous concentrer sur les croyances des futurs enseignants. Avec l'objectif de mieux comprendre l'impact de la diversité linguistique croissante sur l'enseignement des langues, Pauwels (2014) a effectué des entrevues avec 62 enseignants de langues diverses dans des universités australiennes et anglaises. La chercheuse voulait savoir si les enseignants étaient conscients des profils linguistiques de leurs apprenants et si cela entraînait des

changements dans leurs pratiques ou réflexions. Pauwels a trouvé que, non seulement ces enseignants disaient avoir une compréhension limitée des répertoires langagiers de leurs apprenants, mais qu'ils n'étaient pas intéressés par le sujet. Même lorsqu'ils étaient au courant des langues qui constituaient le répertoire langagier de leurs apprenants, ces enseignants avaient des attitudes principalement négatives envers les apprenants plurilingues et les considéraient comme une perturbation à la dynamique de la classe (Pauwels, 2016). Un petit nombre des participants a émis des commentaires positifs en déclarant que les apprenants plurilingues avaient une conscience métalinguistique mieux développée (8 participants) et qu'ils avaient de meilleures stratégies d'apprentissage (4 participants). La chercheuse conclut donc que ces enseignants semblent mal équipés pour gérer les défis d'un contexte d'enseignement très diversifié sur le plan de la langue. Ce résultat rejoint celui observé au Portugal (Faneca *et al.*, 2018), où des questionnaires remplis par 59 enseignants de langues ou d'autres disciplines ont révélé que les enseignants disent « respecter le capital linguistique et culturel [...] de leurs élèves, mais ne voient pas la nécessité de prendre en compte ce bagage dans la salle de classe, que ce soit en cours de langues ou non » (p. 13). En effet, ces enseignants n'ont pas attribué un potentiel pédagogique aux langues des apprenants et ont maintenu que la seule langue qu'il faut exploiter est la langue portugaise. Un peu moins du tiers des participants a déclaré faire appel aux ressources langagières des apprenants. Dans cette étude aussi, les chercheuses concluent que les enseignants semblent « peu ou pas du tout préparés pour une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves » (Faneca *et al.*, 2018, p. 11). Toutefois, la moitié des participants se disaient ouverts à recevoir une formation ciblée sur la diversité linguistique. Les chercheuses invitent à revoir la formation initiale afin d'y inclure les enjeux de la didactique du plurilinguisme.

En visant plus spécifiquement les croyances des enseignants envers le plurilinguisme, Galante (2018a) a mené des entrevues semi-dirigées avec 8 enseignants d'anglais

langue étrangère au Brésil. Les résultats indiquent que les enseignants adoptent une politique monolingue de l'anglais (*English only*) en classe, en s'abstenant d'avoir recours au portugais, même lorsqu'il ne s'agit pas d'une politique institutionnelle. Les participants ont principalement associé trois atouts au plurilinguisme. En effet, ils ont exprimé qu'il permettait (1) d'établir des liens entre les connaissances linguistiques antérieures des apprenants au service de l'apprentissage de la langue cible, (2) de promouvoir « l'ouverture d'esprit et le respect envers les autres langues et cultures » et (3) d'aider à développer le sens critique des apprenants (Galante, 2018a, p. 51, traduction libre). Toutefois, même si ces enseignants valorisaient le plurilinguisme, ils considéraient quand même que sa mise en œuvre didactique constituait un défi. Parmi ces défis, certains participants ont indiqué qu'ils ne sentaient pas suffisamment équipés pour adopter une approche plurilingue. En revanche, en sondant les perceptions des enseignants qui ont participé à son projet de recherche décrit dans la section 2.4.1, Galante a relevé des attitudes encore plus positives envers les approches plurilingues (Galante *et al.*, 2020). En effet, sept enseignants qui ont utilisé des tâches plurilingues ou des tâches en anglais uniquement ont exprimé une préférence unanime pour l'approche plurilingue. Ces enseignants de l'anglais académique dans une université canadienne ont indiqué être confortables avec la mise en œuvre d'une approche plurilingue, un confort qui a augmenté avec le temps. Ils ont indiqué que les tâches plurilingues ont permis à leurs apprenants de tirer profit de leurs expériences personnelles et donc, s'engager dans un apprentissage plus authentique. Les enseignants ont aussi souligné l'effet positif des tâches plurilingues sur la faculté d'agir, l'autonomie et la fierté des apprenants puisque ceux-ci ont pu prendre le rôle de l'enseignant pour partager leurs connaissances sur leurs propres langues et cultures (Galante *et al.*, 2020).

En Norvège, Haukås (2016) a mené des entretiens de groupe avec 8 enseignants de langue dans des écoles secondaires afin de sonder leurs croyances sur le plurilinguisme

et afin de décrire leurs pratiques déclarées relativement à leurs références aux répertoires langagiers des apprenants. Les enseignants ont exprimé que leur plurilinguisme les a aidés à apprendre des langues, mais qu'il n'en est pas de même pour leurs apprenants, et ce, parce que ces derniers ne savent pas comment puiser dans leurs ressources langagières pour aider à l'acquisition de la langue cible. Les enseignants ont déclaré faire référence aux connaissances linguistiques antérieures de leurs apprenants. Toutefois, ces références étaient limitées au norvégien et à l'anglais puisque les enseignants croyaient devoir parler la langue avant d'encourager les apprenants à s'appuyer sur leurs ressources dans cette langue. Par conséquent, les répertoires complets des apprenants ne sont pas explorés en classe. Le chercheur conclut en soulignant le rôle essentiel que pourrait jouer la formation initiale si l'on formait les futurs enseignants aux approches plurilingues.

Ces résultats rejoignent ceux relevés par Burton et Rajendram (2019) qui ont examiné les attitudes d'enseignants d'ALS dans une université canadienne envers l'approche translinguistique. À travers des entrevues semi-dirigées avec 5 enseignants, les chercheuses ont trouvé que ceux-ci ne considéraient pas l'approche translinguistique comme ressource, mais plutôt comme une pratique ralentissant l'apprentissage de la langue cible. L'exception principale à ce résultat survenait dans les classes de niveau débutant et était acceptée uniquement en tant que ressource temporaire (Burton et Rajendram, 2019).

Dans le cadre d'un cours de développement professionnel continu, Kirsch (2020) a suivi trois enseignantes au Luxembourg durant une année scolaire. L'objectif de la formation était d'explorer l'usage stratégique des autres langues en classe et de promouvoir la compréhension des enseignants envers cet usage. Les participantes, toutes des enseignantes au préscolaire, ont été observées et rencontrées régulièrement par l'équipe de recherche. Bien que les enseignantes étaient convaincues au début que

le multilinguisme, le terme privilégié par la chercheuse, est un atout, elles étaient hésitantes à utiliser de manière systématique les autres langues en classe, maintenant que ceci pourrait entraver l'apprentissage du luxembourgeois. Lorsque les apprenants ont été autorisés à utiliser leurs langues en classe, ils ont pu former de nouvelles amitiés et ont en fait utilisé le luxembourgeois plus fréquemment parce qu'ils avaient « beaucoup à dire » (Kirsch, 2020, p. 5). La formation, ainsi que les nouvelles expériences en classe, a amélioré les attitudes des enseignantes envers l'enseignement plurilingue. Étant donné les ressources limitées permettant d'inclure un nombre limité d'enseignants dans la formation continue, la chercheuse recommande de familiariser les futurs enseignants avec les principes des pédagogies plurilingues durant la formation initiale (Kirsch, 2020). Une autre étude menée dans le Pays basque a examiné l'impact d'une formation professionnelle auprès d'enseignants en service au primaire et secondaire (Gorter et Arocena, 2020). Dans ce cas-ci, l'équipe de recherche a élaboré une formation sur l'approche translinguistique, visant les enseignants de langue et de contenu, se déclinant en trois parties. Une première partie était formée d'une formation intensive de quatre jours en présentiel incluant des cours magistraux et des débats. Une deuxième partie en ligne, étalée sur 7 semaines, comportait des lectures, des discussions entre les participants et un réinvestissement du contenu à travers des activités que les enseignants ont élaborées et essayées dans leurs classes. Finalement, la troisième partie était une activité de clôture et de suivi qui a duré un jour. Les chercheurs ont examiné les croyances des participants à travers un questionnaire comportant des items à échelle Likert sur l'approche translinguistique. Les participants ont complété le questionnaire à trois reprises : au début de la formation, à la fin de la session intensive et durant l'activité de clôture. La majorité des 124 participants était des enseignants de langue, à la hauteur de 75 %. Les résultats indiquent que les croyances des participants sont devenues plus positives après la formation en ce qui concerne l'importance d'avoir recours aux langues des apprenants en classe et de ne pas les séparer. Les participants deviennent aussi plus convaincus que la connaissance

d'une langue est un atout pour l'apprentissage d'une autre et que ces connaissances sont transférables vers la L2 ou L3/n. Gorter et Arocena concluent en considérant que les approches translinguistiques et multilingues « méritent de la place dans les programmes de formation initiale en enseignement » (Gorter et Arocena, 2020, p. 9, traduction libre).

Ces recherches indiquent donc que les enseignants, même s'ils valorisent parfois le plurilinguisme, ne se sentent pas toujours confiants envers l'adoption d'une approche plurilingue. Vu le rôle positif des formations de développement continu sur les croyances des enseignants en service, certaines des études mentionnées ont souligné la nécessité d'intervenir plus tôt, au niveau de la formation initiale. Nous discutons maintenant des études qui ont examiné les croyances des futurs enseignants concernant les approches plurilingues.

## 2.7 Les croyances des enseignants en formation envers les approches plurilingues

Étant donné que notre étude se concentre sur les croyances des futurs enseignants en ce qui concerne les approches plurilingues, nous avons voulu examiner les recherches effectuées à ce sujet, qui constituent une extension de la recherche sur les enseignants en service. À travers une étude de cas, Cabré Rocafort (2019) a tenté de mieux comprendre les croyances d'une future enseignante plurilingue au primaire, en Catalogne. La participante s'est engagée dans une réflexion narrative multimodale en créant quatre artéfacts, (1) une autobiographie linguistique en texte, (2) un portrait linguistique, (3) un dessin sur le sujet « être une enseignante plurilingue » et (4) un texte de réflexion sur « la relation entre les langues, les cultures et les identités » (Cabré Rocafort, 2019, p. 47, traduction libre). Les artéfacts ont été créés à des moments différents des deux premières années de la formation initiale. L'analyse des artéfacts a montré qu'au début de la formation initiale, la participante avait une vision monolingue

de soi, considérait que ses langues étaient isolées et qu'elles les avaient apprises de manière séparée. Par contre, à la fin de la collecte de données et grâce à ce processus de réflexion, la future enseignante a pu augmenter sa compréhension de son propre plurilinguisme et se délaisser de l'idéal du « locuteur natif ». Cette réflexion narrative multimodale a donc permis à la participante d'exprimer certaines croyances qui peuvent difficilement être exprimées à l'écrit et de les voir plus clairement. Elle a aussi pu reconsidérer certaines de ces croyances et de les « changer ». La chercheuse souligne la pertinence d'outiller les futurs enseignants avec « les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour adopter les approches plurilingues » (Cabré Rocafort, 2019, p. 55, traduction libre). Vu l'influence des croyances des futurs enseignants sur leur pratique, dépassant parfois l'influence des savoirs théoriques, il devient essentiel de renégocier ces croyances durant la formation initiale, selon la chercheuse.

Toujours dans le contexte catalan, Portolés et Martí (2020) ont réalisé une étude auprès de 121 futurs enseignants en éducation primaire et préscolaire. Les chercheuses ont collecté les réponses des participants sur un questionnaire portant sur leurs croyances envers l'éducation plurilingue. Les réponses ont été obtenues à deux reprises, avant et après un cours sur l'enseignement de l'anglais, sachant que le cours a discuté des enjeux de l'éducation plurilingue et de la recherche récente sur ce sujet. Les analyses quantitatives sur les données du questionnaire ont permis de relever un soutien fort à l'enseignement des langues minoritaires, potentiellement dû à l'identité linguistique catalane des participants. Toutefois, ceux-ci ont exprimé des croyances associées à la vision monolingue de l'enseignement, y compris la nécessité d'avoir une maîtrise avancée de toutes les langues du répertoire langagier. Il est intéressant de noter que 90 % des participants soutiennent une formation accrue sur les principes multilingues dans le cadre de la formation initiale. Les résultats indiquent aussi que le cours a eu un effet positif sur ces croyances, sauf en ce qui concerne les sujets controversés ou médiatisés (tel que l'âge de l'introduction de l'anglais à l'école). Les chercheuses signalent la

nécessité de mieux comprendre les croyances des futurs enseignants afin d'élaborer des cours de formation initiale qui les aideront à rejeter certaines idées reçues.

Du côté américain, et plus spécifiquement la formation initiale en enseignement de l'ALS, Flores et Aneja (2017) rapportent les résultats d'un cours abordant certains principes translinguistiques avec trois futures enseignantes. Durant ce cours, les chercheuses ont introduit la recherche récente sur le sujet du plurilinguisme et ont offert aux étudiants plusieurs opportunités pour effectuer une réflexion sur leurs trajectoires linguistiques ainsi que des lectures de textes translinguistiques (textes composés dans plusieurs langues et dialectes). Les données utilisées incluent des artéfacts créés dans le cadre du cours, des enregistrements de séances de travail en groupe, ainsi que des entretiens de groupe. Les artéfacts des participantes contenaient des réflexions sur leur statut en tant que futures enseignantes non natives de l'ALS, leurs expériences linguistiques complexes et la relation entre les langues et l'identité. Les participantes se sont engagées dans un processus de translinguisme dans leurs travaux, en intégrant leurs langues et dialectes, y compris des formes multimodales d'expression. À travers ces projets, les futures enseignantes ont discuté de la relation entre leurs langues et leur identité et ont tenté d'offrir des « espaces translinguistiques » à leurs propres apprenants, chose qui est devenue possible grâce à l'intervention des chercheuses durant le cours. Ces dernières lamentent le manque de changement survenu sur les pratiques pédagogiques des programmes d'enseignement de l'ALS malgré les avancées théoriques critiquant le biais monolingue depuis des décennies.

En utilisant les entretiens de groupe, Iversen (2019) a tenté de relever les pratiques multilingues que de futurs enseignants considéraient appropriées dans le contexte scolaire norvégien. Les participants (N=24) ont été rencontrés par le chercheur à la fin de leurs stages d'enseignement en groupe de 3 ou 4. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Durant les entretiens, l'auteur a abordé le sujet du multilinguisme en

général, suivi par une discussion sur les expériences des participants avec le multilinguisme durant leur stage pour terminer avec une discussion sur des scénarios sur l'usage des langues des apprenants en classe (présentés avec des vignettes). Les participants ont discuté, non seulement des besoins des enseignants et des apprenants en tant que groupe, mais aussi des besoins spécifiques des apprenants multilingues. Ils ont considéré que les pratiques multilingues pouvaient être légitimes tant qu'elles respectaient le travail de la classe et le norvégien en tant que langue d'enseignement. Ils étaient aussi hésitants à inclure les autres langues des apprenants en classe.

Finalement, et dans le contexte québécois, Woll (2020) a mené une étude pilote auprès de futurs enseignants de l'ALS dans une université québécoise. Ces futurs enseignants suivaient un cours d'allemand qui a compris une phase initiale en allemand seulement et une deuxième phase explorant certaines pédagogies translinguistiques. Ceci a comporté des discussions en français sur certaines structures en allemand ainsi que des activités visant à explorer les différences et les similarités entre l'allemand et les langues des apprenants. Les participants (N=7) ont répondu à un questionnaire après chaque tâche concernant leur appréciation de l'activité et un questionnaire sur leurs croyances envers l'enseignement des langues et l'usage de la langue cible, et ce, au début et à la fin de la session. Les participants ont aussi pris part à un entretien de groupe. Huit mois après la fin de l'intervention, ils ont complété un questionnaire composé de vignettes abordant l'usage des autres langues en classe. Les participants ont exprimé, à l'unanimité, que les activités étaient bénéfiques et que l'établissement des liens entre les langues était utile. Cependant, ils ont aussi considéré qu'un bon enseignant de langue était un locuteur natif ou ayant un niveau avancé de la langue et qu'il devait éviter l'usage de la L1 des apprenants. Certaines exceptions à cette règle ont été exprimées, telles que les problèmes de compréhension ou de discipline, où l'usage de la L1 devient acceptable. Les futurs enseignants ont aussi exprimé leur crainte vis-à-vis la « perte de contrôle » qui aurait lieu s'ils utilisent la L1. La

chercheuse a relevé ces positions contradictoires où les participants ont eux-mêmes profité d'une pédagogie translinguistique tout en refusant d'adopter ces mêmes principes avec leurs apprenants. En ce qui concerne les sources déclarées de ces croyances, les futurs enseignants ont mentionné la formation initiale, le personnel enseignant à l'université et leurs expériences en tant qu'apprenants de langue.

À notre connaissance, l'étude de Woll est la seule à avoir sondé les croyances des futurs enseignants au Québec, et ce, uniquement concernant l'usage des autres langues que la langue cible en classe. Étant donné l'importance du contexte dans les études sur les croyances des enseignants, il est essentiel d'établir les croyances des futurs enseignants de l'ALS au Québec envers les approches plurilingues. De plus, nous avons souligné précédemment l'impact positif des approches plurilingues sur la motivation des apprenants, la valorisation de leurs identités et le transfert des acquis. Il est important que les futurs enseignants apprennent à enseigner les langues dans un contexte plurilingue et à valoriser les langues et les identités de leurs apprenants. Nous devons donc comprendre leurs croyances afin d'être mieux positionnés pour intervenir dans le cadre de la formation initiale en ce qui concerne ce domaine de recherche récent. C'est à partir de ce manque dans la recherche empirique qui vient d'être établi que découle nos questions de recherches.

## 2.8 Questions de recherche

Nos questions de recherche sont donc :

- 1) Quelles sont les croyances des futurs enseignants d'ALS au Québec concernant la pertinence de l'adoption d'une approche plurilingue ?
- 2) Quelles sont les croyances des futurs enseignants d'ALS au Québec concernant la faisabilité de l'adoption d'une approche plurilingue ?
- 3) Quels sont les facteurs qui influencent ces croyances ?

## CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Après avoir établi nos questions de recherche, nous discutons dans ce chapitre de la méthodologie retenue pour y répondre. Nous débutons avec une explication du dispositif de notre recherche, suivi par une description des participants. Ensuite, notre instrument de collecte de données sera introduit. Après un survol du déroulement de la recherche, nous explicitons les méthodes privilégiées pour analyser nos données.

### 3.1 Dispositif de recherche

Nous avons opté d'effectuer une étude descriptive afin de répondre à notre objectif de recherche. Les études descriptives de type exploratoire cherchent à décrire des phénomènes et tentent d'en dessiner un portrait (Fortin et Gagnon, 2016 ; Thouin, 2014). Étant donné que notre objectif consistait à décrire les croyances des futurs enseignants concernant les approches plurilingues et non de confirmer un modèle ou une hypothèse, ce type de devis était le mieux adapté pour notre étude.

Nous nous sommes basés sur une approche quantitative, soutenue par un questionnaire, afin de mener notre recherche. L'approche quantitative « consiste en un processus formel, objectif et systématique » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 19) qui peut aider à décrire un phénomène. De plus, les questionnaires sont une des méthodes les plus courantes pour solliciter les opinions et attitudes d'un grand nombre de personnes (Mackey et Gass, 2011). Vu que le sujet des croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues demeure sous-étudié, nous avons privilégié cette méthode

quantitative afin de rejoindre un plus grand nombre de participants et de dresser un portrait initial de ces croyances.

### 3.2 Participants

Cette étude a été réalisée auprès de futures enseignantes et enseignants inscrits dans des programmes d'enseignement de l'ALS provenant de 6 universités québécoises. Ces programmes de baccalauréat durent quatre ans et mènent à l'obtention d'un brevet d'enseignement, décerné par le Ministère l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, qui permet aux diplômés d'enseigner dans les écoles primaires et secondaires au Québec, que ce soit dans le réseau scolaire public ou privé. Durant leurs études, les futurs enseignants suivent des cours à l'université, dispensés par des professeurs, et complètent quatre stages obligatoires, dont un d'observation. Durant ces stages, effectués à titre d'un par année académique, les futurs enseignants ont des responsabilités croissantes en termes d'enseignement, d'évaluation et de gestion de classe.

Nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste de convenance (Fortin et Gagnon, 2016). Selon Dörnyei et Csizér (2012), il est recommandé de solliciter la participation de 50 personnes lorsqu'on a recours à des questionnaires dans le domaine de la didactique des langues. Afin de ce faire, nous avons recruté les futurs enseignants, par courriel, à travers leurs directions de programmes. Premièrement, nous avons consulté le site web du MEES afin d'établir une liste des programmes qui décernent un brevet d'enseignement en ALS au Québec. Suivant cette étape, nous avons visité les sites web de ces programmes afin de trouver les courriels des personnes responsables de ces programmes. Pour chaque programme, un courriel a été envoyé à l'adresse courriel du programme ou à la personne qui le dirige (voir Annexe A) afin d'expliquer le but de notre recherche et de les inviter à diffuser le lien du questionnaire aux

étudiants à travers les listes d'envoi institutionnelles (voir Annexe B). En total, 8 universités ont été contactées pour des fins de recrutement. La direction d'un de ces programmes n'a pas répondu à nos courriels alors qu'aucun participant n'a répondu au questionnaire dans une deuxième institution. Par conséquent, nos 52 participants proviennent de 6 universités, avec 7 participants (13,46 %) provenant de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et 7 de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (13,46 %), 22 (42,3 %) de l'Université Concordia, 4 (7,69 %) de l'Université de Sherbrooke, 3 (5,76 %) de l'Université du Québec Abitibi-Témiscamingue (UQAT), une personne de l'Université McGill et 8 participants (15,38 %) n'ont pas répondu à cette question. Le tableau 3.1 résume le profil des participants.

Tableau 3.1. : Profil des participants

|                       |                            |    |
|-----------------------|----------------------------|----|
| Genre                 | Femme :                    | 34 |
|                       | Homme :                    | 8  |
|                       | Non-binaire :              | 2  |
|                       | Pas d'informations :       | 8  |
| Âge<br>(Moyenne)      | 27.97 (É.T: 9.49)          |    |
| Université            | Université de Concordia :  | 22 |
|                       | UQAM:                      | 7  |
|                       | UQTR :                     | 7  |
|                       | Université de Sherbrooke : | 4  |
|                       | UQAT :                     | 3  |
|                       | Université McGill :        | 1  |
|                       | Pas d'informations :       | 8  |
| Année du<br>programme | Première année :           | 18 |
|                       | Deuxième année :           | 9  |
|                       | Troisième année :          | 9  |
|                       | Quatrième année :          | 8  |
|                       | Pas d'informations :       | 8  |

|                                     |                       |    |
|-------------------------------------|-----------------------|----|
| Langue<br>maternelle                | Français :            | 21 |
|                                     | Anglais :             | 13 |
|                                     | Français et anglais : | 2  |
|                                     | Russe :               | 2  |
|                                     | Bulgare :             | 2  |
|                                     | Espagnol :            | 1  |
|                                     | Mandarin :            | 1  |
|                                     | Tamil et anglais :    | 1  |
|                                     | Pas d'informations :  | 8  |
| Langue(s)<br>connue(s)<br>(Moyenne) | 3.2 (É.T: 1.01)       |    |

Comme le montre le tableau 3.1, la majorité des participants s'identifiait comme femme (65,38 %, n=34) avec 8 participants (15,38 %) s'identifiant comme homme et deux personnes s'identifiant comme non-binaire (3,84 %). Nous ne connaissons pas le genre de huit participants. Au moment de leur participation à l'étude, les participants étaient âgés entre 17 et 59 ans et la moyenne d'âge était 27 ans (Écart-type : 9.49).

Nous avons aussi voulu savoir la progression des participants dans leur programme, de la première année à la quatrième. Parmi les participants, 34,61 % (n=18) étaient en première année, 9 participants (17,3 %) étaient en deuxième année et 9 autres en troisième année alors que 8 participants (17,3 %) étaient en quatrième année. Huit participants n'ont pas répondu à cette question.

Nos participants parlaient entre 2 et 6 langues, avec une moyenne de 3,2. Le français était la langue maternelle déclarée par 40,38 % (n=21) des participants alors que pour 25 % (n=13), il s'agissait de l'anglais. Un petit nombre de participants (n=3) a déclaré avoir deux langues maternelles.

### 3.3 Instrument de collecte de données

Le questionnaire est un instrument de recherche qui permet d'obtenir des données déclarées de la part des participants, y compris sur les opinions et croyances des individus (Dörnyei et Csizér, 2012). Puisque les croyances ne peuvent être observées directement par les chercheurs, il nous était important d'utiliser un instrument qui permet aux futurs enseignants de les exprimer. Bien que les questionnaires soient communs dans le domaine de la didactique des langues, il est crucial de suivre un processus rigoureux en les créant afin de générer des données valides et fiables (Dörnyei et Csizér, 2012). De ce fait, plusieurs versions de notre questionnaire ont été créées et pilotées. En élaborant notre questionnaire, nous avons suivi les conseils de Dörnyei et Csizér (2012) quant à la durée maximale estimée pour la réponse aux questions (30 minutes) et quant à la longueur des items (20 mots). Nos items contenaient des termes spécifiques au domaine de la didactique des langues, tels que « stratégies » ou « planification de textes ». Nous avons donc opté à créer notre questionnaire en anglais puisque nos participants suivaient leurs cours disciplinaires en anglais, et ils étaient probablement plus familiers avec ces termes en anglais. Le questionnaire a contenu deux questions ouvertes et 51 items à échelle Likert et se terminait avec cinq questions d'ordre démographique (âge, langues parlées, genre...). Le tableau 3.1. montre la répartition des items selon les questions de recherche. Les questions démographiques étaient initialement placées à la fin du questionnaire, mais nous avons remarqué que certains participants ( $n=8$ ) ont abandonné le questionnaire avant d'y répondre. Nous avons donc pris la décision de transférer ces questions au début du questionnaire. Les questions à items « fermés », où les réponses possibles sont préétablies par le chercheur, mènent à une plus grande fiabilité et à des données facilement quantifiables alors que les questions ouvertes permettent aux participants d'exprimer leurs idées en utilisant leurs propres mots (Mackey et Gass, 2011).

Tableau 3.2. : Répartition des items par questions

| Questions   | Nombre d'items |
|---|----------------|
| Question 1 : Pertinence des approches plurilingues  | 27             |
| Question 2 : Faisabilité des approches plurilingues | 11             |
| Question 3 : Facteurs influençant les croyances     | 15             |
| Questions sociodémographiques                       | 5              |

En élaborant les items du questionnaire, nous nous sommes basés sur les éléments pertinents relevés dans le cadre théorique ci-haut. Par exemple, pour la première question de recherche portant sur la pertinence de l'adoption des approches plurilingues, nos items ciblaient les construits de la transférabilité des connaissances d'une langue à l'autre ainsi que le rôle des autres langues dans l'apprentissage de la langue cible. Pour la deuxième question de recherche, liée à la faisabilité d'adopter les approches plurilingues, nos items visaient certains construits comme la facilité d'accéder à des ressources pédagogiques et les instructions ministérielles. Pour la troisième question de recherche, concernant les facteurs influençant les croyances, nous avons principalement visé deux facteurs potentiels, en se basant sur la conceptualisation des croyances des enseignants de Borg (2015), à savoir la formation initiale et les expériences précédentes en apprentissage des langues. Chaque item a été associé à un construit spécifique parmi ceux mentionnés ci-dessus et nous nous sommes assurés d'avoir un équilibre entre les items visant chaque construit. De cette manière, nous avons pu garantir la pertinence de chaque item, ainsi optimisant la longueur du questionnaire. Les réponses possibles offertes aux participants étaient basées sur une échelle Likert de 6 items allant de « tout à fait en accord » jusqu'en « tout à fait en désaccord » pour les items d'accord avec une déclaration et de « toujours » jusqu'à « jamais » pour les items basés sur la fréquence de l'exposition à un comportement. Finalement, puisque connaître l'identité des participants n'aidait pas notre objectif de recherche, notre questionnaire était anonyme.

Notre questionnaire a été élaboré sur la plateforme LimeSurvey, privilégiée par l'UQAM (voir Annexe C) et a été piloté à plusieurs reprises. Le pilotage d'un questionnaire est une étape extrêmement importante qui fournit des informations précieuses et aide à :

« (a) peaufiner la version finale du questionnaire afin d'éliminer les items vagues, trop difficiles/faciles ou non pertinents; (b) améliorer la clarté des items et des instructions; (c) finaliser la mise en page; (d) pratiquer les procédures de passation du questionnaire; (e) effectuer un test sur les analyses [...]; (f) chronométrer la passation du questionnaire; et (g) vérifier qu'il ne reste pas des erreurs dans l'instrument » (Dörnyei et Csizér, 2012, p. 79, traduction libre).

Une première version du questionnaire, en papier, a été révisée par notre directrice de recherche qui a fourni une rétroaction initiale sur les items, en signalant par exemple les items qui étaient trop vagues (tel que, « Il est utile de comparer le français et l'anglais »). Suite à cette première rétroaction, la nouvelle version du questionnaire a été envoyée à trois enseignants de langue seconde inscrits dans un programme de deuxième cycle en didactique des langues et qui avaient des expériences avec la création de questionnaires dans le cadre de leurs cours et recherches universitaires. Cette étape avait comme objectif de s'assurer de la clarté des items en lien avec les construits. Nous avons demandé à ces trois personnes si les items étaient clairs et faciles à comprendre et si les instructions étaient compréhensibles. De plus, nous voulons savoir s'il y'avait des items vagues ou qui acceptent plusieurs interprétations. Nous leur avons aussi demandé de se chronométrer. Chacune de ces personnes a rempli le questionnaire en y ajoutant des commentaires en marge. Nous avons aussi rencontré chacun d'entre eux par visioconférence pendant 20-30 minutes. Durant ces rencontres, nous avons discuté de leurs commentaires, leurs impressions générales et leurs recommandations. Suite à cette première phase de pilotage, certains items ont été reformulés ou soulignés. Par exemple, certains items assez similaires se suivaient (« Je dois explorer avec tous mes apprenants les similarités entre le français et l'anglais » et

« Je dois explorer avec tous mes apprenants les similarités entre les autres langues et l'anglais ») et nous avons été conseillés de souligner les mots différents entre les deux items afin d'attirer l'attention des participants. Certains items contenaient aussi des parenthèses et nous avons été recommandés de les reformuler afin d'éliminer les parenthèses.

Après avoir suivi une formation sur le logiciel de sondage LimeSurvey, nous avons transféré le questionnaire sur le logiciel pour ensuite commencer une deuxième phase de pilotage. Durant cette phase, le lien au questionnaire a été envoyé à une enseignante d'ALS inscrite dans un programme de deuxième cycle en didactique des langues et qui a déjà collecté des données à l'aide de questionnaire en ligne sur LimeSurvey ainsi qu'à une future enseignante d'ALS qui venait de terminer le programme de baccalauréat, mais qui n'enseignait toujours pas à temps plein. Nous avons demandé à ces personnes de donner leurs commentaires sur le contenu aussi (items vagues, instructions difficiles à suivre), mais surtout sur la forme, donc la navigation sur LimeSurvey, les erreurs de formatage et les coquilles. Nous avons reçu les commentaires de ces personnes par courriel. Une des recommandations était d'inclure quelques espaces pour permettre aux participants d'ajouter un commentaire ou amener une clarification s'ils le désirent, chose qui a été faite.

De plus, afin d'aider à documenter les thèmes émergents, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons inscrit nos observations tout au long du projet, y compris les défis rencontrés. Le journal de bord du chercheur sert à documenter ses impressions et ses actions et son contenu pourrait constituer des données importantes (Thouin, 2014).

### 3.4 Déroulement de la recherche

Nous détaillerons dans ce qui suit le déroulement de notre recherche, telle que schématisée dans la figure 3.1.

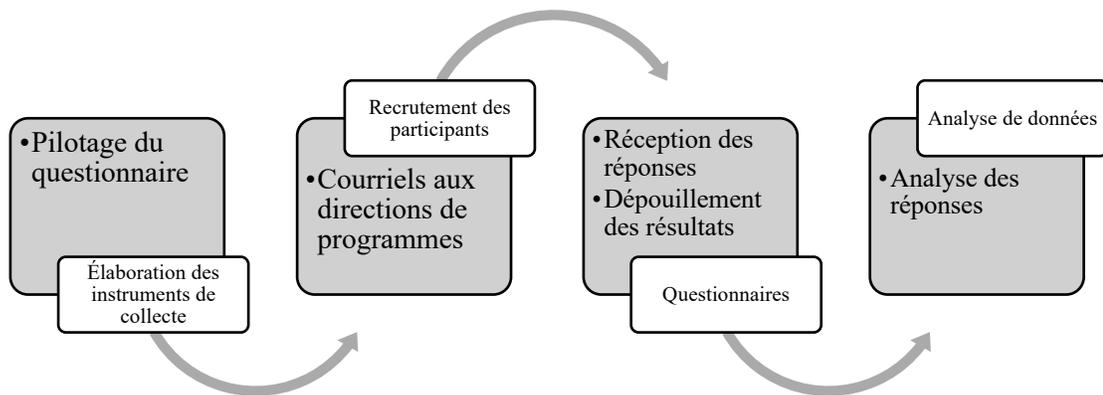


Figure 3.1 : Schéma du déroulement de la recherche

Après avoir obtenu notre certificat d'éthique (Annexes D et E), nous avons procédé au pilotage du questionnaire. Les modifications nécessaires ont été apportées. Le questionnaire révisé a été par la suite mis en ligne sur la plateforme LimeSurvey.

Dans une deuxième étape, celle du recrutement des participants, nous avons envoyé des courriels aux directions des programmes visés (Annexe A). Nous leur avons expliqué notre recherche et nous leur avons demandé de diffuser, à travers leurs listes d'envoi institutionnelles, le lien au questionnaire en envoyant un message déjà élaboré qu'ils pouvaient modifier au besoin (Annexe B). Le questionnaire était en ligne depuis la fin mai jusqu'en mi-juillet où il a été désactivé en préparation à l'étape d'analyse.

Dans une troisième étape, nous avons téléchargé les résultats du questionnaire sur un document Excel, en préparation à leur analyse ultérieure.

Nous détaillons dans la section suivante les analyses quantitatives menées sur les données provenant du questionnaire.

### 3.5 Types de données et analyses proposées

Puisque notre étude était de nature descriptive exploratoire, nous avons eu recours à des analyses statistiques descriptives, notamment les fréquences relatives et les moyennes et nous n'avons pas eu recours à des analyses d'inférence. Les réponses des personnes n'ayant répondu qu'aux questions sociodémographiques ont été éliminées. Deux autres réponses de participants ont été éliminées puisque les participants avaient indiqué ne pas être inscrits dans un programme de baccalauréat au temps de la collecte des données. Nous avons aussi remarqué que cinq participants avaient abandonné le questionnaire en cours de route, pour certains des items de la question de recherche 1 et ceux de la question de recherche 2. Cependant, nous avons opté de garder les réponses de ces participants puisqu'ils avaient répondu à une majorité des items. Le tableau 3.3 ci-dessus détaille le nombre de réponses par question de recherche.

Tableau 3.3 : Répartition des réponses complétées par question de recherche

| Questions de recherche visées           | Réponses complétées |
|---|---------------------|
| Question de recherche 1                 | 52                  |
| Questions de recherche 1 (9 items) et 2 | 47                  |
| Question de recherche 3                 | 35                  |

Les réponses possibles offertes aux participants étaient basées sur une échelle Likert de 6 items allant de « tout à fait en accord » jusqu'en « tout à fait en désaccord ». Nous

avons opté pour une échelle de 6-points afin de pousser les participants à se positionner de façon plus nuancée. Nous avons ensuite créé trois groupes de réponse qui représentait trois positions : en accord, neutre et en désaccord. Ce choix a été pris afin de pouvoir mieux interpréter les résultats, cependant, les réponses aux échelles de 6-items sont disponibles en annexe (Annexe F) et nous y faisons référence dans notre chapitre suivant, lorsque pertinent. Plus précisément, les réponses « tout à fait en accord » et « en accord » ont été combinées pour créer la catégorie « En accord », les réponses « légèrement en accord » et « légèrement en désaccord » pour créer la catégorie « Ni en accord ni en désaccord » et finalement, les réponses « en désaccord » et « tout à fait en désaccord » pour créer la catégorie « En désaccord ». Quant aux items basés sur la fréquence, les réponses possibles offertes aux participants étaient basées sur une échelle Likert de 6 items allant de « toujours » jusqu'à « jamais ». Pour ces items, les réponses « toujours » et « très fréquemment » ont été combinées pour créer la catégorie « Très fréquemment », les réponses « fréquemment » et « rarement » pour créer la catégorie « Moins fréquemment » et finalement, les réponses « très rarement » et « jamais » pour créer la catégorie « Rarement ».

## CHAPITRE IV : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les données obtenues grâce au questionnaire en ligne. Nous commençons avec une description des croyances des participants envers la pertinence des approches plurilingues. Ensuite, nous décrivons leurs croyances envers la faisabilité de l'adoption de telles approches. Nous terminons avec une description des facteurs qui influencent ces croyances chez nos participants.

### 4.1 Description des croyances de futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers la pertinence des approches plurilingues

En réponse à la première question de recherche, à savoir quelles sont les croyances des futurs enseignants envers la pertinence des approches plurilingues, nous avons eu recours à des analyses statistiques descriptives des données obtenues par le biais du questionnaire. Dans ce qui suit, nous décrivons les croyances des participants envers la contribution des langues connues par les apprenants dans l'apprentissage de l'ALS. Nous poursuivons avec une description du rôle que les participants croient avoir envers les langues connues par les apprenants, suivie par une description de leurs croyances envers le rôle du français langue d'enseignement en classe d'ALS. Nous concluons avec un portrait des croyances des participants envers la pertinence du matériel didactique multilingue.

Tel que mentionné dans la section 3.5, nous avons créé trois catégories de réponses afin de regrouper les réponses selon l'accord, le désaccord ou la position neutre, ni en accord ni en désaccord. Nous attirerons l'attention sur les nuances des réponses

spécifiques lorsque pertinents. Un tableau rapportant les résultats détaillés de tous les items peut être consulté dans l'Annexe F.

#### 4.1.1 Les futurs enseignants et la contribution des langues des apprenants

Étant donné que les approches plurilingues, tel que mentionné dans notre cadre théorique, sont basées sur la contribution positive des langues connues des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible (l'anglais), nous avons tout d'abord examiné la position des participants envers six items liés directement à cette contribution. La Figure 4.1 représente sur l'axe vertical le pourcentage des réponses des participants, et sur l'axe horizontal, nous trouvons les items sur lesquels les participants se sont prononcés.

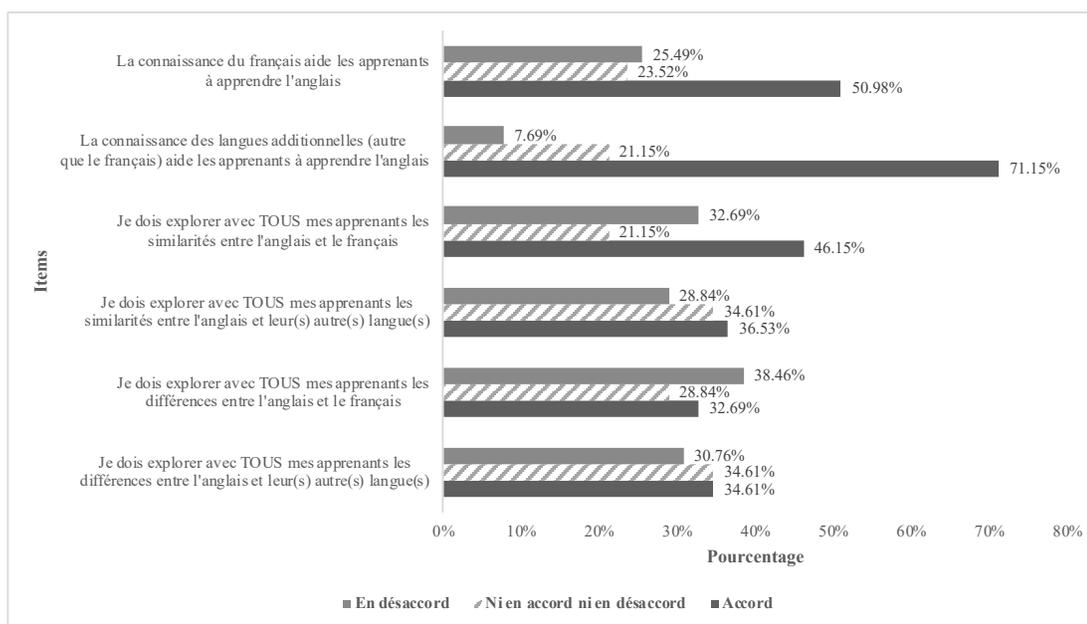


Figure 4.1 : Histogramme présentant le pourcentage des réponses des participants aux items concernant la contribution des langues des apprenants

Les premiers items rapportés demandaient si la connaissance du français et des autres langues connues aide les apprenants à apprendre l'anglais. Comme le montre la Figure 1.1, la moitié des participants était généralement en accord avec le fait que le français est un outil qui aide à apprendre l'anglais. En effet, 50,98 % ( $n=26$ ) des participants étaient en accord alors que 23,52 % ( $n=12$ ) n'étaient ni en accord ni en désaccord et 25,49 % ( $n=13$ ) étaient en désaccord. Pour ce qui est des autres langues connues par les apprenants, le soutien des participants était plus prononcé avec 71,15 % des participants ( $n=37$ ) étant en accord et 21,15 % ( $n=11$ ) n'étant ni en accord ni en désaccord avec la contribution des autres langues des apprenants dans l'apprentissage de l'ALS.

Par la suite, nous rapportons les résultats liés aux items concernant la nécessité d'explorer les similarités entre l'anglais et les langues du répertoire linguistique des apprenants. Pour ce qui est de la nécessité d'explorer les similarités entre le français et l'anglais, un peu moins de la moitié des participants était en accord (46,15 %,  $n=24$ ), alors que 32,69 % ( $n=17$ ) étaient en désaccord ce qui indique une certaine division des participants entre l'accord et le désaccord. Des 17 participants dans cette catégorie, 6 participants étaient « tout à fait en désaccord » avec la nécessité d'attirer l'attention des apprenants aux similarités entre le français et l'anglais. Pour la catégorie ni en accord ni en désaccord, 21,15 % ( $n=11$ ) l'ont choisi. Quant à la nécessité d'explorer les similarités entre l'anglais et les autres langues des apprenants, moins de participants étaient en accord (36,53 % des répondants,  $n=19$ ) par rapport à l'item précédent. Les participants qui étaient ni accord ni en désaccord constituaient 34,61 % ( $n=18$ ) des réponses. Le reste des participants (à hauteur de 28,84 %,  $n=15$ ) ont exprimé leur désaccord avec la nécessité d'explorer les similarités entre l'anglais et les autres langues des apprenants.

Finalement, les participants se sont prononcés sur la nécessité d'explorer les différences entre l'anglais et le français/les autres langues. Les participants étaient partagés pour ce qui est de ces deux items avec un certain niveau de désaccord remarqué. En ce qui concerne la nécessité d'explorer les similarités entre l'anglais et le français, le niveau de désaccord était de 38,46 % ( $n=20$ ) tandis que 32,69 % des participants ont exprimé leur accord envers cet item ( $n=17$ ) et 28,84 % ( $n=15$ ) n'étaient ni en accord ni en désaccord. Quant aux similarités entre l'anglais et les autres langues des apprenants, les chiffres étaient assez similaires pour l'accord (34,61 %,  $n=18$ ) avec plus de participants n'exprimant ni un accord ni un désaccord que l'item précédent (34,61 %,  $n=18$ ). Ici, le niveau de désaccord était de 30,76 % ( $n=16$ ).

En somme, les participants considèrent que les autres langues des apprenants (français ou autres) peuvent potentiellement aider à apprendre l'anglais. Ils sont moins persuadés, par contre, qu'ils doivent explorer les différences et les similarités entre l'anglais et les autres langues avec leurs apprenants. Sur ce plan, l'exploration des différences et similarités entre le français et l'anglais semble marginalement plus populaire.

#### 4.1.2 Les futurs enseignants et les langues connues par les apprenants

Les approches plurilingues nécessitent aussi une certaine prise en compte des langues connues par les apprenants de la part des enseignants. Nous avons donc voulu déterminer les croyances des participants à l'égard de leur rôle vis-à-vis ces langues en classe d'anglais. Nous rapportons donc, dans la Figure 4.2, les analyses descriptives liées à deux items concernant cette prise en compte, à savoir l'item « Je dois reconnaître les autres langues de mes apprenants, même si je ne les parle pas » et l'item « En préparant mes activités d'enseignement, je dois prendre en considération les langues connues par mes apprenants ». La Figure 4.2 rapporte, sur l'axe horizontal le pourcentage des réponses et sur l'axe vertical, les items sur lesquels les participants se sont prononcés.

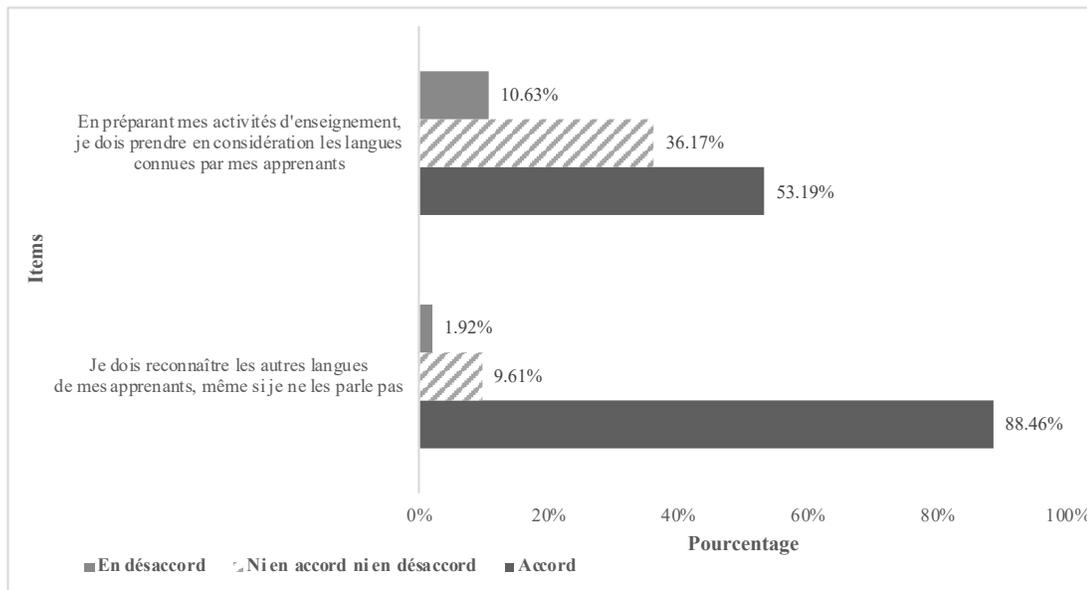


Figure 4.2 : Histogramme présentant le pourcentage des réponses des participants à l'égard de la prise en compte des langues connues par les apprenants

Une large majorité des participants était en accord avec la nécessité de reconnaître les langues des apprenants, à la hauteur de 46 participants (88,46 %). Seulement 9,61 % des participants n'étaient ni en accord ni en désaccord ( $n=5$ ) et uniquement un participant a exprimé un désaccord (1,92 %) envers la reconnaissance de ces langues en classe.

Quant à la nécessité de prendre les langues des apprenants en considération lors de l'élaboration des activités d'enseignement, cependant, le soutien des participants était moins prononcé avec 53,19 % ( $n=25$ ) des participants en accord, 36,17 % ( $n=17$ ) ni en accord ni en désaccord et 10,63 % ( $n=5$ ) en désaccord.

En résumé, les participants étaient majoritairement d'avis que l'enseignant devait reconnaître les langues des apprenants dans son enseignement de l'anglais au Québec.

Cependant, cela ne semble pas systématiquement signifier une prise en considération de ces langues lors de l'élaboration des activités d'enseignement.

#### 4.1.3 Les futurs enseignants et l'utilisation du français en classe d'anglais

Vu que le français est la langue commune entre les apprenants dans la majorité des écoles au Québec, nous avons voulu établir les croyances des participants envers son utilisation en classe d'anglais, et ce, pour des fonctions diverses. La Figure 4.3 rapporte sur le plan horizontal les items liés à l'utilisation du français et sur le plan vertical les pourcentages des réponses. Trois items ont été élaborés pour sonder les croyances des participants envers cet usage du français : (1) par les apprenants dans le cadre d'activités d'apprentissage, (2) par les enseignants pour tenir des conversations informelles avec leurs apprenants et (3) par les enseignants pour donner des consignes.

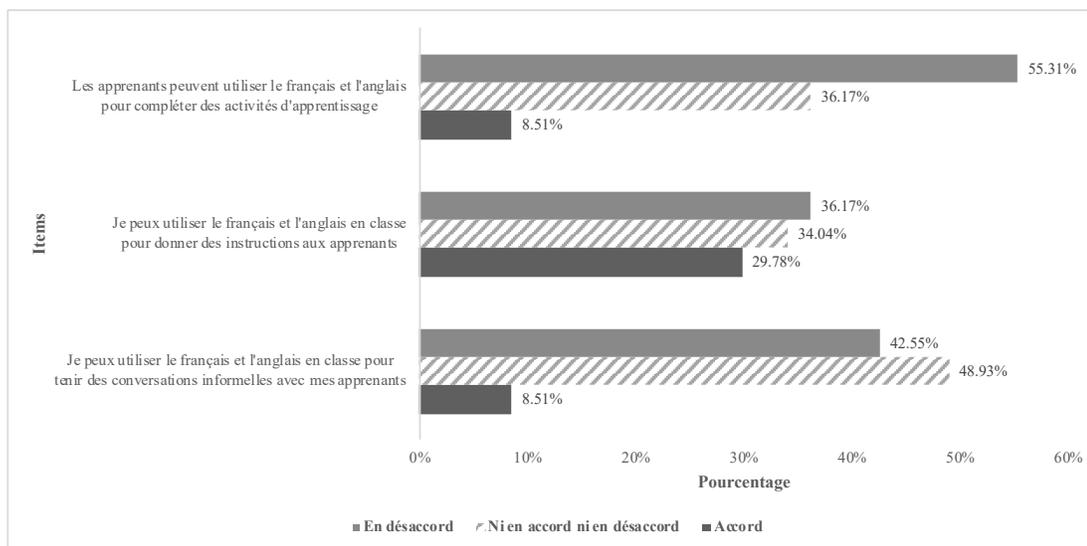


Figure 4.3 : Histogramme représentant le pourcentage de participants et leur degré d'accord à l'égard de l'utilisation du français en classe d'anglais

En ce qui concerne l'utilisation du français par les apprenants dans le cadre d'activités d'apprentissage, un peu plus de la moitié des participants a exprimé son désaccord

envers cet usage (55.31 %,  $n=26$ ), tandis que 17 participants (36.17 %) avaient des positions moins prononcées (ni en accord ni en désaccord). Seulement 4 participants (8.51 %) étaient en accord.

Ensuite, une image moins nuancée est tracée en ce qui concerne l'usage du français pour donner des instructions aux apprenants avec un nombre presque égal de participants exprimant un désaccord ou n'étant ni en accord ni en désaccord, respectivement 17 (36.17 %) et 16 répondants (34.04 %). Seulement 14 participants étaient en accord (29,78 %) avec l'usage du français afin de donner des consignes aux apprenants.

Enfin, pour ce qui est de l'utilisation du français par les enseignants pour des conversations informelles avec les apprenants, le portrait était assez similaire avec le premier item avec 42,55 % des participants ( $n=20$ ) exprimant leur désaccord envers cet usage. La moitié des répondants n'a exprimé ni un désaccord ni un accord à la hauteur de 23 réponses (48,93 %). Pour cet item, seulement 4 participants (8,51 %) ont exprimé un accord.

Nous retenons de ces résultats que l'usage du français est généralement refusé de la part des participants dans un contexte d'enseignement de l'ALS, surtout lorsqu'il s'agit d'activités d'apprentissage ou de conversations informelles. Néanmoins, les participants sont partagés lorsque l'enseignant doit donner des instructions aux apprenants.

#### 4.1.4 Les futurs enseignants et le matériel didactique multilingue

Puisque l'adoption d'une approche plurilingue implique une utilisation de matériel didactique bilingue (référant au français et à l'anglais) ou multilingue (qui utilise ou réfère à l'anglais et aux autres langues des apprenants), nous avons voulu regarder de

près les croyances des participants envers la nécessité de fournir ce genre de matériel didactique. La Figure 4.4 montre le degré d'accord des répondants aux items « Je dois fournir à mes apprenants du matériel didactique multilingue qui utilise ou réfère à l'anglais et au français » et « Je dois fournir à mes apprenants du matériel didactique multilingue qui utilise ou réfère à l'anglais et aux autres langues ».

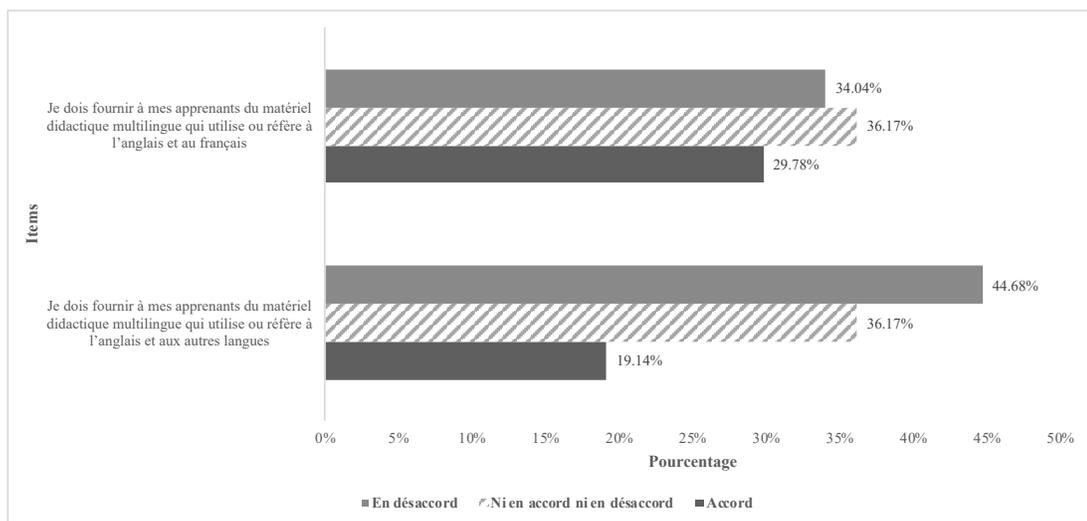


Figure 4.4 : Histogramme représentant le pourcentage des participants et leur degré d'accord avec la nécessité de fournir du matériel didactique multilingue

Du côté du matériel didactique référant au français, les opinions des participants étaient partagées sur l'échelle. En effet, 16 participants (34,04 %) étaient en désaccord avec la nécessité de fournir ce genre de matériel. Dix-sept participants (36,17 %) n'étaient ni en accord ni en désaccord. Le reste des participants (29,78 %,  $n=14$ ) étaient en accord. Pour ce qui est du matériel didactique utilisant d'autres langues que le français, les résultats indiquent un désaccord chez 21 participants (44,68 %) envers la nécessité de présenter ce matériel en classe, donc un peu moins de la moitié des participants. D'autres participants ont eu une opinion plus neutre et n'ont été ni en accord ni en

désaccord (36,17 %,  $n=17$ ). Seulement neuf participants étaient en accord (19,14 %) avec la nécessité d'utiliser du matériel utilisant d'autres langues que le français.

En somme, les participants sont partagés en ce qui concerne la nécessité de fournir du matériel didactique multilingue, mais semblent en général le trouver plus nécessaire en français et en anglais qu'en anglais et les autres langues des apprenants.

Pour conclure cette section concernant la première question de recherche, nous pouvons dire que les participants semblent entretenir des opinions positives envers certains principes qui sous-tendent les approches plurilingues, tel que le répertoire linguistique étant un atout pour l'apprentissage de l'anglais ou la nécessité de reconnaître les langues des apprenants en classe. Cependant, ils sont plus partagés, voire en désaccord, avec la nécessité d'adopter certaines mesures préconisées par les approches plurilingues, comme l'exploration des similarités/différences ou l'intégration du répertoire linguistique des apprenants dans le matériel didactique ou les activités d'enseignement. Dans la section qui suit, nous tentons d'aborder la question de la pertinence de l'adoption des approches plurilingues.

#### 4.2 Description des croyances de futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues

Notre deuxième question de recherche examinait les croyances des futurs enseignants envers la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues. Dans cette section, nous décrivons premièrement les croyances des participants en ce qui concerne les efforts nécessaires pour prendre en considération la diversité linguistique de leurs apprenants (deux items). Nous concluons avec un portrait des croyances des participants à l'égard la faisabilité de créer du matériel didactique multilingue (quatre items).

#### 4.2.1 Les futurs enseignants et les efforts nécessaires pour une prise en considération de la diversité linguistique des apprenants

Dans le paragraphe 4.1.2, nous avons retenu que la moitié des participants ne croyait pas qu'ils devaient prendre les langues des apprenants en considération lors de l'élaboration de tâches d'enseignement. Nous avons donc voulu établir si les participants associaient des efforts à cette prise en considération, à savoir dédier du temps à cette tâche ou consulter des ressources externes pour les soutenir. La Figure 4.5 rapporte sur le plan horizontal le pourcentage des participants et sur le plan vertical les items concernant les efforts associés à la prise en considération des langues des apprenants.

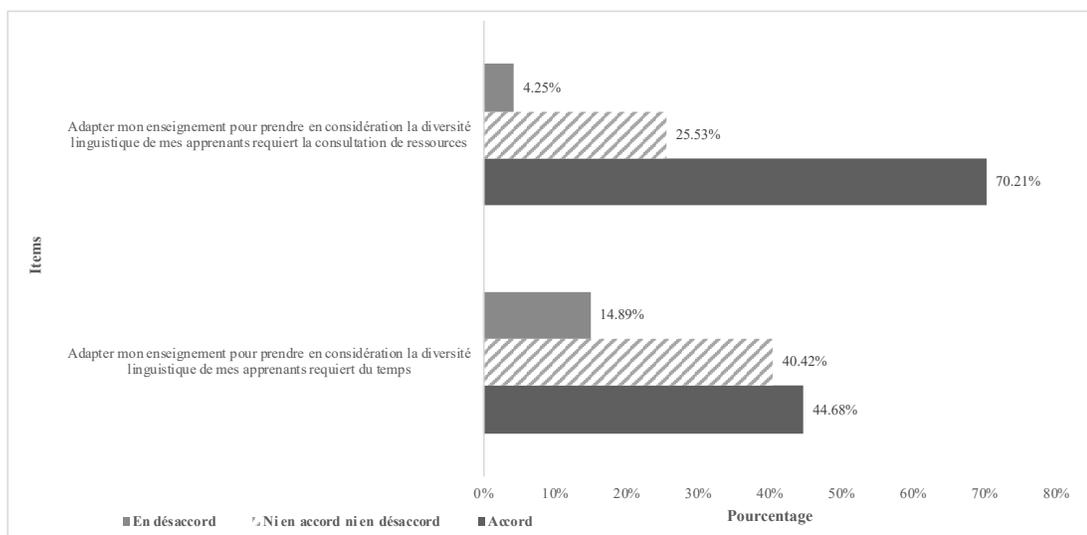


Figure 4.5 : Histogramme représentant le pourcentage de participants et leur degré d'accord avec les efforts nécessaires pour une prise en considération de la diversité linguistique des apprenants

Pour le premier item lié à la consultation des ressources en ligne ou hors ligne pour les guider dans leur démarche, une large majorité des participants, 70,21 % ( $n=33$ ), a exprimé son accord. Douze participants (25,53 %) n'étaient ni en accord ni en accord

avec cet énoncé. Seulement deux participants (4,25 %) ont indiqué qu'il n'avait pas besoin de consulter des ressources pour considérer la diversité linguistique des apprenants en classe.

Pour ce qui est du deuxième item traitant du temps requis pour prendre en considération les profils linguistiques variés des apprenants, nous observons un degré d'accord, quoique nettement moins prononcé que l'item précédent. Le niveau d'accord avec cet item était de 44,68 % (21 participants) tandis que 40,42 % des répondants ( $n=19$ ) n'étaient ni en accord ni en désaccord. Quant au taux de désaccord, il était de 14,89 % ( $n=7$ ).

Nous retenons de ces résultats que les futurs enseignants associent, en majorité, certains efforts à la prise en considération de la diversité linguistique de leurs apprenants, dans le cadre d'activités d'enseignement. Ces efforts consistent à dédier du temps et à consulter des ressources en ligne ou hors ligne.

#### 4.2.2 Les futurs enseignants et la faisabilité de créer du matériel didactique multilingue

Après avoir établi les croyances des futurs enseignants envers la nécessité de fournir du matériel didactique multilingue dans la partie 4.1.4, nous avons voulu savoir comment ils percevaient la faisabilité d'utiliser ou de créer ce matériel. Dans notre étude, la faisabilité consiste en la facilité à créer ce genre de matériel et leur préparation à ce faire. La Figure 4.6 représente sur l'axe vertical les pourcentages des réponses des participants, et sur l'axe horizontal, les items sur lesquels les participants se sont prononcés.

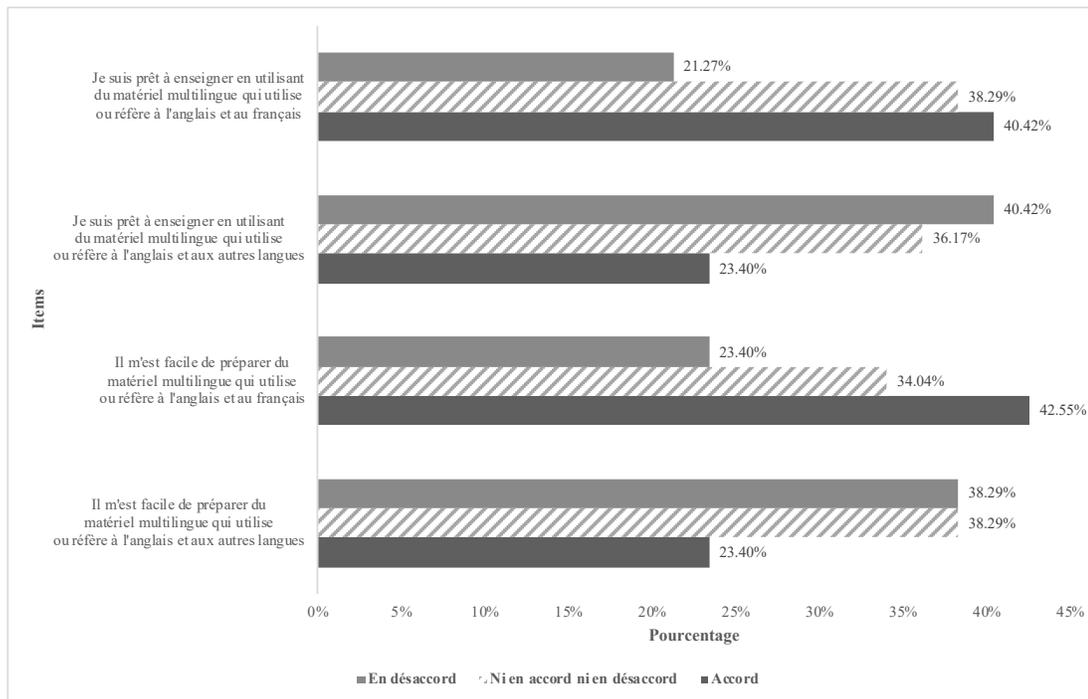


Figure 4.6 : Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à deux items concernant la faisabilité de créer du matériel didactique multilingue

Les deux premiers items rapportés cherchaient à savoir si les participants se sentaient prêts à utiliser du matériel multilingue qui utilise ou réfère au français ou aux autres langues. En ce qui concerne le matériel didactique qui utilise le français, les participants étaient généralement en accord avec 40,42 % des futurs enseignants ( $n=19$ ). Un nombre assez similaire de participants n'était ni en accord ni en désaccord (38,29 %,  $n=18$ ) alors que 21,27 % ( $n=10$ ) ne se sentaient pas prêts à en faire usage. Toujours en lien avec leur sentiment de préparation envers l'utilisation de matériel référant cette fois aux autres langues des apprenants, le désaccord était plus prononcé et les participants illustraient un portrait inverse à l'item précédent. Ici, 40,42 % ( $n=19$ ) ne se sentaient pas prêts à utiliser du matériel multilingue, suivis de 17 participants

(36,17 %) qui n'étaient ni en accord ni en désaccord tandis que 11 participants (23,4 %) étaient en désaccord.

Pour ce qui est des deux derniers items, il était question de savoir si les participants considéraient qu'il était facile de créer du matériel multilingue qui utilise ou réfère au français ou à d'autres langues. Concernant la création de matériel didactique utilisant le français, les participants étaient, à un peu moins que la moitié, en accord avec 20 participants (42,55 %) trouvant cette tâche facile. En même temps, 16 participants (34,04 %) n'étaient ni en accord ni en désaccord. Seulement onze étaient en désaccord (23,4 %) et donc trouvaient cette tâche difficile. De l'autre côté, pour la création de matériel didactique utilisant les autres langues des apprenants, les participants étaient plus partagés sur l'échelle, mais avec une préférence pour le désaccord. Un nombre égal de participants était en désaccord et neutre (ni en accord ni en désaccord), à la hauteur de 38,29 % chaque ( $n=18$ ) pour la facilité de créer du matériel multilingue utilisant les autres langues des apprenants alors que onze participants étaient en accord (23,4 %).

En somme, les futurs enseignants considèrent qu'il est moyennement facile de créer du matériel didactique multilingue référant au français et à l'anglais et se sentent prêts à le faire. Un différent portrait est dressé pour le matériel référant aux autres langues des participants et à l'anglais, où les participants se sentent beaucoup moins prêts à en créer et ne trouvent pas ce travail aussi facile.

En conclusion, et concernant la deuxième question de recherche, nous pouvons dire que les participants semblent associer des efforts à l'adoption des approches plurilingues, sur le plan de la prise en considération de la diversité linguistique et de l'utilisation/création du matériel didactique multilingue. Dans la section suivante, nous présentons les facteurs qui influencent potentiellement ces croyances.

### 4.3 Description des facteurs qui impactent les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers les approches plurilingues

Pour ce qui est de la troisième question de recherche, à savoir quels sont les facteurs qui impactent les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues, nous avons conçu 13 items pour tenter d'y répondre. Dans ce qui suit, nous explorons les messages que les participants retiennent de leur formation initiale sur certains aspects des approches plurilingues. Nous poursuivons avec une description de leurs croyances envers l'adoption d'une politique monolingue par leurs collègues de travail et les instructions ministérielles au sujet de l'utilisation des autres langues en classe d'anglais. Nous terminons avec un portrait des expériences précédentes des participants en tant qu'apprenants de langues. Nous rappelons que les items abordés dans les sections 4.3.1 et 4.3.3 ci-dessous ont été répondus par 35 participants, tel que mentionné dans la section 3.5.

#### 4.3.1 Les futurs enseignants et la formation initiale

Le premier facteur que nous avons tenté de décrire relevait de la formation initiale et le contenu des cours assistés par les participants. La Figure 4.7 représente sur l'axe vertical les 4 items sur lesquels les participants se sont prononcés et sur l'axe horizontal, nous trouvons les pourcentages des réponses des participants par catégorie de réponses.

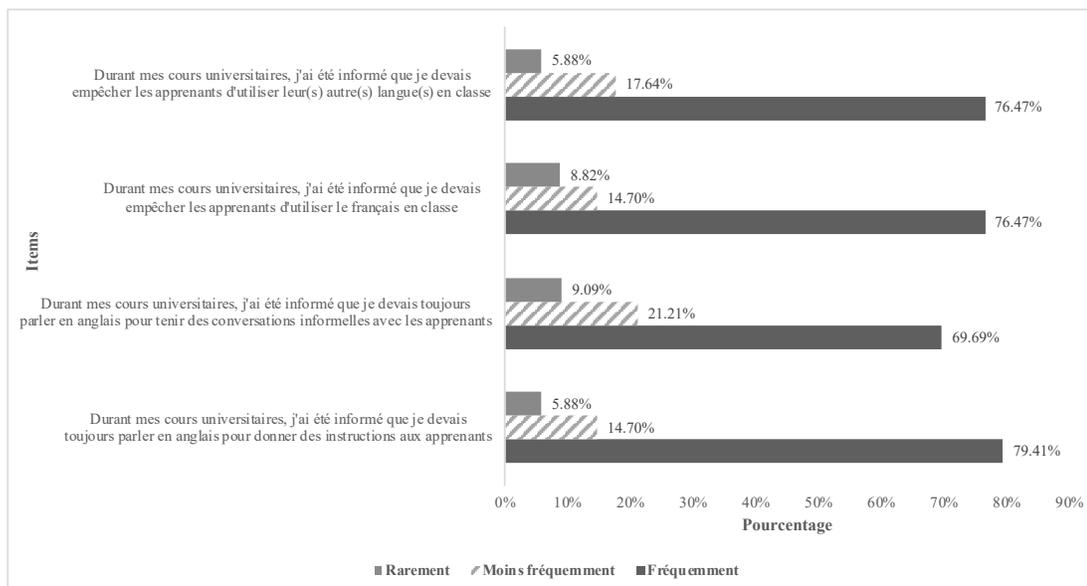


Figure 4.7 : Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à certains items concernant le contenu des cours de la formation initiale

Nous avons vu, dans la section 4.1.3, que les participants refusaient généralement l'utilisation du français en classe d'ALS. Ici, nous tentons de dresser un portrait de ce que le personnel enseignant dit durant les cours universitaires à propos de l'utilisation du répertoire linguistique des apprenants en classe. En examinant la Figure 4.7., nous remarquons rapidement que les participants reportent être fréquemment exposés, durant la formation initiale, à des messages associés à la politique monolingue.

Le premier item sur lequel les participants devaient se prononcer cherchait à déterminer si, durant leurs cours universitaires, les participants ont appris qu'ils devaient toujours parler en anglais pour donner des instructions aux apprenants. Une grande majorité des participants (79,41 %,  $n=27$ ) a rapporté avoir reçu cette instruction très fréquemment. Seulement 14,7 % ( $n=5$ ) l'ont reçu moins fréquemment et 5,88 % ( $n=2$ ) rarement. Le deuxième item portait plutôt sur la nécessité de l'utilisation exclusive de l'anglais pour

des conversations informelles. Les participants ont indiqué avoir également entendu ce message dans leurs cours de manière très fréquente avec 69,69 % des participants ( $n=23$ ). Sept participants (21,21 %) ont rapporté l'avoir entendu moins fréquemment et 3 participants (9,09 %) ont rarement été informés qu'ils devaient utiliser exclusivement l'anglais dans le cadre de conversations informelles avec les apprenants. Quant au troisième item et quatrième item, nous avons demandé si les participants ont été informés qu'ils devaient empêcher les apprenants d'utiliser le français ou leurs autres langues en classe. Ces deux items ont enregistré des résultats assez similaires et un nombre égal de participants ( $n=26$ , 76,47 %) a indiqué avoir écouté cette instruction très fréquemment.

En somme, les futurs enseignants ont déclaré être très fréquemment encouragés, durant les cours de la formation initiale, à favoriser une approche monolingue avec les apprenants et à empêcher ces derniers d'utiliser toute autre langue en classe.

#### 4.3.2 Les futurs enseignants, les collègues de travail et les instructions du MEES

Nous avons également voulu vérifier deux autres facteurs qui pourraient avoir impacté les croyances des futurs enseignants quant aux approches plurilingues, à savoir la posture des collègues de travail, lors des stages pratiques et des contrats de suppléances, envers la politique monolingue et les instructions du MEES concernant l'utilisation d'autres langues en classe d'anglais. La Figure 4.8 représente sur l'axe vertical le pourcentage des participants et sur l'axe horizontal leur les deux items liés aux opinions des collègues de travail et aux instructions ministérielles.

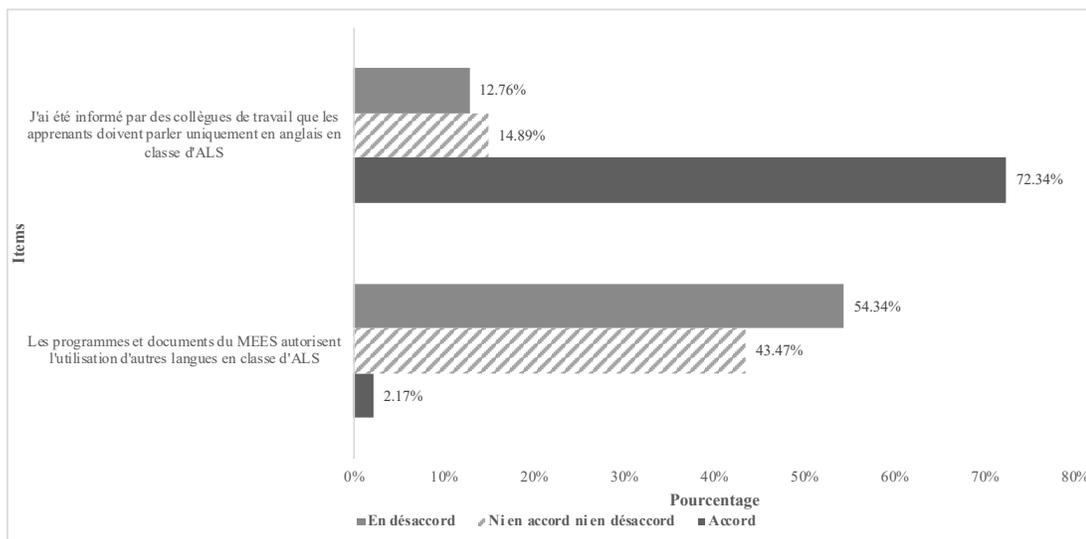


Figure 4.8 : Histogramme représentant les pourcentages des participants et leurs degrés d'accord envers deux items

Le premier item cherchait à savoir si les participants ont été informés par des collègues de travail qu'ils devaient parler uniquement en anglais avec les apprenants. Comme le montre la Figure 4.8, une grande majorité des participants (72,34 %,  $n=34$ ) avoir entendu ce message encourageant l'usage exclusif de l'anglais, tandis que 14,89 % ( $n=7$ ) n'étaient ni en accord ni en désaccord et 12,76 % ( $n=6$ ) étaient en désaccord. Pour le deuxième item, nous avons voulu établir si les participants croyaient que les programmes et les documents du MEES les autorisent (ou non) à parler d'autres langues en classe. La moitié des participants (54,34 %,  $n=25$ ) était en désaccord avec la déclaration et donc croyait que le MEES n'autorise pas l'usage des autres langues, alors que 43,47 % des participants ( $n=20$ ) n'étaient ni en accord ni en désaccord.

Nous retenons de ces résultats qu'une grande majorité des participants ont été informés par des collègues de travail qu'ils devaient adopter une politique monolingue dans leurs classes et que la moitié considère que les instructions du MEES n'autorisent pas l'utilisation d'autres langues en classe d'ALS.

### 4.3.3 Les futurs enseignants et les expériences précédentes d'apprentissage des langues

Ayant précédemment établi le rôle important de l'apprentissage par observation dans l'établissement des croyances des enseignants, nous avons voulu décrire la fréquence de l'exposition des participants à certains principes des approches plurilingues durant leurs expériences précédentes en tant qu'apprenants de langues. La Figure 4.9 rapporte sur l'axe horizontal les pourcentages des réponses des participants et sur l'axe vertical, nous trouvons les 7 items sur lesquels les participants se sont prononcés.

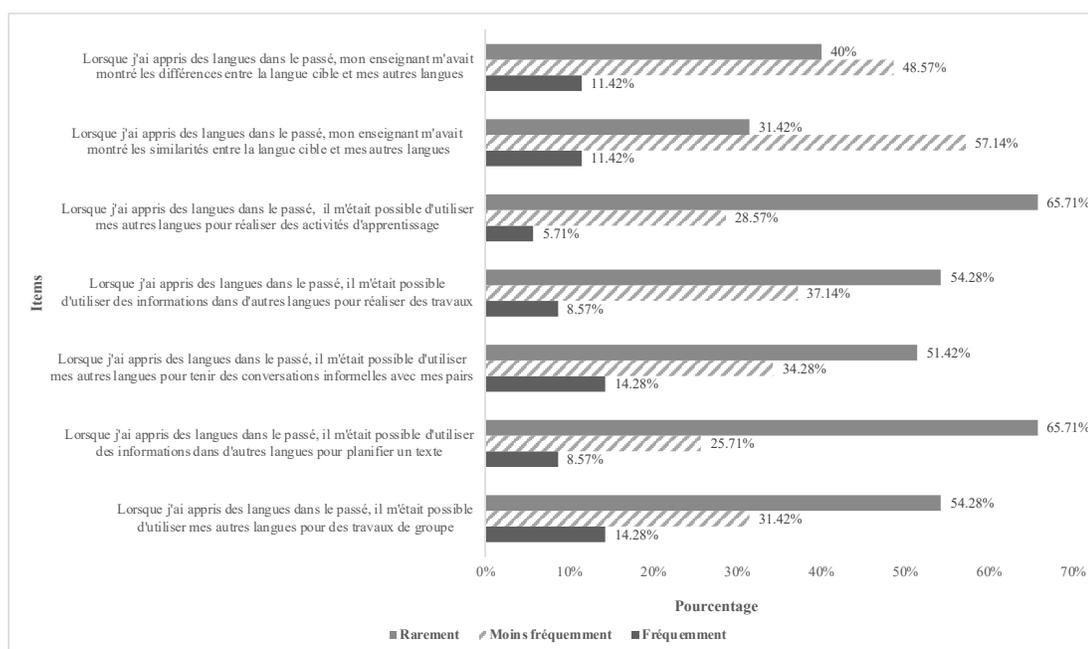


Figure 4.9 : Histogramme présentant les pourcentages des réponses des participants à certains items concernant leurs expériences précédentes d'apprentissage de langues

Le premier item soumis aux participants concernait les opportunités qu'ils ont eues pour explorer les différences entre leurs langues et la langue cible durant leurs cours de langue. Nous remarquons que les étudiants ont rarement eu cette occasion. En effet, un

peu moins que la moitié des participants (48,57 %,  $n=17$ ) a indiqué avoir moins fréquemment eu cette opportunité alors que 14 participants (40 %) ont rarement eu des explications sur les différences entre leurs langues. Le deuxième item au sujet des expériences précédentes en apprentissage des langues traitait de l'exploration des similarités entre la langue cible et les autres langues. Les participants ont indiqué une réalité plutôt similaire à l'item précédent avec 57,14 % ( $n=20$ ) ayant eu moins fréquemment la possibilité d'explorer les similarités, et 31,42 % ( $n=11$ ) l'ayant eu rarement.

Pour ce qui est du troisième item, il s'agissait de la possibilité d'utiliser les autres langues en classe pour réaliser des activités. Une majorité des participants 65,71 % ( $n=23$ ) a rarement eu la possibilité d'utiliser leurs autres langues en classe et 28,57 % ( $n=10$ ) l'ont eu moins fréquemment. Pour le quatrième item, nous avons demandé si les participants avaient la possibilité d'utiliser leurs autres langues en classe pour tenir des conversations informelles avec leurs pairs. La moitié des répondants (51,42 %,  $n=18$ ) a déclaré avoir rarement pu utiliser leurs autres langues pour converser avec leurs camarades de classe alors que cette opportunité se présentait un peu plus fréquemment pour 34,28 % des répondants ( $n=12$ ).

Quant au cinquième item, il concernait la possibilité d'utiliser/lire des informations écrites dans d'autres langues pour réaliser des travaux. Similairement à l'item précédent, la moitié des participants (54,28 %,  $n=19$ ) a rarement eu la possibilité d'utiliser des informations écrites dans d'autres langues durant leurs cours, alors que pour 37,14 % ( $n=13$ ) des participants, ceci était possible de manière peu fréquente. En ce qui concerne le sixième item, nous voulons savoir s'il était possible pour les participants d'utiliser/lire des informations écrites dans d'autres langues pour planifier une tâche d'écriture. Une majorité claire des participants (65,71 %,  $n=23$ ) a dit avoir

rarement eu cette possibilité alors que pour 25,71 % ( $n=9$ ) des participants, il s'agissait d'une occurrence peu fréquente.

Le dernier item abordait la possibilité d'utiliser les autres langues durant des travaux de groupe et rejoint les autres items avec une distribution assez similaire des réponses. En effet, 54,28 % ( $n=19$ ) des répondants ont rarement eu la possibilité d'utiliser leurs autres langues durant des travaux de groupe et 31,42 % ( $n=11$ ) l'ont eu peu fréquemment.

Nous retenons de ces résultats que les participants avaient rarement la possibilité d'explorer certains aspects des approches plurilingues durant leurs expériences précédentes en tant qu'apprenants de langue. Nous remarquons, pour l'ensemble de ces items, le nombre limité de participants ayant eu des opportunités fréquentes d'utiliser leurs langues au service de l'apprentissage de la langue cible.

En guise de conclusion pour les résultats de la troisième question de recherche, nous remarquons que les participants semblent poussés vers l'adoption des politiques monolingues, et ce, durant les cours de la formation initiale. De plus, ils ont rarement pu voir une approche plurilingue mise en œuvre en tant qu'apprenants.

## CHAPITRE V : DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous revenons sur les résultats les plus pertinents exposés dans notre chapitre précédent. Nous abordons d'abord les principaux constats liés à la première et deuxième questions de recherche, à savoir les croyances des futurs enseignants envers la pertinence et la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues. Nous discutons ensuite des facteurs qui semblent influencer ces croyances. Nous terminons avec une présentation des principales implications pédagogiques liées à la formation initiale. Une revue des pistes de recherche suggérées servira en guise de conclusion à ce chapitre.

### 5.1 La pertinence et la faisabilité des approches plurilingues en classe d'anglais langue seconde au Québec

La recherche en didactique des langues secondes connaît depuis quelques années un intérêt croissant pour les approches plurilingues, dans le cadre de ce qui a été décrit comme un changement de paradigme en didactique des langues secondes et additionnelles (Cabré Rocafort, 2019 ; Galante, 2018c ; Moore, 2019 ; Piccardo, 2013, 2019). Au-delà des questions terminologiques et des applications pédagogiques multiples, ces approches tentent de démontrer aux apprenants que leurs répertoires linguistiques leur permettent de mieux apprendre la langue cible et de communiquer dans des situations différentes et avec des interlocuteurs variés (Coste *et al.*, 2009). Dans le cadre des approches plurilingues, les apprenants sont plus à même de comprendre les ressources langagières qu'ils possèdent, mobiliser ces ressources au service de l'apprentissage de la langue cible et valoriser leur capital linguistique et

culturel (Bono et Stratilaki, 2009 ; Dault et Collins, 2017 ; Galante, 2019 ; Lory et Armand, 2017). Cependant, dans un contexte formel d'apprentissage, ces approches ne peuvent être adoptées sans la volonté et l'ouverture des enseignants et de leurs apprenants. Les enseignants doivent être prêts à accompagner leurs apprenants dans cette exploration de leurs ressources langagières, à valoriser les langues des apprenants en classe et à utiliser un matériel didactique qui permet d'explorer ces répertoires langagiers. De plus, si l'objectif est de promouvoir les approches plurilingues, nous devons aider les futurs enseignants à devenir conscients de leurs propres croyances envers ces approches afin qu'ils puissent les renégocier (Woll, 2020). Effectivement, puisque les croyances jouent un rôle essentiel dans la prise de décision des enseignants, la formation initiale doit servir d'opportunité aux futurs enseignants pour explorer leurs connaissances, leurs attitudes et leurs croyances (Cabré Rocafort, 2019 ; Haukås, 2016).

La présente étude avait pour objectif de décrire les croyances des futurs enseignants envers la pertinence et la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues en classe d'ALS dans le contexte des écoles québécoises. Les résultats obtenus par le biais du questionnaire et décrits dans la section 4.1 suggèrent que les participants entretiennent des croyances plutôt positives envers certains principes qui sous-tendent les approches plurilingues. Dans un premier temps, nous avons retenu que la connaissance des langues peut être considérée comme un atout pour l'apprentissage par les participants. Cependant nous avons observé que ces croyances positives ne s'étendent pas jusqu'à la nécessité de faire des engagements concrets en salle de classe. En effet, les résultats suggèrent que les participants ne sont pas convaincus qu'ils doivent explorer les similarités et les différences entre les langues ou qu'il est toujours nécessaire de considérer la diversité linguistique des apprenants en élaborant les activités d'apprentissage. Par conséquent, il semblerait que les futurs enseignants ne semblent généralement pas persuadés par la pertinence de mettre en œuvre des approches

plurilingues dans leurs classes d'ALS. Nos résultats rejoignent ceux observés chez les enseignants en service au Portugal (Faneca *et al.*, 2018) et les futurs enseignants dans le contexte norvégien (Iversen, 2019). Dans ces études mentionnées aussi, les participants déclaraient respecter les langues et cultures des apprenants, mais hésitaient, voire refusaient, à inclure ces langues de manière pédagogique et systématique en classe. Nos participants auraient donc une vision plutôt monolingue de l'enseignement de l'ALS, c'est-à-dire, une vision selon laquelle les langues doivent être apprises de manière isolée jusqu'à l'atteinte d'un niveau de compétence presque natif et qui considère que les langues, autre que la langue cible, n'ont pas de place en classe (De Angelis, 2007 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). Cette vision monolingue demeure prédominante dans le domaine de l'enseignement de l'ALS (Cummins, 2007 ; Inbar-Lourie, 2010 ; Lin, 2013 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). Il existe clairement un fossé entre les avancées effectuées dans la recherche sur le plurilinguisme et la pratique en classe de langues additionnelles et il est difficile, pour les enseignants, de combler ce fossé sans une formation dédiée à la mise en œuvre des approches plurilingues (Faneca *et al.*, 2018 ; Galante *et al.*, 2020 ; Gorter et Arocena, 2020 ; Kirsch, 2020). Il importe aussi de montrer aux enseignants à quoi ressembleraient ces approches en pratique et quels sont leurs apports pour les apprenants et le processus d'apprentissage (Woll, 2020). De plus, les futurs enseignants doivent pouvoir valoriser leur propre identité linguistique avant de pouvoir accompagner leurs apprenants pour suivre le même trajet (Cabré Rocafort, 2019 ; Flores et Aneja, 2017).

De plus, les participants considèrent qu'une adoption potentielle des approches plurilingue nécessiterait du temps et que le développement de matériel plurilingue demanderait une consultation de ressources en ligne ou hors ligne, ce qui encore une fois va requérir du temps. Pour ce qui est de la création et l'utilisation du matériel didactique multilingue, les futurs enseignants ont indiqué ne pas se sentir tout à fait

prêts à cette tâche. Il est possible que ces doutes envers la faisabilité de l'adoption des approches plurilingues puissent expliquer l'hésitation des futurs enseignants à mettre en œuvre une approche plurilingue. Les enseignants auraient souvent très peu de temps pour planifier et préparer leurs leçons (Karsenti *et al.*, 2013) ce qui pourrait ajouter une couche additionnelle de complexité pour adopter une approche plurilingue, à savoir la planification et la création de matériel didactique multilingue. En ce qui concerne plus spécifiquement les nouveaux enseignants, le matériel pédagogique inadéquat et la préparation des activités d'apprentissages constituent des défis particuliers (Gavish et Friedman, 2010 ; Kamanzi *et al.*, 2016). Chez les futurs enseignants, le désir de créer du nouveau matériel au lieu d'en adapter a été observé, ce qui pourrait aussi rendre la tâche plus difficile (Payant et Mason, 2018). Ces constats étant basés sur les conditions de l'enseignement monolingue, nous pouvons imaginer que la création ou l'adaptation de matériel didactique multilingue ajoute une complexité particulière à une situation déjà difficile. À notre connaissance, l'enjeu de la création ou de l'adaptation du matériel didactique multilingue par les enseignants, en formation ou en service, n'a pas été examiné jusque-là.

Additionnellement, les participants ont presque tous exprimé un refus quant à un rôle potentiel du français en classe, une des facettes d'une optique monolingue. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études où de futurs enseignants ont exprimé leur hésitation vis-à-vis l'usage d'autres langues que la langue cible ou la langue d'enseignement (Iversen, 2019 ; Woll, 2020). Plus précisément, dans l'étude de Woll (2020), menée aussi auprès de futurs enseignants au Québec, les participants ont considéré que l'utilisation de la langue cible en tout temps était une caractéristique d'un « bon enseignant de langue » (Woll, 2020, p. 6, traduction libre). Dans l'étude de Woll, certaines exceptions à cette règle ont été mentionnées, telles que les bris de communication. Ceci pourrait expliquer, chez nos participants, le refus moins catégorique quant à l'usage du français pour donner des instructions aux apprenants.

Même chez des enseignants en service refusant l'adoption de l'approche translinguistique, s'assurer de la compréhension des apprenants débutants constituait une exception, quoique temporaire, à leur refus (Burton et Rajendram, 2019). De plus, l'usage de la L1 par les enseignants a fréquemment été associé à un sentiment de culpabilité dans la recherche (Copland et Neokleous, 2011 ; Hall et Cook, 2012). Cette réaction vis-à-vis du français pourrait être aussi due aux instructions ministérielles qui précisent qu'il était essentiel « que l'élève s'exprime uniquement en anglais et qu'on lui parle exclusivement dans cette langue dès le premier cours d'anglais » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2006a, p. 98). Nous rappelons qu'une majorité des futurs enseignants dans notre étude considèrent que les programmes du MEES n'autorisent pas l'utilisation d'autres langues en classe d'ALS, ce qui est effectivement le cas. Il est possible aussi que les futurs enseignants soient influencés par les collègues de travail qui, lors de leurs stages ou suppléances, et selon les participants, insistaient en majorité sur la nécessité d'adopter une politique monolingue. Ces croyances vont à l'encontre du constat bien établi quant à l'apport positif du répertoire linguistique des apprenants dans le cadre de l'apprentissage d'une langue cible (Dault et Collins, 2017 ; Galante, 2018c, 2019 ; Leonet *et al.*, 2020 ; Payant et Kim, 2015). Il est clair que, dans un contexte de langue étrangère, l'enjeu de l'exposition à la langue cible pourrait expliquer cette crainte à l'égard du rôle de la langue d'enseignement. En effet, dans un contexte de langue étrangère, les apprenants ne sont pas fréquemment exposés à la langue cible à l'extérieur de la salle de classe ce qui met de la pression sur les enseignants de langue étrangère et qui a alimenté un débat pendant longtemps dans le domaine de la recherche (Littlewood et Yu, 2011 ; Turnbull, 2001). Cependant, dans un contexte de langue seconde, où du contenu en anglais et des locuteurs de la langue sont facilement accessibles aux apprenants dans leur vie quotidienne, il est possible de s'attendre à plus de flexibilité. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas de déceler si les croyances des futurs enseignants à Montréal (où l'anglais est plus présent) sont différentes de ceux dans les régions hors

Montréal (où l'anglais l'est moins). Il serait donc intéressant, surtout dans le contexte québécois, de voir si les croyances des futurs enseignants diffèrent dépendamment du contexte géographique d'enseignement ou des profils des apprenants.

En outre, une distinction entre l'utilisation du français et des autres langues des apprenants dans un contexte d'enseignement de l'ALS a émergé. Il paraît que les futurs enseignants sont plus enclins à explorer les différences et les similarités entre le français et l'anglais en comparaison avec les autres langues. Ils trouvent aussi que le matériel didactique multilingue est plus pertinent lorsqu'il réfère au français et à l'anglais que lorsqu'il réfère à l'anglais et aux autres langues des apprenants. En d'autres mots, il existerait une plus grande ouverture pour le matériel référant aux langues que les enseignants connaissent. Ceci pourrait être expliqué par le souci exprimé par les participants dans l'étude de Haukås (2016) quant à leur connaissance des langues qu'ils acceptent d'inclure en classe. En effet, les enseignants dans cette étude croyaient qu'ils devaient parler une langue pour pouvoir y référer en classe. Ceci n'est pas nécessairement le cas comme le montre l'étude de Dault et Collins (2017) où les apprenants ont effectué des comparaisons interlangagières sur plusieurs structures et avec plusieurs langues, que les enseignantes ne maîtrisaient pas. Les activités de comparaisons ont mené à des réflexions métalinguistiques riches et les enseignantes, tout comme les apprenants, avaient une perception positive de cette nouvelle approche. En outre, les futurs enseignants québécois dans l'étude de Woll (2020) ont expliqué qu'ils craignaient perdre le contrôle de la classe s'ils ouvraient la porte à un usage de la L1. Nous pouvons donc imaginer que cette crainte serait encore plus amplifiée lorsqu'il s'agit de langues non connues de la part des enseignants. Il semblerait, par exemple, que ceci mènerait aussi à des problèmes potentiels de gestion de classe surtout que la gestion de classe est un défi de taille pour tous les enseignants, et particulièrement les nouveaux enseignants (Karsenti *et al.*, 2013). N'oublions pas aussi que les enseignants ne peuvent pas juger de l'adéquation du matériel didactique ou des

discussions de classe se déroulant dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Par ailleurs, et du point de vue d'enseignants ayant déjà mis en œuvre des approches plurilingues, cette crainte semble diminuer puisque les enseignants témoignent de la fierté et de l'autonomie exhibées par les apprenants adultes lorsque ces derniers partagent leurs langues et leurs cultures avec la classe (Galante *et al.*, 2020). Par contre, nous n'avons toujours pas d'informations suffisantes sur l'expérience d'enseignants ayant déjà expérimenté avec des approches plurilingues dans des contextes d'enseignement au primaire et au secondaire.

## 5.2 Les facteurs influençant les croyances des futurs enseignants envers les approches plurilingues

Les croyances des enseignants, ces réseaux complexes de connaissances et d'idées constituant une base du travail des enseignants de langues, sont influencées par plusieurs facteurs, tels que l'apprentissage par observation (Borg, 2004) et la formation initiale (Borg, 2015 ; Woll, 2020). Nous avons donc voulu établir les expériences précédentes de nos participants en tant qu'apprenants de langue ainsi que leur expérience durant leurs cours de formation initiale. Les résultats semblent avancer que nos participants avaient rarement la possibilité d'explorer certains aspects des approches plurilingues durant leurs expériences précédentes en tant qu'apprenants de langue. Notamment, ils avaient rarement la possibilité de réinvestir des informations rédigées dans d'autres langues pour effectuer des travaux ou planifier des tâches d'écriture. Ceci a l'effet de perpétuer un cycle vicieux : les futurs enseignants n'ont pas eu la chance de « vivre » les approches plurilingues durant leurs cours de langue et ils deviennent donc moins intéressés à adopter de telles approches dans leurs salles de classe. Cependant, comme le mentionne Woll, il est important de nuancer l'importance de l'apprentissage par observation qui, tout seul, ne suffit pas pour une renégociation des croyances. Même une expérience récente avec les approches plurilingues ne semble

pas pouvoir, à elle seule, suffire pour convaincre les futurs enseignants à moduler leurs croyances. Il serait nécessaire de fournir des exemples concrets de ces approches tout au long du processus d'apprentissage des langues (Woll, 2020).

Quant à la formation initiale, nos résultats suggèrent que les cours de la formation initiale contiennent très fréquemment des contenus qui s'alignent avec une politique monolingue. En effet, nos participants indiquent être très fréquemment encouragés à parler uniquement en anglais avec les apprenants et à empêcher ces derniers d'utiliser toute autre langue en classe. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Woll (2020) où les participants ont mentionné le personnel enseignant en formation initiale et leurs enseignants de langues comme des sources de leurs croyances envers l'utilisation des autres langues en classe, par exemple. Néanmoins, il importe de rappeler que les études récentes suggèrent qu'une intervention au niveau de la formation initiale a des effets positifs sur le positionnement des futurs enseignants envers les approches plurilingues (Cabré Rocafort, 2019 ; Flores et Aneja, 2017 ; Portolés et Martí, 2020). Ces interventions peuvent prendre plusieurs formes, allant d'activités de réflexion à des cours universitaires adaptés au sujet des approches plurilingues. Portolés et Martí (2020) soulignent dans leur étude la pertinence d'avoir des informations sur les croyances des futurs enseignants afin de mieux situer ces interventions au courant de la formation initiale. Notre étude contribue donc à ces efforts en dressant un portrait initial des croyances des futurs enseignants de l'ALS au Québec concernant les approches plurilingues, outillant ainsi les formateurs d'enseignants pour intervenir auprès de leurs étudiants. Vu ce rôle crucial de la formation initiale, nous discutons dans ce qui suit les implications pédagogiques de ces résultats.

### 5.3 Implications pédagogiques

À travers l'analyse de données provenant d'un questionnaire en ligne, nous avons pu établir l'hésitation des futurs enseignants de l'ALS au Québec à adopter les approches plurilingues. Les résultats soulignent l'intérêt, pour les formateurs d'enseignants, d'explorer davantage et de façon plus systématique ces croyances avec les futurs enseignants afin de les discuter et de les confronter. Comme déjà mentionné, les futurs enseignants doivent non seulement avoir plus d'information sur les approches plurilingues et leurs apports positifs sur le parcours des apprenants (Galante *et al.*, 2020 ; Portolés et Martí, 2020), mais aussi pouvoir explorer leur propre identité plurilingue (Cabré Rocafort, 2019).

Dans ce contexte, il faut relever l'importance d'établir des espaces de réflexions durant la formation initiale et de permettre aux futurs enseignants de langues de porter un regard critique sur leur propre parcours linguistique (Cabré Rocafort, 2019). Ceci peut se faire, par exemple, à travers des récits linguistiques autobiographiques ou des récits multimodaux (Cabré Rocafort, 2019), ou aussi en permettant aux futurs enseignants de réaliser des travaux translinguistiques (Flores et Aneja, 2017). En outre, vu le rôle joué par les énoncés de philosophie de l'enseignement dans l'exploration des croyances (Payant, 2017), il serait intéressant de demander aux futurs enseignants d'en rédiger un autour du rôle des répertoires linguistiques et culturels des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible.

Il serait aussi important de fournir des modélisations des approches plurilingues durant la formation initiale y compris en encourageant les futurs enseignants à suivre des cours de langues qui utilisent les approches plurilingues (Woll, 2020). Ceci pourrait aussi avoir lieu en exposant les activités plurilingues développées par les chercheurs (Dault et Collins, 2017 ; Galante, 2018b) ou même en demandant aux futurs enseignants de

les utiliser durant des sessions de microenseignement. Les formateurs d'enseignants peuvent aussi offrir un espace aux futurs enseignants pour élaborer ou adapter du matériel didactique multilingue dans un contexte pédagogique où ils reçoivent de la rétroaction sur leur travail. Cette expérience pourrait diminuer leur inquiétude vis-à-vis le matériel didactique multilingue et l'effort requis pour l'adapter.

Finalement, García (2017) fournit un cadre qui permet aux futurs enseignants d'acquérir une « conscience multilingue critique », notamment à travers (1) l'observation d'apprenants engagés dans du *translanguaging*, (2) l'analyse du paysage linguistique entourant le contexte d'enseignement et (3) la découverte de textes multilingues. Premièrement, en observant des apprenants utilisant leurs langues de manière spontanée, les futurs enseignants sont encouragés à décrire leurs observations en détail et sans aucun jugement. Ils pourront alors témoigner de la manière dont l'apprenant utilise ses langues pour réfléchir et créer. Deuxièmement, les futurs enseignants peuvent être invités à documenter en détail le paysage linguistique dans lequel ils vont enseigner à travers des vidéos, des journaux ou même en écoutant des conversations authentiques. En voyant comment les individus utilisent leurs langues dans l'espace public, les futurs enseignants sont capables de distinguer le paysage linguistique authentique du paysage linguistique propre à l'école. Troisièmement, les futurs enseignants sont encouragés à lire des livres multilingues et multimodaux et à les analyser en vue de relever les différentes pratiques linguistiques y figurant.

Les suggestions que nous venons d'avancer sont effectivement récentes, mais commencent progressivement à gagner du terrain dans les contextes de formation initiale européens, américains et canadiens.

#### 5.4 Pistes de recherche

La présente étude a pu dresser un portrait initial des croyances des futurs enseignants d'ALS envers la pertinence et la faisabilité des approches plurilingues au Québec et nous a permis de suggérer des pistes d'intervention pédagogiques auprès de cette population importante. Notre étude était basée sur un questionnaire en ligne et a eu recours à un petit échantillon ne permettant que des analyses descriptives. Les croyances étant complexes à cerner, les données déclarées dans le cadre d'un questionnaire peuvent manquer de détails et de nuances. Il importe donc de compléter nos résultats avec d'autres méthodes de collecte de données permettant d'avoir plus de détails, telles que des entretiens ou l'analyse de textes réflexifs produits par de futurs enseignants ou par des enseignants en exercice qui ont déjà eu l'occasion de mettre en place des activités plurilingues. Il serait intéressant de mener une étude similaire auprès de futurs enseignants du français langue seconde au Québec et dans d'autres provinces canadiennes pour déceler les similarités et différences potentielles liées au contexte d'enseignement. Aussi, il pourrait être intéressant de recruter un plus grand nombre de participants permettant de mener des analyses inférentielles, ce qui nous offrira plus d'informations sur la relation entre les croyances des futurs enseignants et leur progression dans leurs programmes, par exemple. De plus, vu l'importance de la formation initiale, une analyse du contenu de cette formation permettra de nous éclairer sur les aspects des approches plurilingues qui y sont abordés (ou non), complétée par des entretiens avec le personnel enseignant et l'observation de cours universitaires. L'élaboration et la mise en œuvre d'une séquence didactique visant à conscientiser les futurs enseignants d'ALS au Québec quant aux approches plurilingues, accompagnées par un devis prétest/post-test pourrait éclairer une piste potentielle pour discuter de ce sujet avec cette population importante. Il serait également intéressant d'examiner de plus près les liens potentiels entre les approches plurilingues et le développement des compétences linguistiques dans la langue cible.

## CONCLUSION

Notre étude a porté sur les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde au Québec envers les approches plurilingues. Nous avons remarqué récemment un intérêt accru aux approches plurilingues, qui permettent aux apprenants de langues d'explorer et de valoriser leur répertoire linguistique et culturel (Cabré Rocafort, 2019 ; Moore, 2019). Or, la pratique dans les classes de langue reste principalement monolingue, défendant une séparation rigide entre les langues des apprenants (Cummins, 2007 ; Inbar-Lourie, 2010 ; Lin, 2013 ; Portolés et Martí, 2020 ; Wilson et González Davies, 2017). Par ailleurs, il est clair que tout changement pédagogique doit absolument considérer les enseignants, leurs croyances et leur prise de décision. Les études sur le sujet des approches plurilingues étant nouvelles, nous nous sommes tournés vers la population des futurs enseignants. Cette population est particulièrement importante puisque la formation initiale est un espace d'apprentissage, d'analyse et de remise en cause (Macaire *et al.*, 2003). D'ailleurs, la recherche sur les croyances des enseignants envers les approches plurilingues a commencé à recommander d'une manière plus explicite et régulière l'inclusion de discussions sur les approches plurilingues dans la formation initiale (Gorter et Arocena, 2020 ; Kirsch, 2020). Cependant, pour pouvoir intervenir auprès des futurs enseignants, il est essentiel d'établir leurs croyances afin de moduler ces interventions (Portolés et Martí, 2020). Puisque le contexte est un facteur important dans la recherche sur les croyances des enseignants (Borg, 2015), nous avons voulu nous concentrer sur le contexte de l'enseignement de l'ALS dans le contexte québécois.

Nous avons mené une étude descriptive exploratoire visant à dresser un portrait des croyances des futurs enseignants de l'ALS au Québec envers la pertinence et la

faisabilité de l'adoption des approches plurilingues, et des facteurs qui influencent ces croyances. Nos résultats suggèrent un soutien à certains principes de base des approches plurilingues même si nos participants ne sont pas entièrement convaincus de la pertinence d'adopter ces approches en classe. De plus, les futurs enseignants ont associé des efforts à cette adoption, à savoir du temps et la consultation de ressources, ce qui pourrait expliquer leur réticence. Finalement, nous avons relevé que les participants étaient encouragés, durant les cours de la formation initiale, à adopter une optique monolingue de l'enseignement des langues et qu'ils avaient eu rarement la chance de voir les approches plurilingues en action dans leurs cours de langue.

Notre étude permet aux formateurs d'enseignants dans les universités québécoises d'avoir plus d'informations sur la posture des futurs enseignants envers les approches plurilingues et comble un manque au niveau de la recherche sur les approches plurilingues au Québec. Nous avons aussi suggéré plusieurs interventions pédagogiques potentielles afin de créer un espace de discussion et de découverte à propos du plurilinguisme dans la formation enseignante.

Bien que les questionnaires présentent plusieurs avantages pratiques, surtout avec les logiciels de questionnaires en ligne, il importe de considérer les désavantages de cette méthode de collecte de données. En effet, tout comme il est impossible aux chercheurs d'observer les croyances, il est aussi difficile aux participants de les décrire ce qui peut mener à des réponses incomplètes (Mackey et Gass, 2011 ; Portolés et Martí, 2020). De plus, nous ne pouvons pas sous-estimer le biais de désirabilité qui peut mener les participants à donner les réponses qu'ils pensent devoir donner (Portolés et Martí, 2020). Pour cette raison, nous avons indiqué à plusieurs reprises dans le questionnaire qu'il n'y a aucune réponse correcte ou incorrecte et que nous voulons simplement connaître l'opinion des participants. Nous avons aussi relevé un certain taux d'abandon au cours du questionnaire, ce qui était attendu pour un questionnaire en ligne.

En ce qui concerne le recrutement des participants, la pandémie de la COVID-19 a grandement impacté le monde universitaire y compris sur le plan de la disponibilité des personnes, étudiants comme personnel. Ceci a ralenti le processus de recrutement puisque le personnel universitaire était surchargé et certains des courriels de recrutement n'ont été envoyés aux futurs enseignants que vers la mi-juin 2020. Il est également possible que les futurs enseignants ne consultent pas leur courriel institutionnel durant l'été. De plus, nous avions l'intention d'effectuer des tournées de classes afin d'expliquer notre recherche de manière directe aux participants potentiels. Cependant, dès le 13 mars 2020, toutes les activités d'enseignement et de recherche ont été suspendues dans les institutions académiques du Québec, dû à la pandémie de la COVID-19, ce qui nous a obligés à annuler ces tournées de classe.

Ces limites nous aident surtout à mieux planifier les recherches futures sur ce sujet important. Finalement, et malgré ces limites à prendre en considération, cette étude souligne le travail en cours dans le domaine du plurilinguisme qui vise, avant tout, à encourager nos apprenants à être plus ouverts et plus valorisants de la diversité linguistique et culturelle qui les entoure.

## ANNEXE A

### MESSAGE DE RECRUTEMENT AUX DIRECTIONS DE PROGRAMMES

Bonjour professeure \_\_\_\_\_,

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire, sous la direction de la professeure Caroline Payant, visant à établir les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde au Québec envers les approches plurilingues en enseignement des langues.

Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire en ligne visant à sonder les croyances des futurs enseignants. Le questionnaire dure 25 minutes maximum et est en anglais.

Je me demandais si vous accepteriez de diffuser le lien de ce questionnaire parmi vos étudiants au Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde.

Veillez noter que la participation à cette étude est entièrement volontaire et que les participants auront le droit de se retirer à tout moment. De plus, cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE).

Si vous acceptez de diffuser le lien à vos étudiants, veuillez copier le message ci-dessous déjà préparé (en anglais et en français) en y apportant les modifications que vous jugez nécessaires.

Je reste à votre disposition pour répondre à toute question que vous pourriez avoir.

Merci d'avance,

Zeina Maatouk, étudiante à la maîtrise en didactique des langues

## ANNEXE B

### MESSAGE DE RECRUTEMENT AUX PARTICIPANTS

#### LA VERSION FRANÇAISE SUIT

Hello,

My name is Zeina Maatouk and I'm an M.A. student in the Department of Didactique des Langues at UQAM.

I am currently working on a research project for my master's thesis with the aim of examining the beliefs of future teachers of English as a Second Language (ESL) in Quebec towards certain teaching approaches.

In order to do so, I prepared an online questionnaire that surveys your beliefs as future ESL teachers. The questionnaire takes 25 minutes maximum and is anonymous (your name will not be requested).

Your participation to this study will be greatly appreciated!

Kindly note that your participation in the questionnaire is entirely voluntary and that you have the right to withdraw at any point. Furthermore, this study has received an ethics approval from the Ethics Review Board of UQAM (CERPE).

To proceed to the questionnaire, please click on the following link: LINK

I remain available in case you have any questions via email:  
maatouk.zeina@courrier.uqam.ca

Thank you very much in advance,

Zeina Maatouk

maatouk.zeina@courrier.uqam.ca

---

Bonjour,

Je m'appelle Zeina Maatouk, étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM.

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire de maîtrise visant à établir les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde au Québec envers les approches d'enseignement des langues.

Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire en ligne visant à sonder vos croyances en tant que futurs enseignants. Ce questionnaire dure 25 minutes maximum. Le questionnaire est anonyme (votre nom ne sera pas demandé).

Votre participation sera grandement appréciée !

Veillez noter que votre participation à ce questionnaire est entièrement volontaire et que vous avez le droit de vous retirer à tout moment. De plus, cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE).

Pour accéder au questionnaire, veuillez cliquer sur le lien suivant : LIEN

Je reste à votre disposition pour répondre à toute question que vous pourriez avoir par courriel : [maatouk.zeina@courrier.uqam.ca](mailto:maatouk.zeina@courrier.uqam.ca)

Merci d'avance,

Zeina Maatouk

[maatouk.zeina@courrier.uqam.ca](mailto:maatouk.zeina@courrier.uqam.ca)

## ANNEXE C

### QUESTIONNAIRE

#### Beliefs of ESL future teachers

##### Consent

Dear future teacher, thank you for your interest in our study which aims at better understanding the beliefs of future teachers of English as a Second Language (ESL) in Quebec. It should not take more than 25 minutes to complete the questionnaire.

Before you agree to participate to this research project, please take the time to carefully read the following information:

This questionnaire is anonymous: we will not request your name or identity. Some demographic questions are included at the end but they do not allow us to identify you. There are no major risks resulting from filling out this questionnaire. In fact, you would contribute to the advancement of science.

Your participation is entirely free and voluntary. You can refuse to participate or withdraw at any point without having to justify your decision. If you have any questions about this questionnaire or study, you can communicate with us: [maatouk.zeina@courrier.uqam.ca](mailto:maatouk.zeina@courrier.uqam.ca) and [payant.caroline@uqam.ca](mailto:payant.caroline@uqam.ca). You can also

communicate with the Research Ethics Review Committee involving Human Subjects (CERPE) at UQÀM, who approved this project: [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

**Do you consent to participate in this study?**

Yes

No

IF PARTICIPANT CHOSE “NO”:

Thank you!

We understand that you do not consent to participate to this project. If you have any questions or concerns, please do not hesitate to reach out: [maatouk.zeina@courrier.uqam.ca](mailto:maatouk.zeina@courrier.uqam.ca)

Have a nice day!

IF PARTICIPANT CHOSE “YES” →

**Sociodemographic questions**

Below are some questions to help us better understand who you are. Remember this is an anonymous questionnaire: we will not ask for your name!

1- How old are you? \_\_\_\_\_

2- What is your gender? Feel free to indicate how you identify (female, male, non-binary...). Choose one of the following answers

Female \_\_\_\_\_ Male \_\_\_\_\_ Non-binary \_\_\_\_\_ Other: \_\_\_\_\_

3- Which year of the Bachelor program are you in?

Year 1 \_\_\_\_ Year 2 \_\_\_\_ Year 3 \_\_\_\_ Year 4 \_\_\_\_

4- Which university are you in? \_\_\_\_\_

5- What languages do you speak? Please include them in the table below.

| Language | This language is my first/second language | When it comes to this language, I am able to (1) speak, (2) listen, write, read or (5) all four | My level of proficiency in this language is (1) beginner, (2) intermediate (3) upper intermediate or (4) advanced | I have learned this language (1) in Québec, (2) outside Québec but in Canada, (3) outside Canada or (4) online. |
|----------|---|---|---|---|
|          |   |   |   |   |
|          |   |   |   |   |
|          |   |   |   |   |
|          |   |   |   |   |

### Teaching ESL in Quebec

Below are some statements linked to teaching ESL in Quebec. For each statement, please indicate whether you strongly disagree, disagree, slightly disagree, slightly agree, agree or strongly agree.

Imagine that you are teaching an ESL class in Quebec, whether core ESL or enriched (EESL). The learners in your class are all learning English. For some, English is their **L2 (second language)** while for others it is an **L3/n (L3 or more; i.e. they already speak two languages and are learning English as a third or fourth)**.

There are no right or wrong answers, we simply want to know your opinion.

|   | Strongly disagree | Disagree | Slightly disagree | Slightly agree | Agree | Strongly agree |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------------|-------|----------------|
| Knowledge of French helps students learn English  |                   |          |                   |                |       |                |
| Knowledge of additional languages (other than French) helps students learn English  |                   |          |                   |                |       |                |
| It is important to teach learners how to use their other language(s) (e.g. their L1 and/or L2, L3) to help them learn English |                   |          |                   |                |       |                |
| Inferencing and predicting are learning strategies that students can transfer from French to English                          |                   |          |                   |                |       |                |
| Inferencing and predicting are learning strategies that students can transfer from their other language(s) to English         |                   |          |                   |                |       |                |
| When it comes to writing tasks, planning an answer/text is a learning   |                   |          |                   |                |       |                |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| strategy that students can transfer from French to English  |  |  |  |  |  |  |
| When it comes to writing tasks, planning an answer/text is a learning strategy that students can transfer from their other language(s) to English |  |  |  |  |  |  |
| I have to explore with ALL my learners the differences between French and English   |  |  |  |  |  |  |
| I have to explore with ALL my learners the similarities between French and English  |  |  |  |  |  |  |
| I have to explore with ALL my learners the similarities between their other language(s) and English   |  |  |  |  |  |  |
| I have to explore with ALL my learners the differences between their other language(s) and English  |  |  |  |  |  |  |
| I have to acknowledge my learners' other language(s), even if I cannot speak them   |  |  |  |  |  |  |
| Other languages can be used in an ESL class, depending on the learners' English proficiency   |  |  |  |  |  |  |

## Teaching ESL in Quebec

Keep in mind that the teaching context is an ESL class in Quebec, whether core ESL or enriched (EESL). Remember that for some of your learners, English is their L2 while for others, it is their L3/n (L3 or more; i.e. they already speak two languages and are learning English as a third or fourth).

|   | Strongly disagree | Disagree | Slightly disagree | Slightly agree | Agree | Strongly agree |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------------|-------|----------------|
| I have to discuss appropriate uses of other languages in ESL class with the learners                              |                   |          |                   |                |       |                |
| I have to teach an L3/n learner the same way I teach an L2 learner  |                   |          |                   |                |       |                |
| An L3/n and an L2 learner have different needs, when it comes to learning English                                 |                   |          |                   |                |       |                |
| While preparing my teaching activities, I have to take into consideration the multiple languages my learners know |                   |          |                   |                |       |                |
| I can use French and English in class to give instructions to my learners   |                   |          |                   |                |       |                |
| I can use French and English to chat with my students in class and have informal conversations with them          |                   |          |                   |                |       |                |
| Learners can speak in French and in English to complete language learning activities                              |                   |          |                   |                |       |                |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Learners can speak in English and in other languages to complete learning activities                                |  |  |  |  |  |  |
| Adapting my teaching to consider my learners' linguistic diversity requires a lot of time                           |  |  |  |  |  |  |
| Adapting my teaching to consider my learners' linguistic diversity requires that I consult online/offline resources |  |  |  |  |  |  |

|   | Strongly disagree | Disagree | Slightly disagree | Slightly agree | Agree | Strongly agree |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------------|-------|----------------|
| In my school, it is allowed to use other languages (French or other) in an ESL class                          |                   |          |                   |                |       |                |
| I have been told by school colleagues that learners must only speak English in class                          |                   |          |                   |                |       |                |
| Parents do not want their children to use other languages in an ESL class                                     |                   |          |                   |                |       |                |
| The programs and documents of the Ministry of Education allow me to adapt my activities to help L3/n learners |                   |          |                   |                |       |                |
| The programs and documents of the Ministry of Education allow me to speak other languages in my ESL class     |                   |          |                   |                |       |                |

In the following part, “multilingual materials” refers to ESL teaching materials that use or refer to French and/or other languages.

|   | Strongly disagree | Disagree | Slightly disagree | Slightly agree | Agree | Strongly agree |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------------|-------|----------------|
| I have to provide my learners with multilingual materials that use or refer to French and English |                   |          |                   |                |       |                |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| I have to provide my learners with multilingual materials that use or refer to other languages and English |  |  |  |  |  |  |
| I am prepared to teach using multilingual materials that use or refer to French and English                |  |  |  |  |  |  |
| I am prepared to teach using multilingual materials that use or refer to other languages and English       |  |  |  |  |  |  |
| It is easy for me to create multilingual materials that use or refer to French and English                 |  |  |  |  |  |  |
| It is easy for me to create multilingual materials that use or refer to other languages and English        |  |  |  |  |  |  |
| In my school, it is allowed to use multilingual materials  |  |  |  |  |  |  |
| Parents support the use of multilingual materials  |  |  |  |  |  |  |

If you have additional comments, please add them in the space below.

---

## Teaching program and language learning experience

Below are statements linked to your teacher education program (i.e. your Bachelor program). For each statement, please indicate the frequency of the action: never, very rarely, rarely, frequently, very frequently or always.

|  | Never | Very rarely | Rarely | Frequently | Very frequently | Always |
|--|-------|-------------|--------|------------|-----------------|--------|
| During my university courses, we discussed adapting English teaching materials for L3/n learners   |       |             |        |            |                 |        |
| During my university courses, we discussed the differences between L2 and L3/n learners  |       |             |        |            |                 |        |
| During my coursework, I have developed an activity specifically for L3/n learners  |       |             |        |            |                 |        |
| During my internships, I have developed an activity specifically for L3/n learners   |       |             |        |            |                 |        |
| During my university courses, I was told that I must always speak in English with the learners in order to give them instructions                |       |             |        |            |                 |        |
| During my university courses, I was told that I must always speak in English with the learners in order to have informal conversations with them |       |             |        |            |                 |        |
| During my university courses,  |       |             |        |            |                 |        |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| I was told that I must prevent the learners from using French in class  |  |  |  |  |  |  |
| During my university courses, I was told that I must prevent the learners from using their other language(s) in class |  |  |  |  |  |  |

Below are some statements linked to your experience(s) as a language learner either in Quebec or abroad. When answering, think of any second or foreign language learning experience you have had.

For each statement, please indicate the frequency of the action: never, very rarely, rarely, frequently, very frequently or always.

|   | Never | Very rarely | Rarely | Frequently | Very frequently | Always |
|---|-------|-------------|--------|------------|-----------------|--------|
| When I have learned languages in the past, my teacher showed me the <u>differences</u> between the target language and my other language(s) |       |             |        |            |                 |        |
| When I have learned languages in the past, my teacher showed me the similarities between the target language and my other language(s)       |       |             |        |            |                 |        |
| When I have learned languages in the past, it was possible to use my other languages in class to  |       |             |        |            |                 |        |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| complete activities  |  |  |  |  |  |  |
| When I have learned languages in the past, it was possible to use my other languages in class to have informal conversations with my peers |  |  |  |  |  |  |
| When I have learned language in the past, it was possible to use/read information written in other languages to complete assignments       |  |  |  |  |  |  |
| When I have learned language in the past, it was possible to use/read information written in other languages to plan a writing assignment  |  |  |  |  |  |  |
| When I have learned language in the past, it was possible to use my other languages during group work                                      |  |  |  |  |  |  |

If you have additional comments, please add them in the space below.

---

## Tasks

These are ideas of language teaching tasks that can be used with ESL learners in Quebec, at varying levels of proficiency. For each task, please indicate whether you find it: not pertinent, slightly pertinent, pertinent or very pertinent.

|   | Not<br>pertinent | Slightly<br>pertinent | Pertinent | Very<br>pertinent |
|---|------------------|-----------------------|-----------|-------------------|
| During a lesson on idioms, learners share with the class an idiom in one of their languages (French, German, Pilipino, etc). They have to pronounce the idiom in their language, write it on the board, explain its meaning to their peers, and provide the closest English equivalent (Galante, 2018b, p. 236)   |                  |                       |           |                   |
| Learners are given a list of statements about languages and cultures. After the learners indicate whether the statements are true or false, you lead a discussion on certain misconceptions concerning these statements (e.g. “Everyone in the world speaks English”, “It is easy to learn languages”...) (Armand et Maraillet, 2013)                             |                  |                       |           |                   |
| During a lesson on speech intonation, learners listen and compare the intonations of interrogative or exclamatory sentences in multiple languages (without necessarily knowing them) and in English. Learners try the different intonations and identify the differences and similarities between these languages and English.                                    |                  |                       |           |                   |
| While learning about the procedural genre (e.g., recipes), learners bring texts written in other languages to class (e.g., family recipe, instructions for a hobby practiced in another country). In groups, they compare the texts’ structures. In a whole class discussion, they discuss how the same genre can be similar and/or different in other languages. |                  |                       |           |                   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| In preparation for a collaborative writing task, each learner reads different texts written in French and in other languages to learn more about the topic. Each learner then orally summarizes key points for their peers. They combine this information from multiple language sources to write in English. |  |  |  |
|---|--|--|--|

If you have additional comments, please add them in the space below.

---

### Classroom scenarios

This is the last section!      We would really like to have your input!

You teach ESL in a school in Quebec. You ask students to write a narrative text on the history of their family. Some learners ask you if they can plan their text in other languages (French and/or other) before writing the final text in English. How would you respond to your students? Indicate what you believe are the pros and/or cons of your decision.

Please write your answer here:

---

You teach ESL in a school in Quebec. You are currently teaching a grammar rule. One of your learners tells you “It is the same thing in my language” (you do not speak this language). Below are some possible replies. Fill out each box that is in line with your beliefs. Indicate what you believe are the pros and/or cons.

|   | Pros | Cons |
|---|------|------|
| You ask the student to share these grammatical similarities with the rest of the class                        |      |      |
| You ask the other students if they also have similar observations for that grammar rule in their languages    |      |      |
| You acknowledge the student's observation about the similarities but you do not encourage further discussions |      |      |

If you would like to add more details on how you would handle the situation, please do so in the space below.

---

Thank you!!

Thank you very much for responding to this questionnaire. You may click on “Submit”.

Have a nice day!

## ANNEXE D

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 3964  
Certificat émis le: 12-03-2020

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 64 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Titre du projet:        | Les croyances des futurs enseignants d'anglais langue seconde envers les approches plurlingues |
| Nom de l'étudiant:      | Zeina MAATOUK  |
| Programme d'études:     | Maîtrise en didactique des langues   |
| Direction de recherche: | Caroline Anne PAYANT   |

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE E

### AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 3964

Date: 30-07-2020

#### AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Titre du projet:        | Les croyances des futurs enseignants d'anglais langue seconde envers les approches plurilingues |
| Nom de l'étudiant:      | Zeina MAATOUK   |
| Programme d'études:     | Maîtrise en didactique des langues  |
| Direction de recherche: | Caroline Anne PAYANT  |

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Rasoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE F

### TABLEAU DES RÉSULTATS

| <b>Item (échelle d'accord)<sup>1</sup></b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>M</b> | <b>É.T</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Knowledge of French helps students learn English  | 11       | 15       | 11       | 1        | 8        | 5        | 2.9      | 1.6        |
| Knowledge of additional languages (other than French) helps students learn English  | 12       | 25       | 11       | 0        | 1        | 3        | 2.2      | 1.2        |
| It is important to teach learners how to use their other language(s) (e.g. their L1 and/or L2, L3) to help them learn English                     | 14       | 12       | 14       | 6        | 5        | 1        | 2.5      | 1.3        |
| Inferencing and predicting are learning strategies that students can transfer from French to English  | 16       | 16       | 11       | 6        | 2        | 1        | 2.3      | 1.2        |
| Inferencing and predicting are learning strategies that students can transfer from their other language(s) to English                             | 17       | 17       | 9        | 8        | 0        | 1        | 2.2      | 1.1        |
| When it comes to writing tasks, planning an answer/text is a learning strategy that students can transfer from French to English                  | 14       | 18       | 12       | 5        | 2        | 1        | 2.3      | 1.2        |
| When it comes to writing tasks, planning an answer/text is a learning strategy that students can transfer from their other language(s) to English | 15       | 20       | 9        | 6        | 1        | 1        | 2.2      | 1.1        |
| I have to explore with ALL my learners the differences between French and English   | 5        | 12       | 10       | 5        | 13       | 7        | 3.5      | 1.6        |

---

<sup>1</sup> Note : Pour les échelles d'accord : 1=Tout à fait en accord, 2=En accord, 3=Légèrement en accord, 4=Légèrement en désaccord, 5=En désaccord, 6=Tout à fait en désaccord

| Item (échelle d'accord) <sup>2</sup>  | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | M   | É.T |
|---|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| I have to explore with ALL my learners the similarities between French and English                                  | 8  | 16 | 8  | 3  | 11 | 6  | 3.2 | 1.6 |
| I have to explore with ALL my learners the similarities between their other language(s) and English                 | 7  | 12 | 14 | 4  | 11 | 4  | 3.2 | 1.5 |
| I have to explore with ALL my learners the differences between their other language(s) and English                  | 5  | 13 | 12 | 6  | 12 | 4  | 3.3 | 1.5 |
| I have to acknowledge my learners' other language(s), even if I cannot speak them                                   | 30 | 16 | 3  | 2  | 0  | 1  | 1.6 | 0.9 |
| Other languages can be used in an ESL class, depending on the learners' English proficiency                         | 11 | 13 | 9  | 7  | 10 | 2  | 2.9 | 1.5 |
| I have to discuss appropriate uses of other languages in ESL class with the learners                                | 11 | 13 | 10 | 7  | 4  | 2  | 2.7 | 1.4 |
| I have to teach an L3/n learner the same way I teach an L2 learner  | 6  | 8  | 8  | 13 | 8  | 4  | 3.4 | 1.5 |
| An L3/n and an L2 learner have different needs, when it comes to learning English                                   | 5  | 15 | 11 | 3  | 11 | 2  | 3.1 | 1.4 |
| While preparing my teaching activities, I have to take into consideration the multiple languages my learners know   | 10 | 15 | 12 | 5  | 5  | 0  | 2.5 | 1.2 |
| I can use French and English in class to give instructions to my learners   | 6  | 8  | 11 | 5  | 10 | 7  | 3.5 | 1.6 |
| I can use French and English to chat with my students in class and have informal conversations with them            | 1  | 3  | 10 | 13 | 10 | 10 | 4.2 | 1.3 |
| Learners can speak in French and in English to complete language learning activities                                | 1  | 3  | 7  | 10 | 8  | 18 | 4.5 | 1.4 |
| Learners can speak in English and in other languages to complete learning activities                                | 0  | 1  | 10 | 10 | 10 | 16 | 4.6 | 1.2 |
| Adapting my teaching to consider my learners' linguistic diversity requires a lot of time                           | 11 | 10 | 13 | 6  | 6  | 1  | 2.7 | 1.4 |
| Adapting my teaching to consider my learners' linguistic diversity requires that I consult online/offline resources | 9  | 24 | 9  | 3  | 2  | 0  | 2.2 | 0.9 |
| In my school, it is allowed to use other languages (French or other) in an ESL class                                | 1  | 5  | 11 | 8  | 11 | 10 | 4.1 | 1.4 |

---

<sup>2</sup> Note : Pour les échelles d'accord : 1=Tout à fait en accord, 2=En accord, 3=Légèrement en accord, 4=Légèrement en désaccord, 5=En désaccord, 6=Tout à fait en désaccord

| Item (échelle d'accord) <sup>3</sup>  | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | M   | É.T |
|---|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| I have been told by school colleagues that learners must only speak English in class                          | 23 | 11 | 3  | 4  | 4  | 2  | 2.1 | 1.5 |
| Parents do not want their children to use other languages in an ESL class                                     | 6  | 8  | 16 | 11 | 6  | 0  | 3   | 1.2 |
| The programs and documents of the Ministry of Education allow me to adapt my activities to help L3/n learners | 0  | 5  | 17 | 12 | 7  | 5  | 3.7 | 1.1 |
| The programs and documents of the Ministry of Education allow me to speak other languages in my ESL class     | 0  | 1  | 13 | 7  | 13 | 12 | 4.4 | 1.2 |
| I have to provide my learners with multilingual materials that use or refer to French and English             | 6  | 8  | 12 | 5  | 9  | 7  | 3.5 | 1.6 |
| I have to provide my learners with multilingual materials that use or refer to other languages and English    | 4  | 5  | 9  | 8  | 13 | 8  | 3.9 | 1.5 |
| I am prepared to teach using multilingual materials that use or refer to French and English                   | 5  | 14 | 13 | 5  | 4  | 6  | 3.1 | 1.5 |
| I am prepared to teach using multilingual materials that use or refer to other languages and English          | 4  | 7  | 7  | 10 | 9  | 10 | 3.9 | 1.6 |
| It is easy for me to create multilingual materials that use or refer to French and English                    | 12 | 8  | 13 | 3  | 7  | 4  | 2.9 | 1.6 |
| It is easy for me to create multilingual materials that use or refer to other languages and English           | 6  | 5  | 10 | 8  | 10 | 8  | 3.7 | 1.6 |
| In my school, it is allowed to use multilingual materials   | 2  | 6  | 12 | 11 | 7  | 9  | 3.8 | 1.4 |
| Parents support the use of multilingual materials   | 1  | 11 | 19 | 7  | 6  | 3  | 3.3 | 1.2 |

---

<sup>3</sup> Note : Pour les échelles d'accord : 1=Tout à fait en accord, 2=En accord, 3=Légèrement en accord, 4=Légèrement en désaccord, 5=En désaccord, 6=Tout à fait en désaccord

| Item (échelle de fréquence) <sup>4</sup>   | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  | 6  | M   | É.T |
|--|----|----|---|----|----|----|-----|-----|
| During my university courses, we discussed adapting English teaching materials for L3/n learners   | 0  | 2  | 7 | 5  | 9  | 12 | 4.6 | 1.3 |
| During my university courses, we discussed the differences between L2 and L3/n learners  | 0  | 3  | 6 | 8  | 12 | 5  | 4.2 | 1.1 |
| During my coursework, I have developed an activity specifically for L3/n learners  | 1  | 2  | 3 | 3  | 5  | 20 | 5   | 1.4 |
| During my internships, I have developed an activity specifically for L3/n learners   | 0  | 2  | 4 | 1  | 4  | 23 | 5.2 | 1.3 |
| During my university courses, I was told that I must always speak in English with the learners in order to give them instructions                | 19 | 8  | 2 | 3  | 0  | 2  | 1.9 | 1.4 |
| During my university courses, I was told that I must always speak in English with the learners in order to have informal conversations with them | 14 | 9  | 5 | 2  | 1  | 2  | 2.1 | 1.4 |
| During my university courses, I was told that I must prevent the learners from using French in class   | 15 | 11 | 3 | 2  | 1  | 2  | 2   | 1.4 |
| During my university courses, I was told that I must prevent the learners from using their other language(s) in class                            | 15 | 11 | 3 | 3  | 0  | 2  | 2   | 1.3 |
| When I have learned languages in the past, my teacher showed me the differences between the target language and my other language(s)             | 1  | 3  | 7 | 10 | 5  | 9  | 4.2 | 1.4 |
| When I have learned languages in the past, my teacher showed me the similarities between the target language and my other language(s)            | 2  | 2  | 8 | 12 | 6  | 5  | 3.9 | 1.3 |
| When I have learned languages in the past, it was possible to use my other languages in class to complete activities                             | 1  | 1  | 4 | 6  | 11 | 12 | 4.7 | 1.2 |
| When I have learned languages in the past, it was possible to use my other languages in class to have informal conversations with my peers       | 2  | 3  | 7 | 5  | 8  | 10 | 4.2 | 1.5 |
| When I have learned language in the past, it was possible to use/read information written in other languages to complete assignments             | 1  | 2  | 6 | 7  | 5  | 14 | 4.5 | 1.4 |

---

<sup>4</sup> Note : Pour les échelles de fréquences : 1=Toujours, 2=Très fréquemment, 3=Fréquemment, 4=Rarement, 5=Très rarement, 6=Jamais

|   |   |   |   |   |   |    |     |     |
|---|---|---|---|---|---|----|-----|-----|
| When I have learned language in the past, it was possible to use/read information written in other languages to plan a writing assignment | 1 | 2 | 3 | 6 | 7 | 16 | 4.8 | 1.4 |
| When I have learned language in the past, it was possible to use my other languages during group work                                     | 1 | 4 | 3 | 8 | 5 | 14 | 4.5 | 1.5 |

## RÉFÉRENCES

- Ahooja, A. et Ballinger, S. (2019). Invisible experiences, muted voices, and the language socialization of Québec, migrant-background students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. doi: 10.1080/13670050.2019.1699898
- Armand, F. (2014). Les enjeux spécifiques de l'éveil aux langues en contexte montréalais québécois. Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme: Approches plurielles des langues et des cultures: Autour de Michel Candelier* (p. 167-173). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Armand, F., Dagenais, D. et 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. doi: 10.7202/018089ar
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Montréal.
- Auger, N. (2008). « Comparons nos langues »: Un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.-T. Vasseur (dir.), *Conscience du plurilinguisme: Pratiques, représentations et interventions* (p. 185-199). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282-295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Basturkmen, H., Loewen, S. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. doi: 10.1093/applin/25.2.243
- Billiez, J. (2005). Répertoires et parlars plurilingues: Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école: Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 323-339). Berne : Peter Lang.

- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227. doi: 10.1080/14790710902846749
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274-276. doi: 10.1093/elt/58.3.274
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London : Bloomsbury Academic.
- Burton, J. et Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-resource: University ESL Instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21-47.
- Cabré Rocafort, M. (2019). The development of plurilingual education through multimodal narrative reflection in teacher education: A case study of a pre-service teacher's beliefs about language education. *Canadian Modern Language Review*, 75(1), 40-64. doi: 10.3138/cmlr.2017-0080
- Canagarajah, S. et Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (chap. 2, p. 49-65). London : Routledge.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues: Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école: Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 417-436). Berne : Peter Lang.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5(1), 65-90. doi: 10.4000/rdlc.6289
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J., Lőrincz, I., Meißner, F., ... Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP, un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: Compétences et ressources*. Strasbourg. Récupéré de <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>
- Castellotti, V. et Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, 27-49.

- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. doi: 10.1017/S0261444811000218
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/12-ei-portrait-inscription-14-nov-2013/file>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Copland, F. et Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280. doi: 10.1093/elt/ccq047
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240. doi: 10.1007/BF02045874
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 197-219.
- Dahm, R. (2015). Developing cognitive strategies through pluralistic approaches. Dans G. De Angelis, U. Jessner et M. Kresić (dir.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning* (chap. 3, p. 43-70). London : Bloomsbury Academic. doi: 10.5040/9781474235884.0007
- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 504-529. doi: 10.3138/cmlr.3387

- Dault, C. et Collins, L. (2017). Comparer pour mieux comprendre : perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde. *Language Awareness*, 26(3), 191-210. doi: 10.1080/09658416.2017.1389949
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- De Angelis, G., Jessner, U. et Kresić, M. (2015). The complex nature of crosslinguistic influence in multilingual learning. Dans G. De Angelis, U. Jessner et M. Kresić (dir.), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning* (chap. 1, p. 1-12). London : Bloomsbury Academic. doi: 10.5040/9781474235884.0005
- de la Campa, J. C. et Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22. doi: 10.1080/14790718.2017.1258978
- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. Dans *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (p. 74-94). Malden, MA : Blackwell Publishing Ltd.
- Edstrom, A. (2013). L1 use in the L2 classroom : One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292. doi: 10.1353/cml.2007.0002
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2018). Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(3), 0-19. doi: 10.4000/rdlc.3727
- Flores, N. et Aneja, G. (2017). « Why needs hiding? » Translingual (re) orientations in TESOL teacher education. *Research in the Teaching of English*, 51(4), 441-463.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3ème). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499. doi: 10.3138/cmlr.2740
- Galante, A. (2018a). Examining Brazilian foreign language policy and its application

- in an EFL university program: Teacher perspectives on plurilingualism. Dans J. Crandall et K. M. Bailey (dir.), *Global Perspectives on Language Education Policies* (chap. 4, p. 46-55). New York : Routledge.
- Galante, A. (2018b). *Plurilingual or monolingual? A mixed methods study investigating plurilingual instruction in an EAP program at a Canadian university*. University of Toronto. Récupéré de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/91806>
- Galante, A. (2018c). Plurilingualism in linguistically diverse language classrooms: Respecting and validating student identity. Dans V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, E. Skourtou et P. Pericles Trifonas (dir.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (p. 65-78). (s. 1.): Routledge. doi: 10.4324/9781351170086
- Galante, A. (2019). “The moment I realized I am plurilingual”: Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian university. *Applied Linguistics Review*, 1-30. doi: 10.1515/applirev-2018-0116
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., ... Vasic, J. (2020). “English-only is not the way to go:” Teachers’ perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly Journal, in press*(0), 1-30. doi: 10.1002/tesq.584
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., ... Vasic, J. (2019). Plurilingualism in higher education: A collaborative initiative for the implementation of plurilingual pedagogy in an English for academic purposes program at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 36(1), 121-133. doi: 10.18806/tesl.v36i1.1305
- García Cortés, O. M. et Parks, S. (2019). Teachers’ perceptions and use of code-switching in core ESL classes in Quebec elementary schools. *Canadian Modern Language Review*, 75(1), 23-39. doi: 10.3138/cmlr.2017-0099
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Dans J. Cenoz, D. Gorter et S. May (dir.), *Language Awareness and Multilingualism* (3rd éd.). Cham : Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02325-0
- García, O. et Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. doi: 10.1080/13670050.2019.1598932
- Gavish, B. et Friedman, I. A. (2010). Novice teachers’ experience of teaching: A

- dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. doi: 10.1007/s11218-009-9108-0
- Gogonas, N. et Kirsch, C. (2018). 'In this country my children are learning two of the most important languages in Europe': ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 426-438. doi: 10.1080/13670050.2016.1181602
- Gorter, D. et Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102272
- Graus, J. et Coppen, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. doi: 10.1177/1362168815603237
- Hall, G. et Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308. doi: 10.1017/S0261444812000067
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91-104. doi: 10.1515/iral.2010.005
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367. doi: 10.1177/1367006910367849
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 0(0), 1-14. doi: 10.1080/14790718.2019.1612903
- Jessner, U. (2007). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. doi: 10.1017/S0261444807004739
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2016). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. doi: 10.7202/1036551ar
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. doi:

10.1007/s11159-013-9367-z

Kirsch, C. (2020). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102271

Leonet, O., Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. doi: 10.1080/09658416.2019.1688338

Lin, A. (2013). Toward paradigmatic change in TESOL methodologies: Building plurilingual pedagogies from the ground up. *TESOL Quarterly*, 47(3), 521-545. doi: 10.1002/tesq.113

Littlewood, W. et Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77. doi: 10.1017/S0261444809990310

Lory, M.-P. et Armand, F. (2017). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. doi: 10.7202/1038276ar

Macaire, D., Aeby, S., Foerster, C. et Simon, D.-L. (2003). L'enseignant et l'éveil aux langues: représentations et formations, appropriation/valorisation de la démarche. Dans M. Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne* (p. 247-270). Bruxelles : De Boeck.

Mackey, A. et Gass, S. M. (2011). *Second language research: Methodology and design*. New York : Routledge.

Marshall, S. et Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages literacies, and plurilingual competence in postsecondary education in Canada. *TESOL Quarterly*, 47(3), 472-499. doi: 10.1002/tesq.111

Marshall, S. et Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. doi: 10.1080/14790718.2016.1253699

Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160.

Menken, K. et Sánchez, M. T. (Maite). (2019). Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and

practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741-767. doi: 10.1002/tesq.513

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2002). *Using English in the ESL classroom*. Récupéré de [https://eslinsight.qc.ca/IMG/pdf/Using\\_English\\_in\\_the\\_ESL\\_Classroom.pdf](https://eslinsight.qc.ca/IMG/pdf/Using_English_in_the_ESL_Classroom.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Récupéré de [http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001/esl\\_1stcycle.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001/esl_1stcycle.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement primaire, premier cycle, anglais langue seconde*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_anglais-langue-seconde-primaire\\_2006.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2006.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2007). *Programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde*, 72.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf)

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 43-64. doi: 10.18192/olbiwp.v10i0.3828

Moore, D. et Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. doi: 10.1080/14790710902846707

Office québécois de la langue française. (2017). *Langue et éducation au Québec: Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Montréal. Récupéré de [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331\\_etude1.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude1.pdf)

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1170741>
- Pauwels, A. (2014). The teaching of languages at university in the context of super-diversity. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 307-319. doi: 10.1080/14790718.2014.921177
- Pauwels, A. (2016). Rethinking the learning of languages in the context of globalisation and hyperlingualism. Dans *Plurilingualism and multiliteracies: Identity construction in language education* (p. 41-56). Frankfurt : Peter Lang.
- Payant, C. (2020). Exploring multilingual learners' writing practices during an L2 and an L3 individual writing task. *Canadian Modern Language Review*.
- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices toward native and nonnative language mediation during learner-learner interaction. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 105-129. doi: 10.3138/cmlr.2081.1
- Payant, C. (2017). Teaching philosophy statements: In-service ESL teachers' practices and beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656. doi: 10.1002/tesj.290
- Payant, C. et Kim, Y. (2015). Language mediation in an L3 classroom: The role of task modalities and task types. *Foreign Language Annals*, 48(4), 706-729. doi: 10.1111/flan.12161
- Payant, C. et Mason, A. (2018). A planned tutoring experience: Exploring the affordances on EAL pre-service teachers' developing knowledge base. *Canadian Modern Language Review*, 74(4), 603-626. doi: 10.3138/cmlr.2017-0037
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614. doi: 10.1002/tesq.110
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 183-204. doi: 10.18192/olbiwp.v10i0.3825
- Portolés, L. et Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. doi: 10.1080/14790718.2018.1515206
- Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations

- of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77.
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497-514. doi: 10.1080/14675986.2015.1109775
- Prévost, N. (2006). Réfléchir sur la langue pour mieux lire et écrire. *Québec français*, 142, 80-82. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/49762ac>
- Rolin-Ianziti, J. et Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402-426.
- Schwarzl, L. et Vetter, E. (2019). Translanguaging and multilingual texts as a resource in superdiverse classrooms. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 229-248. doi: 10.18192/olbiwp.v10i0.3822
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions Multimondes.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. doi: 10.1093/applin/amx039
- Wilson, J. et González Davies, M. (2017). Tackling the plurilingual student/monolingual classroom phenomenon. *TESOL Quarterly*, 51(1), 207-219. doi: 10.1002/tesq.336
- Woll, N. (2017). The multilingual experience: Can individual factors related to multilingual usage predict metalinguistic awareness? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 77-99. doi: 10.1075/dujal.6.1.05wol
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102275