

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPROCHES PLURILINGUES EN CLASSE DE LANGUE ADDITIONNELLE : CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET
DES APPRENANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CAMILLE DESCHÂTELETS

JUIN 2025

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.12-2023). 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.»

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes celles et tous ceux qui ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire de maîtrise.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Mme Philippa Bell, pour son encadrement précieux, ses conseils éclairés et son soutien constant tout au long de ce projet. Sa passion pour la didactique des langues et son approche rigoureuse ont été une source d'inspiration continue. De plus, sa patience infinie et sa disponibilité m'ont grandement aidée à surmonter les moments de doute et à affiner ma réflexion.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers les membres de mon jury, les professeurs Mme Caroline Payant et Mr. Michael Zuniga, pour l'attention qu'ils ont portée à mon travail et leurs commentaires pertinents, qui ont grandement enrichi ma réflexion et mon analyse.

Je ne saurais clore ces remerciements sans remercier mes parents, Pierre et Guylaine. Leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs encouragements m'ont permis d'atteindre cet objectif. Ils ont toujours cru en moi et m'ont poussée à poursuivre mes rêves. Leur patience et leur foi en mes capacités ont été des sources de motivation inestimables tout au long de ce parcours académique. Je tiens également à remercier toute ma famille pour son soutien, qui ont enrichi et renforcé mon parcours. Merci de tout cœur pour tout ce que vous avez fait pour moi.

Je tiens également à remercier mon conjoint, Thibault, dont le soutien sans faille et l'amour m'ont accompagnée tout au long de ce chemin. Ta compréhension, tes encouragements et ta capacité à m'apporter réconfort et motivation dans les moments plus difficiles ont été essentiels. Merci d'avoir cru en moi, d'avoir partagé mes doutes et mes joies, et d'avoir été un allié précieux. Je suis infiniment reconnaissante de t'avoir à mes côtés.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers mes amis, qui ont joué un rôle clé tout au long de ce parcours. Un grand merci à André, qui m'a encouragée, il y a quatre ans, à entreprendre des études supérieures, souvent contre mes propres hésitations. Tes encouragements ont été un moteur essentiel dans ma décision de me lancer dans cette aventure. À Alexe et Danaëlle, pour nos nombreuses conversations stimulantes sur l'enseignement, qui ont nourri ma réflexion et approfondi ma passion pour cette discipline. Je tiens aussi à remercier mes amies œuvrant dans le milieu de l'éducation, Katyane,

Marie-Pier et Mélanie, pour leur soutien constant et leurs conseils avisés. Vous avez été des sources d'inspiration et de motivation précieuses. Enfin, un immense merci à mes amies de toujours, Cynthia, Laurence, Geneviève, Marie et Noémie, pour votre présence fidèle et votre amitié indéfectible. Grâce à vous, les moments plus difficiles ont été allégés et ce parcours est devenu encore plus enrichissant.

Merci infiniment!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT	ii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Évolution linguistique dans les salles de classe	3
1.2 La salle de classe comme espace monolingue.....	4
1.2.1 La salle de classe comme espace plurilingue	5
1.3 Les croyances des enseignants envers l'utilisation du répertoire linguistique et des approches plurilingues.....	7
1.3.1 Objectif de recherche	8
1.4 Pertinence scientifique	8
1.5 Pertinence sociale	8
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	10
2.1 Les approches structurales	10
2.1.1 Aquisition et apprentissage linguistique	11
2.2 La salle de classe : espace monolingue.....	12
2.2.1 La salle de classe : espace plurilingue.....	14
2.3 La place de la langue lors du travail collaboratif	15
2.4 La place de la langue en situation de rétroaction corrective	15
2.5 Aspect socioaffectif relié à l'utilisation de la langue en classe d'ALS.....	16
2.6 Croyances en didactique des langues secondes	17
2.6.1 Croyances des enseignants.....	17
2.6.2 Croyances des apprenants.....	19
2.7 Questions de recherche.....	20
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	22
3.1 Type de recherche	22
3.2 Participants	22

3.2.1	Enseignants.....	23
3.2.2	Apprenants	25
3.3	Instruments de collecte	26
3.4	Déroulement et procédure de la collecte.....	28
3.5	Préparation et analyses des données.....	29
3.6	Considération éthique	30
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		31
4.1	Description des croyances des enseignants d'ALS face aux approches plurilingues	31
4.2	Les croyances des enseignants face aux pratiques d'enseignement	31
4.2.1	Les pratiques d'enseignement.....	33
4.2.2	Les émotions vécues par les enseignants en classe d'ALS lors d'utilisation d'approches plurilingues.....	36
4.2.3	Quelles sont les croyances des enseignants face à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible en classe d'ALS?	38
4.3	Description des croyances des apprenants d'ALS face aux approches plurilingues	39
4.3.1	Les pratiques linguistiques des apprenants en classe d'ALS	39
4.3.2	Croyances des apprenants face aux pratiques d'apprentissage en classe d'ALS.....	40
4.3.3	Les préférences d'apprentissage chez les apprenants en classe d'ALS	42
4.3.4	Les émotions vécues par les apprenants en classe d'ALS	42
4.3.5	Les perceptions des apprenants face aux pratiques d'enseignement en classe d'ALS.....	44
4.3.6	Quelles sont les croyances des apprenants face aux approches plurilingues en classe d'ALS? .	45
4.4	Les similarités et les différences entre les croyances des enseignants et des apprenants quant aux approches plurilingues en classe d'ALS.....	46
4.4.1	Les croyances face aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage	46
4.4.2	Les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage.....	47
CHAPITRE 5 Discussion		49
CONCLUSION		56
ANNEXE A Certificat d'approbation éthique.....		58
ANNEXE B Renouvellement du certificat d'approbation éthique.....		59
ANNEXE C Formulaire de consentement pour participants mineurs		60
ANNEXE D Lettre de recrutement envoyée aux parents de participants mineurs		63
ANNEXE E Message envoyé aux enseignants		64
ANNEXE F Questionnaire aux enseignants		65
ANNEXE G Questionnaire destiné aux apprenants.....		83

BIBLIOGRAPHIE..... 88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1. Région administrative provenance des enseignants	24
Tableau 3.2 Ancienneté	24
Tableau 3.3 Genre des enseignants	25
Tableau 3.4 Niveau de scolarité et niveau d'anglais des apprenants	26
Tableau 4.1 Connaissances d'apprentissage et croyances face aux pratique d'enseignement et effets socioaffectifs en classe d'ALS	32
Tableau 4.2 Pratiques d'enseignement en classe d'ALS	34
Tableau 4.3 Pratiques de gestion de classe et communication	35
Tableau 4.4 Matériel didactique	36
Tableau 4.5 Émotions des enseignants	37
Tableau 4.6 Pratiques langagières des apprenants	40
Tableau 4.7. Croyances relatives à l'apprentissage	41
Tableau 4.8 Préférences relatives au matériel didactique et méthodes d'enseignement	42
Tableau 4.9 Émotion vécues par les apprenants	43
Tableau 4.10 Clarifications et systèmes d'émulations	44

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
ESL	English as a Second Language
LA	Langue additionnelle
LE	Langue étrangère
L1	Langue première/Langue maternelle
L2	Langue seconde
RC	Rétroaction corrective

RÉSUMÉ

L'intégration d'un espace plurilingue en contexte d'apprentissage d'une langue seconde (L2) /étrangère (LE) fait couler beaucoup d'encre étant donné l'hétérogénéité linguistique grandissante dans la société canadienne (de la Campa et Nassaji, 2009) et contredit des approches d'enseignement prônant une salle de classe monolingue pour maximiser l'exposition à la langue cible (Cenoz et Gorter, 2011; Maatouk et Payant, 2022). En classe d'anglais langue seconde (ALS) au Québec, tant le programme ministériel que les enseignants favorisent un environnement monolingue et ce, malgré les avancées scientifiques et la présence d'apprenants ayant des répertoires langagiers variés (Payant et Bell, 2021). Cette conclusion rejoint d'autres résultats provenant de diverses recherches ayant des participants pratiquant la profession enseignante ou étant en formation, plus précisément dans un programme menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement (Maatouk et Payant, 2022; Paquet et Woll, 2021; Wouters et coll, 2023). Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche n'a examiné les croyances et les pratiques déclarées des apprenants. Cette lacune est significative puisque les approches plurilingues tentent de valoriser le répertoire langagier de l'apprenant pour des raisons cognitives et socioaffectives. Pour répondre à ce besoin, cette recherche a examiné les croyances et les pratiques langagières des enseignants et des apprenants d'ALS. Premièrement dans le but de brosser un portrait de ces pratiques pour les deux groupes de participants et deuxièmement afin de mettre en évidence les similarités et différences, dans l'intention de mieux saisir l'utilité de ces approches dans les classes d'ALS du Québec.

Afin de répondre à ces objectifs, nous avons demandé à 64 enseignants d'ALS et 109 apprenants d'ALS à l'école secondaire de remplir un questionnaire portant sur leurs croyances concernant les approches plurilingues en classe de LA. Les questionnaires, comprenant des échelles de Likert, ont été analysés en calculant les moyennes. Nos résultats de nature quantitative ont démontré qu'il existe une cohérence entre les croyances des enseignants et celles des apprenants. Nos résultats démontrent également qu'ils sont majoritairement en faveur d'un plurilinguisme en salle de classe d'ALS et qu'ils valorisent l'hétérogénéité linguistique naturellement présente dans les classes d'ALS. Cela dit, nous avons pu observer que bien peu d'enseignants incluent les approches plurilingues dans leur enseignement malgré qu'ils reconnaissent le rôle qu'ont les langues préalablement apprises des apprenants dans l'apprentissage d'une langue additionnelle (LA). Les pratiques langagières des enseignants, qui contredisent leurs croyances, semblent être le résultat d'un environnement prônant le monolinguisme. Pour les apprenants, nous avons observé qu'il y a un intérêt et une demande d'apprentissage lié à une approche éducative

plurilingue. Ce résultat soutient l'importance donnée aux approches plurilingues pour valoriser l'entièreté du répertoire linguistique des apprenants (Cenoz, 2013).

Mots clés : anglais langue seconde, plurilinguisme, croyances des enseignants et des apprenants, pratiques déclarées

ABSTRACT

The integration of a multilingual approach in the context of learning a second/foreign language has gotten much attention given the increasing linguistic heterogeneity in Canadian society (de la Campa and Nassaji, 2009) and contradicts teaching approaches advocating for a monolingual classroom to maximize exposure to the target language (Cenoz and Gorter, 2011). In English as a Second Language (ESL) classes in Quebec, the government curriculum and teachers favor a monolingual environment despite scientific advancements and the presence of learners with diverse language repertoires (Payant and Bell, 2021; PFEQ). This finding aligns with other results in various contexts with pre-service and in-service teachers (Maatouk and Payant, 2022; Paquet and Nolls, 2023; Wouters et al., 2023). However, to our knowledge, no research has examined the beliefs and reported practices of learners. This gap is significant since multilingual approaches aim to value the learner's language repertoire for cognitive and socio-affective reasons. To address this need, this research explored the beliefs and language practices of ESL teachers and learners to provide a portrait of these for both groups and to identify similarities and differences to better understand the usefulness of these approaches for ESL classes in Quebec.

To achieve these objectives, we asked 64 teachers and 109 learners to respond to two quantitative questionnaires, respectively. Our results demonstrate a consistency between the beliefs of teachers and learners regarding language use in the classroom and show a sense of valorisation of a linguistically diversified ESL classroom. That said, we observe that very few teachers include multilingual approaches in their teaching, even though they recognize the role of previously learned languages in the learning of an additional language (Maatouk and Payant, 2022). The language practices of teachers, which contradict their beliefs, seem to result from an environment promoting monolingualism. For learners, we observed that there is an interest and demand for learning related to a multilingual educational approach. This finding supports the importance of multilingual approaches in valuing the entirety of learners' linguistic repertoires (Cenoz, 2013).

Keywords: English as a second language, plurilingualism, teacher and student beliefs, declared practices

INTRODUCTION

Cette recherche examine les croyances et les pratiques déclarées des enseignants et des élèves d'ALS face à la place des langues autre que l'anglais en salle de classe. Cette recherche s'inscrit dans le cadre des études portant sur les approches, où les salles de classe de L2 valorisent l'ensemble des langues des apprenants, et où l'apprentissage de la langue cible est considéré comme une expansion du répertoire langagier, plutôt que comme un développement isolé d'une seule langue.

Les méthodes d'enseignement des langues sont en perpétuelle évolution, tout comme les recherches qui nous permettent de mieux comprendre et d'améliorer les processus d'apprentissage linguistique. Les recherches récentes en didactique des langues mettent en évidence que les approches plurilingues en classe de LA sont bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue et qu'elles ont des effets positifs tant sur le plan socioaffectif que cognitif (Armand et al., 2008 ; Charamba, 2020; Maynard et al., 2024). Les approches plurilingues permettent aux apprenants d'utiliser l'entièreté de leur répertoire linguistique tout en ayant le support de leur milieu d'apprentissage. Cela dit, il semble que les approches plurilingues ne soient pas mises de l'avant par les enseignants. Ceux-ci continuent à pratiquer dans un environnement monolingue en partie car, autrement, cela les amènerait à aller à l'encontre des pratiques professionnelles plus fréquentes. Un changement de pratique engendrerait également une reconfiguration de leurs savoirs didactiques et de leurs croyances relatives à l'enseignement et l'apprentissage (Maynard et al., 2024).

En analysant les avantages préalablement cités des approches plurilingues quant à l'acquisition d'une LA et considérant que les documents ministériels recommandent implicitement une approche monolingue, nous voulions connaître les croyances des enseignants face à cette réalité afin de guider les recherches futures vers des pistes pouvant aider les enseignants. De plus, il était important de connaître les croyances et pratiques langagières des apprenants en classe d'ALS. Enfin, nous cherchions à savoir s'il y avait des différences ou des similarités entre les croyances et les pratiques langagières des deux groupes de participants.

Afin de connaître les croyances et pratiques des enseignants d'ALS, un questionnaire en trois sections a été créé, portant sur leurs connaissances linguistiques, leurs pratiques d'enseignement et leurs émotions face à l'utilisation de la langue en classe. Un questionnaire similaire a également été créé pour les apprenants, dans le but de comparer leurs perspectives. Ensuite, dans le but de comparer les croyances

et pratiques des enseignants avec ceux des apprenants, nous avons créé un questionnaire similaire pour les apprenants. Les deux questionnaires créés pour cette recherche comportaient uniquement des questions fermées et étaient entièrement quantitatifs.

Enfin, ce document comporte cinq chapitres différents. Nous commençons par la problématique dans laquelle le savoir actuel en lien avec les croyances des enseignants et des apprenants est présenté. Dans ce même chapitre, nous abordons l'importance d'effectuer de plus amples recherches avec les élèves en présentiel. Par la suite, le cadre théorique, rassemblant les savoirs déjà publiés concernant les approches plurilingues ainsi que les méthodes d'enseignement des langues, est présenté. C'est également dans le cadre théorique que nous identifions nos trois questions de recherche. Ensuite, nous poursuivons avec le chapitre de méthodologie dans lequel le type de recherche, les participants et les instruments de collecte sont détaillés pour nous permettre de répondre aux questions de recherche. Le chapitre suivant est le chapitre de résultats dans lequel les résultats sont présentés dans le but de répondre aux trois questions de recherche. S'ensuit le chapitre de discussion où les liens entre les résultats de cette recherche et d'autres études dans le domaine sont examinés, offrant ainsi une interprétation de nos nouvelles connaissances acquises. Enfin, pour résumer l'ensemble de la recherche et mettre en lumière ses limites ainsi que les pistes de recherches futures, nous concluons ce document par une conclusion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur des théories portant sur le développement langagier et le but d'une salle de classe de LA (1.1). Par la suite, nous examinerons la classe de langue comme espace monolingue ainsi que comme espace plurilingue (1.2). Ensuite, nous étudierons les perceptions des enseignants et des apprenants quant à l'utilisation d'une autre langue que la langue cible en milieu d'apprentissage linguistique (1.3). Pour finir, nous identifierons les objectifs de cette recherche ainsi que les retombées scientifiques (1.4) et sociales (1.5).

1.1 Évolution linguistique dans les salles de classe

Le but principal de l'enseignement d'une classe de langue est d'aider les apprenants à maîtriser la langue le plus efficacement possible afin qu'ils puissent lire, écouter, parler, et écrire, lire, comprendre et écrire selon leurs besoins. L'objectif principal d'un apprenant de LA est de développer son statut de bilingue ou de multilingue et d'être en mesure d'évoluer comme locuteur de LA. Ce statut de locuteur est évolutif et dynamique tout au long de l'apprentissage linguistique (Cook, 1997). Alors que le rôle de l'apprenant est clair, les approches et croyances relatives à l'enseignement des langues changent également au fil des années et ce, selon le développement de notre savoir scientifique et des besoins pratiques identifiés par la communauté praticienne. Plus précisément dans le domaine de l'enseignement des LA, les premières approches préconisées étaient principalement axées sur la forme langagière tandis que les approches récentes, celles effectuées depuis les années 1970, conçoivent la langue selon son sens (Young 2006, 1993).

En plus de l'évolution de la recherche portant sur les méthodes d'enseignement des langues, il est également important de souligner l'évolution de la composition des classes de LA. La composition des classes de LA sont de plus en plus hétérogènes tant sur le plan linguistique, culturel, qu'académique (Teixeira, 2020). Cette composition changeante doit être prise en considération lors des prises de décision pédagogique (Teixeira, 2020) car les modèles pédagogiques doivent s'adapter à ces réalités. (Grosjean, 2015; OQLF, 2020). Puisque le milieu de l'éducation est en constant changement et que les langues évoluent constamment en raison de leur caractère vivant, il n'existe pas de recette magique en ce qui concerne l'enseignement et les pratiques à favoriser pour encourager l'apprentissage d'une langue. En revanche, certaines pratiques relatives à l'enseignement d'une LA font couler beaucoup d'encre comme

celles portant sur le rôle et l'utilisation d'une langue autre que celle ciblée par le cours (Wouters et al., 2023).

1.2 La salle de classe comme espace monolingue

Le rôle de la langue maternelle (L1) ou toute langue autre que celle ciblée par la nature du cours a toujours fait l'objet de débats animés (de la Campa et Nassaji, 2009 ; Cook, 2001 ; Germain, 1993 ; Larsen-Freeman et Anderson, 2013). L'émergence du domaine de recherche examinant l'enseignement et l'apprentissage de LA a aidé à identifier l'importance de développer la compétence communicative au lieu de la compétence structurelle langagière. Pourtant, une préférence pour un modèle de pratique préconisant un espace d'apprentissage largement monolingue, soit la mise en place d'un environnement où seule la langue cible est acceptée, semble être en place, peu importe la méthode d'enseignement des langues adoptée (Larsen-Freeman et Anderson, 2013; Payant et Bell, 2021). En ce sens, l'idéologie d'une approche monolingue affecte grandement les compétences d'apprentissage d'une langue (Cook, 2001; Payant et Bell, 2021). L'une des théories fondatrices est celle de Krashen (1981) selon laquelle, l'apprentissage se fait en traitant de l'input compréhensible dans la LA. Ainsi, tel qu'identifié par les fondements théoriques de la grammaire universelle, l'utilisation de la L1 prive les élèves d'une exposition optimale à la LA, ce qui entraîne des lacunes au niveau de l'apprentissage linguistique (Krashen, 1981). L'une des positions populaires quant à une approche monolingue est celle que l'apprentissage d'une LA doit se faire similairement à l'apprentissage de la L1, soit sans aucune autre langue présente ou en soutien. De ce fait, l'utilisation exclusive de la LA permet aux apprenants de bénéficier du temps alloué aux besoins communicatifs (Cook, 2001). Par conséquent, l'utilisation d'une langue précédemment apprise ne doit pas être considérée lors de l'acquisition d'une LA et empêche les apprenants d'avoir recours à d'autres langues pour la réflexion métalinguistique. De plus, toujours selon cette idéologie, l'utilisation de la langue d'enseignement ou d'une langue connue par l'apprenant empêche ce dernier de développer des compétences langagières dignes d'un locuteur natif tel en est l'objectif (Cook, 1997 ; 1999).

En fait, cette idéologie pédagogique prônant un environnement monolingue afin que les élèves puissent atteindre un niveau linguistique de la langue cible similaire à celui de locuteurs natifs date de La Grande Réforme présente depuis la fin du 19e siècle en Angleterre (Hawkins, 1987; Germain, 1993). Cette idéologie a influencé plusieurs générations d'enseignants à croire qu'il est primordial d'éviter l'utilisation de la L1 en classe afin de simuler l'apprentissage naturel, c'est-à-dire, l'apprentissage de la L1. Cette croyance est également alignée avec l'idée que la langue est principalement orale et qu'elle ne doit pas

être enseignée séparément, soit en partageant le temps d'exposition avec une autre langue (Cook, 2001). Toutefois, depuis les années 1990, les recherches portent à croire que l'inclusion d'une approche plurilingue et l'usage de l'ensemble des connaissances linguistiques de l'apprenant sont en fait bénéfiques pour l'acquisition linguistique.

1.2.1 La salle de classe comme espace plurilingue

Aujourd'hui, plusieurs résultats de recherches démontrent les avantages cognitifs associés à l'utilisation de la L1 comme outil lors de l'exécution de tâches dans une LA, plus précisément grâce à la mise en place d'une approche plurilingue, soit l'intégration de l'utilisation de l'entièreté du répertoire linguistique des étudiants dans leur apprentissage d'une LA (Puren, 2004). La notion de multicompetences de Cook (1995), présente en contexte plurilingue, fait référence à l'habileté du locuteur d'utiliser l'ensemble de son répertoire et de ses connaissances linguistiques lors de situations interactionnelles. En utilisant leur L1, ou toutes autres langues connues, afin de comprendre et apprendre leur LA, les apprenants utilisent automatiquement les connaissances linguistiques préalablement apprises. De ce fait, les approches plurilingues s'alignent bien sur les modèles constructivistes d'apprentissage affirmant que toutes les connaissances antérieures sont mobilisées pour créer de nouvelles connaissances, y compris les autres langues apprises. Les recherches portant sur les approches plurilingues définissent les connexions linguistiques, présentes lors de l'apprentissage, par les termes « transferts linguistiques » (Ballinger, Lau, Quévillon-Lacasse, 2020) ou « influence translinguistique » (Smith et Kellerman 1986; Hu, 2013) qui identifient la manière dont les apprentissages linguistiques antérieurs influencent les apprentissages ultérieurs. En ce sens, un modèle d'enseignement des langues instaurant de fermes barrières linguistiques est non seulement illogique, mais rend l'apprentissage et les transferts de connaissances linguistiques plus difficiles et complexes pour les apprenants (Blain et coll., 2018). Le terme « plurilingue » utilisé dans cette recherche, définit l'interaction et l'interconnexion des répertoires linguistiques des apprenants dans un contexte d'apprentissage, mais également dans leur usage langagier quotidien. De ce fait, l'apprentissage, l'utilisation, ainsi que l'acquisition sont vus comme étant des concepts dynamiques, non linéaires, et en constante évolution (Jessner, 2007).

Cela dit, dans une classe d'ALS, un contexte plurilingue peut s'implanter de différentes manières, et a des retombées positives sur l'apprentissage d'une LA. En effet, lors de travaux collaboratifs à l'écrit, les apprenants travaillant sans contrainte linguistique, signifiant la possibilité d'utiliser une autre langue que la langue cible, obtiennent de meilleurs résultats et produisent un produit final plus complet que leurs

collègues travaillant avec des restrictions linguistiques (Couvayah et Zuniga, 2021; Blain et coll., 2018). De plus, une approche plurilingue lors de travaux collaboratifs amène également une meilleure coopération entre les pairs et favorise la productivité du travail collaboratif (Couvayah et Zuniga, 2021 ; Scott et Fuente, 2008). En plus d'exercer une influence positive sur la qualité des tâches effectuées ainsi que sur le développement de la grammaire, une approche plurilingue a comme effet de réduire l'anxiété et le stress vécu par les apprenants de LA. En ce sens, les apprenants pouvant utiliser la langue de leur choix semblent vivre moins d'anxiété face à l'apprentissage d'une nouvelle langue (Blain et coll., 2018).

De surcroît, une approche plurilingue permet aux apprenants d'utiliser différentes facettes de leur personnalité et ainsi valoriser leur identité à titre de bilingue ou multilingue. Lorsqu'ils travaillent sans contrainte linguistique ou lorsqu'on leur permet d'utiliser la langue de leur choix, les apprenants se sentent alors valorisés par leur milieu éducatif. À cet effet, il y a, lors d'une approche plurilingue, une valorisation de leur culture, de leur bagage linguistique et de leurs capacités en tant que locuteurs et apprenants. En corrélation avec cette valorisation, lorsque les jeunes apprenants d'âge primaire et secondaire se sentent valorisés, la relation avec l'enseignant est souvent plus positive, ce qui mène à des effets positifs sur le plan affectif et engendre une meilleure ambiance d'apprentissage (Blain, et coll., 2018; Faneca & coll. 2019). De plus, les apprenants apprécient le fait de travailler en collaboration sans contrainte linguistique (Couvayah et Zuniga, 2021) et sentent que leur identité linguistique est valorisée lorsque l'utilisation de la L1 ou d'une autre langue est permise (Blain et coll., 2018).

Au contraire, lorsqu'une contrainte linguistique est appliquée à une tâche collaborative, les sentiments éprouvés par les apprenants ne sont pas favorables à une expérience optimale puisque les restrictions langagières peuvent impliquer du stress, des remises en question ainsi qu'un manque de confiance en soi (Couvayah et Zuniga, 2021). Les résultats de l'étude de Couvayah et Zuniga ont révélé qu'une approche plurilingue, lors d'une situation de tâches d'écriture collaborative, réduit les émotions négatives déclenchées par un sentiment d'incapacité linguistique. De surcroît, éviter un contexte d'évaluation incluant des restrictions linguistiques permet aux apprenants de vivre plus d'émotions positives, puisqu'ils disposent de toutes leurs capacités linguistiques.

Enfin, nous comprenons que lorsque les apprenants effectuent une tâche, des transferts linguistiques sont inévitables en raison de l'interconnexion cognitive des connaissances linguistiques (Bell, Fortier et Gauvin, 2020) et que l'intégration du plurilinguisme en salle de classe apporte des bénéfices au niveau

académique, affectif et cognitif. On peut alors se questionner sur la place des langues en classe de LA et chercher à comprendre pourquoi l'implantation d'un modèle monolingue est préconisé par beaucoup d'enseignants. Une piste pouvant répondre à ce questionnement est le manque actuel de recherches portant sur les perceptions des enseignants et des apprenants, ce qui ne nous permet pas de bien comprendre leurs points de vue respectifs face à cet enjeu. Cette situation représente une problématique puisque l'un des aspects importants de l'éducation est de répondre aux besoins des apprenants et de créer un milieu d'apprentissage sécuritaire tant sur le plan physique, psychologique et émotionnel (PFEQ).

1.3 Les croyances des enseignants envers l'utilisation du répertoire linguistique et des approches plurilingues

Considérant que nous identifierons les croyances des apprenants et des enseignants, nous croyons nécessaire de définir la manière dont le terme « croyance » est employé dans cette recherche. Selon Borg (2011), une croyance est décrite comme étant une proposition qui existe intrinsèquement chez l'individu. L'individu perçoit ses croyances de manière véridique, les accepte et y est souvent émotionnellement attaché. Les croyances des individus les guident également dans ce qu'ils jugent approprié d'inclure dans leurs pratiques pédagogiques (Borg, 2011; Nicolas, 2015). La définition précédente des approches plurilingues est celle utilisée pour cette recherche.

Alors que la quantité de recherches concernant les croyances et perceptions des apprenants d'ALS concernant les approches plurilingues, Payant et Bell (2021) ont identifié certaines perceptions des enseignants face à l'utilisation de la langue d'enseignement en classe d'ALS. Selon leurs résultats, un manque d'exposition à la langue en dehors des heures de cours ainsi que le nombre limité d'heures de cours font partie des raisons poussant les enseignants à utiliser une approche monolingue. En plus du temps d'exposition linguistique limité, certains des enseignants ont indiqué recevoir beaucoup de pression de la part de leurs collègues, des parents, des élèves, et du corps enseignant quant à l'utilisation exclusive de la langue cible. La pression est encore plus présente lorsque l'enseignant n'a pas la langue cible comme L1 (de la Campa et Nassaji, 2009). Cette stigmatisation est très présente dans des contextes où la langue majoritaire n'est pas la langue cible (Harbord, 1992). Dans de tels cas, beaucoup d'enseignants n'ont pas la langue cible comme L1 et un recours à la langue majoritaire ou à la principale langue d'enseignement est vu négativement. En d'autres mots, l'enseignant qui utilise la langue d'enseignement ou la L1 des élèves est perçu comme ne maîtrisant pas assez la langue cible pour l'enseigner, comme n'ayant pas le bagage théorique nécessaire ou démontrant des capacités linguistiques limitées (Harbord, 1992).

La préconisation d'un environnement strictement monolingue correspond également à un manque de compréhension du développement du langage de la part des enseignants (Payant et Bell, 2021). Cependant, certains enseignants de LA et de langue d'enseignement ont montré une ouverture à l'intégration d'une approche plurilingue dans leur pratique et identifient les effets positifs d'une telle approche (Horst, White, et Bell, 2010; Payant et Bell, 2021; Maynard et al., 2024). En effet, certains futurs enseignants, tel que mentionné dans la recherche de Maynard et al (2024) et Maatouk et Payant (2022), démontrent non seulement une ouverture à l'implantation d'une telle approche, mais y voient également des retombées positives pour le développement académique et affectif des apprenants. Ces résultats permettent de croire que certains enseignants et certains étudiants universitaires inscrits aux programmes d'études menant à l'obtention du brevet d'enseignement sont prêts à faire le saut vers un enseignement plurilingue (Paquet et Woll, 2021).

1.3.1 Objectif de recherche

Bien que les recherches portant sur les croyances des enseignants face à l'utilisation d'une approche plurilingue soient limitées, celles identifiant les perceptions des apprenants sont presque inexistantes. À ce jour, nous ignorons les préférences des apprenants quant à l'utilisation de la langue d'enseignement ou de l'utilisation des L1 en classe de LA et c'est pour cela que cette recherche vise à d'identifier les croyances des enseignants et des apprenants quant à une acceptation et inclusion linguistique hétérogène.

1.4 Pertinence scientifique

Les résultats de cette recherche éclaireront les positions des enseignants et des élèves face à l'utilisation de l'entièreté du répertoire langagier des apprenants. Cette information nous permettra de mieux comprendre les perceptions des principaux acteurs en classe d'enseignement de LA. De plus, cette connaissance pourra éventuellement guider les recherches ultérieures à tenir compte des croyances des participants, car un arrimage entre les perspectives de chaque acteur est primordial, et ce, encore plus si les résultats obtenus exercent une influence sur les pratiques pédagogiques (Ellis et Shintani, 2013).

1.5 Pertinence sociale

Dans les contextes où une approche monolingue est l'approche préconisée par les enseignants et par les programmes ministériels (Payant et Bell, 2021; Spada et Lightbown, 2002; Netten et Germain, 2005), les résultats de notre recherche permettront d'ouvrir le dialogue entre les enseignants et les apprenants.

Cette coopération viserait à s'assurer que les perceptions des apprenants soient connues du corps enseignant et qu'elles soient considérées. Les résultats permettront également de formuler l'importance de la reconnaissance des besoins linguistiques, du potentiel et des connaissances bilingues des apprenants par les enseignants (Bourne, 2003). De plus, considérer l'ensemble des répertoires linguistiques des apprenants et comprendre leurs différences et similarités seraient bénéfique au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage de la morphosyntaxe, la sémantique, la prosodie et la phonologie (Auger, 2005; Lucas, Villegas et Freedson-Gonzalez, 2008). Enfin, d'un point de vue affectif, connaître les perceptions des apprenants permettrait de diminuer certains problèmes auxquels l'approche monolingue contribue (Hélot et Young, 2006).

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, le cadre théorique est présenté en relation avec la problématique identifiée antérieurement. Les différentes approches d'enseignement y sont présentées (2.1), suivies des réalités linguistiques en salles de classe, soit monolingues et plurilingues (2.2). Ensuite, nous aborderons brièvement la place des langues lors de travaux collaboratifs (2.3) et lors de rétroactions correctives (2.4). Une brève analyse des effets socio-affectifs liés à l'usage des langues en classe de LA (2.5) Enfin, les croyances des enseignants et des apprenants seront abordées (2.6) suivies par les questions de recherche.

2.1 Les approches structurelles

L'une des premières méthodes d'enseignement de LA est aujourd'hui appelée la méthode grammaire-traduction qui était principalement axée sur la forme. Cette méthode représente le premier groupe de pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes (L2) ou additionnelles (LA) (Larsen-Freeman et Anderson, 2013). C'est ensuite vers les années 1940 que l'approche audio-orale arrive alors que la communication est au cœur de l'apprentissage linguistique. À cette époque, l'approche de traduction ne semble plus correspondre à un enseignement linguistique efficace puisque traduire ne représente pas un modèle communicatif authentique et rend la communication limitée (Lopriore, 2020). S'ensuit l'approche audio-orale qui contrairement à l'approche de grammaire-traduction, s'inspire des théories béhavioristes de l'apprentissage et vise l'apprentissage des formes linguistiques avec l'aide de mémorisation. (Larsen-Freeman et Anderson, 2013). Autrement dit, bien qu'axée sur la forme, l'approche audio-orale vise un apprentissage où les règles de la langue se développe suite à la mémorisation de différents concepts linguistiques. Avec une telle approche, la langue est alors apprise et internalisée après un engagement intensif dans la pratique de dialogue ainsi qu'à l'aide d'exercices intensifs de structures grammaticales (Belasco, 1965). Ces exercices répétitifs et formels de grammaire permettent à l'apprenant d'être en mesure de comprendre et de communiquer dans la langue apprise selon des dialogues préconstruits et mémorisés. Cette approche est basée sur la théorie béhavioriste d'apprentissage selon laquelle l'apprentissage résulte d'un conditionnement par la répétition, le renforcement positif ou même la punition, et non pas par les processus cognitifs internes des apprenants tels que la pensée ou la compréhension (Belasco, 1965; Krashen, 1981). Malgré une intention communicative voulant aider les apprenants à être confiants dans leurs dialogues, cette approche comprend plusieurs limites dont celle relative à l'environnement d'apprentissage. En ce sens, la communication chez les apprenants de langues

utilisant l'approche audio-orale semble limitée aux contextes scolaires. Lors de conversations qui sortent du contexte scolaire, les apprenants semblent rencontrer beaucoup de difficulté à entretenir une conversation dite authentique puisque les dialogues sont appris de manière décontextualisée et les phrases apprises par cœur n'inculquent pas la spontanéité requise lors de conversations (Chomsky, 1964). Cette limite relative à l'authenticité ainsi que la minimisation de l'utilité des connaissances consciemment apprises amènent Krashen à rejeter l'approche audio-orale, toutes approches de traduction, ainsi que l'intégration de l'enseignement de la grammaire explicite (Krashen, 1981). De ce fait, le rejet de telles approches amène la création d'un environnement monolingue en salle de classe.

2.1.1 Acquisition et apprentissage linguistique

La naissance du domaine scientifique de linguistique appliquée dans les années 1960 et 1970 (Gass et coll., 1998) a provoqué un changement de paradigme et a fait émerger des questionnements quant à la conception de la langue et la manière dont celle-ci est apprise et enseignée. En effet, au lieu d'être perçue comme des structures, la langue a commencé à être traitée comme un outil de communication. De ce fait, son apprentissage est alors conçu selon une compétence dite communicative (Larsen-Freeman et Anderson, 2013).

Cette approche axée sur la communication se trouve en résonance avec la théorie du Moniteur de Krashen (1987), qui distingue deux types d'apprentissages dans le développement d'une langue étrangère (LE) : l'acquisition et l'apprentissage. La théorie du Moniteur de Krashen fait la distinction entre deux « systèmes indépendants » (Krashen, 1987 p.10) impliqués dans le développement de l'apprentissage d'une LA. Selon cette théorie, il y aurait un système relatif à un apprentissage inconscient ainsi qu'un système relatif à un apprentissage conscient. L'apprentissage inconscient représente le type d'apprentissage vécu par les enfants qui apprennent leur L1, soit l'acquisition. Il s'agit d'un processus inconscient et implicite puisque l'attention, lors d'interactions sociales, n'est pas centralisée sur la forme, mais sur le sens. L'apprentissage conscient en revanche (l'apprentissage), englobe les notions apprises de manière consciente et explicite. Ces notions apprises sont incluses dans notre système conscient et se réduisent à nos connaissances des règles morphosyntaxiques de la langue, soit celles que nous pouvons expliquer et comprendre explicitement (Krashen, 1987).

L'acquisition linguistique est relative à l'apprentissage de la L1 et serait, selon Krashen (1980), le processus à favoriser en LA. Afin d'acquérir des compétences linguistiques, il faut fournir beaucoup d'inputs

compréhensibles de la langue cible, tel que mentionné par la théorie de la grammaire universelle sur laquelle cette approche se base. En conséquence, l'exposition intensive à la langue est préconisée afin que l'apprenant soit immergé dans la langue cible tel un enfant qui apprend sa L1. Contrairement à des méthodes comme la méthode directe (Larsen-Freeman et Anderson, 2013), cette approche ne proscrie pas l'utilisation de la L1. Cependant, en raison de la nécessité d'offrir aux apprenants une exposition substantielle à la langue cible pour favoriser son acquisition, la L1 est absente de la salle de classe, afin de créer un environnement monolingue (Larsen-Freeman et Anderson, 2013). Cette vision de l'apprentissage linguistique, dans un environnement monolingue, est apparue dans les années 1970 et visait à exposer le plus possible les apprenants à la langue cible (Borg, 2011). De plus, l'utilisation de la langue maternelle ou d'autres langues en classe de LE aurait un impact négatif sur l'apprentissage et ralentirait le développement de la compétence communicative (Duff, 1989).

2.2 La salle de classe : espace monolingue

L'espace d'apprentissage monolingue met l'accent sur l'usage unique de la langue cible. À son extrême, les enseignants adhérant à cette vision souhaitent bannir de la salle de classe toutes les langues autres que celle ciblée par la nature du cours. À son niveau le plus faible, il est souhaitable de minimiser l'usage de toutes autres langues (Howatt, 1984). Il existe plusieurs raisons qui poussent les enseignants à éviter une approche plurilingue dans leur enseignement ainsi que de demander une communication monolingue dans la langue cible lors de la collaboration entre apprenants (Cummins, 2007). Cette vision monolingue de l'enseignement des langues est dominante principalement dans les programmes d'enseignement de LE qui sont basés sur une approche communicative (Cummins, 2007). La vision d'un espace monolingue est fortement inspirée du *Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency* (Cummins, 1980). Ce modèle amène l'idée que les représentations linguistiques sont entreposées séparément dans le système cognitif de l'apprenant. De ce fait, il n'y a pas de transfert entre les langues, les connaissances, ainsi que les compétences préalablement acquises par l'apprenant (Cummins, 2005).

Selon cette perspective, en permettant l'usage ou l'intégration d'une autre langue que la langue cible en classe de LA, les enseignants ne démontrent pas aux apprenants une valorisation de leur apprentissage de la langue ciblée (Polio et Shea, 2014). De surcroît, utiliser une autre langue lors de cours de langue indique, selon cette idéologie, une dévalorisation de la langue ciblée de la part des apprenants. En suivant cette perspective, exiger l'usage exclusif de la langue cible reflète la volonté de l'enseignant d'offrir aux apprenants une exposition maximale à cette langue. Finalement, en utilisant uniquement la langue cible

et en optimisant l'exposition exclusive à la langue cible l'enseignant offre aux apprenants un apprentissage plus rapide et plus authentique (Polio et Shea, 2014).

Cependant, le fait d'exclure les langues connues par les apprenants lors de cours de langues n'est pas explicitement mentionné dans les approches d'enseignement ni les programmes ministériels. La plupart des méthodes d'enseignement récentes telles que l'approche communicative et l'approche basée sur les tâches ne mentionnent pas une approche monolingue. En revanche, lorsque l'usage de la L1 ou d'une autre langue est abordé dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, il est souvent question de stratégies pour en réduire l'utilisation, et la classe idéale est présentée comme un espace où seule la langue cible est utilisée. (Cook, 2001, 2007).

En contrepartie, il arrive que lors de l'enseignement ou de l'apprentissage, l'usage de la L1 peut être toléré à certains moments, comme lors de résolutions de problèmes communicatifs. Le travail et l'enseignement de la matière sont vus dans la langue cible et l'utilisation d'une autre langue est rare (Steffen, 2019). L'enseignant peut avoir recours à plusieurs stratégies afin de faciliter la compréhension des apprenants. Ces stratégies peuvent être d'écrire la définition au tableau, énoncer le terme dans différents contextes, ou même utiliser un dessin. Toutes ces stratégies servent principalement à éviter l'utilisation de la L1 ou de toute autre langue et de rester dans un environnement monolingue. Ces stratégies permettent également d'expliquer le sens d'un mot sans avoir recours à la traduction et ce, même si les apprenants ont recours à leur L1 dès qu'ils déterminent le sens du mot (Steffen, 2019).

Alors que bien des moyens sont mis en place afin de limiter l'usage de plusieurs langues, les idées les plus récentes sur le sujet amènent à croire qu'une approche monolingue ne prend pas en compte la réalité hétérogène des salles de classe. En effet, demander l'utilisation exclusive de la langue cible en classe de LA sans tenir compte du bagage linguistique et culturel des apprenants est très difficile à réaliser. En ce sens, la possibilité d'une approche monolingue exclusive est possible lorsque l'enseignant ne connaît pas la L1 des apprenants ou aucune langue connue de la part des étudiants, ou lorsque les étudiants connaissent tous des langues différentes. Cela dit, cela n'empêche pas les apprenants de se servir de leur L1 eux-mêmes afin d'apprendre la langue cible. Enfin, plusieurs études récentes démontrent les bienfaits d'une approche plurilingue en classe de LA (Borg, 2010; Cook, 2001; Cenoz et Gorter, 2005). La prochaine section se base sur ces idées pour explorer la salle de classe comme espace plurilingue.

2.2.1 La salle de classe : espace plurilingue

Les recherches et le savoir scientifique évoluent au fil des ans et nous voyons actuellement un virage plurilingue en classe de LA (Cenoz et Gorter, 2005; Galante, 2020, Payant et Galante, 2014). Alors que les effets positifs d'une approche plurilingue, plus précisément l'utilisation d'une autre langue que celle ciblée par le cours, sur l'apprentissage linguistique sont mis de l'avant, le concept du monolinguisme en contexte scolaire est remis en question (Cook, 2001; Macaro, 2005; Turnbull, 2001; Horst, White et Bell, 2010). De plus, les récentes recherches en psychologie cognitive portant sur le fonctionnement du système cognitif des apprenants appuient peu les recherches promouvant un espace monolingue (Cook, 2001, 2007). Contrairement à la mise en place d'un espace où une seule langue est permise, l'approche plurilingue fait référence à une approche pédagogique permettant et préconisant l'utilisation de plus d'une langue en contexte d'apprentissage linguistique (Payant et Galante, 2022). Cette approche permet aux apprenants d'utiliser l'ensemble de leurs répertoires linguistiques tout en arrimant leurs connaissances générales présentes dans l'ensemble des langues connues (Payant et Bell, 2021). Les approches plurilingues sont largement fondées sur des théories constructivistes de l'apprentissage, selon lesquelles la construction des connaissances implique l'intégration de nouvelles connaissances dans les schémas de connaissances existants dont toutes les langues précédemment apprises.

Compte tenu du fait que l'apprentissage linguistique n'est pas un système linéaire, les enseignants de LA doivent considérer tous les besoins linguistiques des apprenants et prioriser toutes formes de connaissances antérieures, peu importe la langue (Blain et coll., 2018). De plus, en favorisant la L1 de leurs élèves ou toute autre langue en classe de LA, les enseignants considèrent l'importance du développement social et cognitif qu'apporte la L1 dans un apprentissage de LA (Payant et Bell, 2021; Cenoz et Gorter, 2020). En prenant compte de l'entièreté du répertoire linguistique des apprenants ainsi qu'en leur permettant d'apprendre dans un environnement plurilingue, l'enseignant reconnaît qu'une LA viendra intégrer le répertoire linguistique des apprenants, et que ceux-ci combineront l'usage de leurs langues de manière positive (Maatouk et Payant, 2022).

Les effets positifs d'une approche plurilingue mentionnés précédemment, se font ressentir de différentes manières et dans différents contextes d'apprentissage linguistique. On observe principalement des effets positifs lors de tâches communicatives telles que lors de travaux collaboratifs ou même lors d'ateliers de rétroaction corrective (RC) entre pairs ou sur le plan cognitif en lien avec l'apprentissage. Outre les effets sur les plans communicatif et cognitif, des retombées positives se font aussi ressentir sur le plan

socioaffectif, soit dans les relations élève-élève et enseignant-élève (Couvayah et Zuniga, 2021). En effet, lorsque l'utilisation de la L1 est permise, les enseignants sont en mesure de mieux comprendre les besoins linguistiques, communicatifs ou affectifs des apprenants. Ils peuvent ainsi mieux les guider dans leur apprentissage ultérieur (Benson, 2004; Benson, 2005).

2.3 La place de la langue lors du travail collaboratif

Selon des théories socioconstructives, le travail collaboratif effectué avec une approche plurilingue facilite l'accomplissement de tâches et assiste le travail individuel ou collaboratif accompli lors d'un apprentissage linguistique (Swain et Lapkin, 2000; Storch et Wigglesworth, 2003). Autoriser les apprenants à dialoguer dans la langue de leur choix, principalement lors de travaux collaboratifs, permet à ces derniers de mieux comprendre les instructions et les textes donnés, maintenir le dialogue et externaliser leurs idées et pensées (Villamil et de Guerrero, 1996; Wharton, 2011; Couvayah et Zuniga, 2021). Ces observations sont également positivement présentes lors de tâches d'écriture collaborative où les apprenants travaillent ensemble à la création d'un même texte et sont où ils considérés comme étant coauteurs (Storch, 2013). Ce processus d'écriture collaborative demande aux étudiants de discuter, d'interagir et de prendre des décisions conjointement (Storch, 2013). Permettre l'utilisation d'une autre langue que la langue cible et clarifier certaines instructions représente une stratégie d'enseignement qui permet d'accélérer le débit de la leçon et de la tâche tout en assurant la compréhension des apprenants (Liu et coll., 2016). Ce changement linguistique est particulièrement utile dans un contexte où les heures d'enseignement allouées aux L2 ou LE sont très limitées (Liu et coll., 2016). Toujours dans un contexte de travail collaboratif, favoriser et encourager la collaboration plurilingue permet aux apprenants de s'engager de manière cognitive dans les tâches (Maynard et al., 2024). Enfin, permettre aux apprenants d'utiliser la langue de leur choix sans imposer de contraintes linguistiques suscite une compréhension plus exacte des instructions, une meilleure collaboration, et de meilleurs résultats que lorsqu'ils ont l'obligation de respecter des consignes de nature linguistique (Couvayah et Zuniga, 2021 ; Scott et Fuente, 2008).

2.4 La place de la langue en situation de rétroaction corrective

Les bienfaits d'une approche plurilingue se retrouvent également lors de (RC) par les pairs. Lors de telles activités, les apprenants sont amenés à lire, corriger et donner de la rétroaction soit à l'écrit ou à l'oral. En utilisant la langue de leur choix lors d'une telle communication, ceux-ci comprennent mieux leurs erreurs et le raisonnement derrière les corrections nécessaires (Villamil et De Guerrero, 1996). Omettre d'ajouter des contraintes linguistiques lors d'une activité de RC par les pairs amène également une plus grande

variété de points de discussion et aide les apprenants à mieux comprendre certains concepts revus avec leurs pairs (Villamil et De Guerrero, 1996).

Lorsque les apprenants communiquent les uns avec les autres, que ce soit pour effectuer une tâche, discuter, apprendre, expliquer ou donner de la RC, ils effectuent automatiquement et inconsciemment des transferts entre leurs connaissances et leurs langues (Dault et Collins, 2016; Payant et Kim, 2019). De ce fait, permettre aux apprenants d'utiliser la langue de leur choix et offrir une instruction interlangagière soutiendrait les processus cognitifs actifs lors de l'apprentissage (Dault et Collins, 2016). De plus, lors de l'apprentissage d'une LA, les apprenants continuent sans cesse d'apprendre leur L1 et s'entraînent inconsciemment à comparer et utiliser les deux langues simultanément (Auger, 2005). Cet usage simultané leur permet de développer des connaissances dans les deux langues, mais facilite également l'apprentissage de la LA (Auger, 2005).

2.5 Aspect socioaffectif relié à l'utilisation de la langue en classe d'ALS

Outre les avantages cognitifs et ceux reliés à l'apprentissage dus à l'intégration d'une approche plurilingue en classe de LA, éliminer le monolingisme en situation d'apprentissage linguistique a un effet émotionnel positif. Les résultats obtenus par Couyavah et Zuniga (2021) ainsi que par Maynard et Armand (2022) reflètent qu'une situation d'apprentissage sans restriction linguistique amène des émotions positives et favorise l'engagement des élèves face à une tâche. En favorisant une approche où les apprenants se sentent confortables, les enseignants créent un espace d'apprentissage émotionnellement sécuritaire pour tous. Une approche plurilingue en classe de LA permet aux apprenants d'utiliser plusieurs facettes de leur personnalité, et de se sentir valorisés en tant que locuteur bilingue ou multilingue (Grosjean, 2015). Lorsque l'apprenant a la permission d'utiliser la langue de son choix ou lorsqu'aucune restriction linguistique n'est appliquée, il ou elle peut se sentir plus en confiance lors de discussions (Benson, 2004). On observe alors une valorisation de leur culture, de leur bagage linguistique, mais aussi de leurs capacités en tant que locuteur (Blain et coll., 2018). De surcroît, lorsque les jeunes apprenants d'âge primaire et secondaire se sentent valorisés, la relation avec l'enseignant est souvent plus positive et l'environnement est moins propice à des sentiments d'anxiété de performance ou d'insécurité linguistique. Cette valorisation complète de l'apprenant a des effets positifs sur le plan affectif (Blain et coll., 2018). En plus d'encourager une participation plus accrue et une valorisation, permettre aux élèves d'utiliser leur L1 lorsqu'ils en ressentent le besoin augmente le sentiment de contrôle, et amène une réduction du stress et de l'anxiété vécus par les apprenants (Blain et coll., 2018).

Alors que les effets positifs d'une approche plurilingue sont mis de l'avant par les chercheurs, l'approche monolingue est quant à elle remise en question dans la littérature scientifique, et ce depuis plus de 20 ans (Cook, 2007; Spada et Lightbown, 1999). En revanche, ce qui se passe présentement dans les classes de LA suggère qu'une approche monolingue est toujours d'actualité et préconisée par les enseignants de LA. Ce constat démontre qu'il y a donc une déconnexion entre les données scientifiques et la réalité pédagogique (Borg, 2015). Bien que nous sachions qu'une approche plurilingue a des effets positifs sur l'apprentissage linguistique des élèves et sur les émotions vécues en classe par les apprenants, nous abordons dans le paragraphe suivant les croyances des enseignants et des apprenants. Alors que les recherches récentes prônent une approche plurilingue, ce qui se passe en classe de langue revient à l'autonomie professionnelle des enseignants. De ce fait, connaître les croyances des enseignants nous permettra de bien comprendre ce qui se déroule en classe de LA (Borg, 2015).

2.6 Croyances en didactique des langues secondes

Une croyance est décrite selon Borg (2015) comme étant une proposition qui existe dans le for intérieur. L'individu la perçoit comme étant véridique, acceptée socialement ou intrinsèquement, et y est souvent engagé émotionnellement. Les croyances des individus les guident également dans ce qu'ils considèrent bien de faire (Borg, 2011; Nicolas, 2015). Alors que nous cherchons à comprendre les croyances des enseignants, nous retrouvons que très peu de recherches portent sur le sujet et que leurs croyances ont longtemps été ignorées par les chercheurs du domaine de l'acquisition des langues secondes (Graus et Coppen, 2016).

2.6.1 Croyances des enseignants

Comprendre les croyances des enseignants face à un élément de leur pratique est essentiel lorsque l'on souhaite comprendre les pratiques pédagogiques et ce qui se passe en salle de classe (Borg, 2006). La cognition des enseignants de LA représente un champ de recherche plutôt récent, mais nécessaire alors que l'on cherche à identifier les meilleures pratiques d'enseignement. Chez les enseignants de LA, il semble y avoir une préférence pour la classe monolingue (Borg, 2006).

En fait, comme démontré dans plusieurs recherches (Payant et Bell, 2021; De la Campa et Nassaji, 2009; Harbord, 1992) les enseignants semblent promouvoir une approche monolingue dans leurs classes de LA. Plusieurs raisons les poussent à utiliser une telle approche au lieu d'incorporer et d'accepter les langues parlées par leurs apprenants. Certains enseignants estiment recevoir beaucoup de pression de la part de

leurs collègues, des parents, des élèves, et du corps enseignant d'utiliser la langue cible en tout temps (Payant et Bell, 2021; Borg, 2006). La pression viendrait également de la formation des nouveaux enseignants, des instances ministérielles ainsi que de la volonté de bien faire son métier (Borg, 2006).

Cette position linguistique, soit celle d'opter pour une approche monolingue, est également présente lorsque les futurs enseignants rejoignent les rangs de la profession. Certains ressentent le besoin de se conformer aux pratiques de leurs collègues ou à la culture d'enseignement de l'école (Borg, 2015). Cela dit, on remarque un changement de mentalité lorsqu'on regarde les résultats obtenus dans les récentes recherches portant sur les croyances des futurs enseignants de LA. Alors qu'ils sont encore aux études en enseignement, les participants sondés démontrent une compréhension des effets positifs des approches plurilingues sur l'enseignement d'une LA (Maynard et al., 2024; Paquet et Woll, 2021). En ce qui concerne les enseignants d'ALS en pratique, certains affirment que la pression, engendrée par une insécurité linguistique, qu'ils ressentent est encore plus présente lorsqu'ils n'ont pas l'anglais comme L1 et ce, due à un potentiel sentiment d'incompétence face au jugement des parents, et des directions (De la Campa et Nassaji, 2009; Payant et Bell, 2021). De surcroît, les enseignants perçoivent également l'utilisation d'une langue autre que la langue cible comme étant un signe que l'enseignant ne maîtrise pas assez la langue d'enseignement pour l'enseigner, qu'il n'a pas le bagage académique nécessaire ou que leurs capacités linguistiques sont limitées (Harbord, 1992). De plus, les expériences des enseignants en tant qu'apprenant de LA, ainsi que les perceptions qu'ils avaient de leurs enseignants alors qu'ils étaient eux-mêmes apprenants, influencent grandement leurs propres pratiques, croyances professionnelles, philosophie d'enseignement et leur vision de l'apprentissage linguistique (Borg, 2006; Maynard et al., 2024; Woll, 2020).

En plus de ressentir de la pression et du jugement quant à leurs choix linguistiques, plusieurs enseignants de LA estiment qu'une approche plurilingue contrevient au but principal des classes de langue, soit celui d'apprendre une nouvelle langue (Payant et Bell, 2021). De plus, un important but de la classe de langue est de promouvoir un apprentissage complet d'une langue cible en fournissant aux apprenants un environnement dans lequel ils pourront la pratiquer. De ce fait, intégrer une autre langue diminue, selon certains, l'exposition à la langue que l'on souhaite apprendre. En ce sens, les enseignants préfèrent donc utiliser uniquement la langue cible afin d'offrir aux apprenants un maximum d'exposition, particulièrement si ces derniers ne sont pas exposés à la LA en dehors des heures de cours comme c'est souvent le cas en classe de LE (De la Campa et Nassaji, 2009; Payant et Bell, 2021). Cette position

linguistique appuyant un monolinguisme, reflète l'une des croyances qu'ont les enseignants, soit celle que l'apprentissage d'une LA se fait en imitant l'enseignant et que les erreurs commises sont dues à l'interférence émise par la L1 ou toute autre langue (Borg, 2006). Alors que la position des enseignants est majoritairement d'avis qu'une approche plurilingue nuit à l'apprentissage de la langue, certains enseignants y voient au contraire une approche utile (Dault et Collins, 2016; Horst, White et Bell, 2010; Payant et Bell, 2021).

Dans un contexte d'apprentissage d'une LE, l'exposition à la langue cible en dehors des heures de classe peut être très limitée. Cela dit, l'étude de De la Campa et Nassaji (2009) faite en contexte d'apprentissage de l'allemand à l'Université de Vancouver, soit en contexte de LE, l'un des enseignants sondés a mentionné utiliser l'anglais pour créer une connexion avec ses étudiants et pour apprendre à les connaître. L'autre enseignant sondé a pour sa part dit n'utiliser que la langue cible, et ce principalement, car l'allemand est une LE et que les étudiants n'ont pas accès à celle-ci en dehors des heures de classe. L'enseignant qui a affirmé utiliser la L1 en classe avait récemment rejoint la profession alors que l'enseignant ayant répondu ne jamais utiliser la L1 avait beaucoup d'années d'expérience (de la Campa et Nassaji, 2009). Cette affirmation rejoint les résultats discutés précédemment démontrant que les nouveaux enseignants de langues sont plus ouverts à l'intégration d'une approche plurilingue dans leur classe. Cela dit, il est donc important que les enseignants de LA continuent d'explorer la littérature scientifique relative à l'intégration d'une approche plurilingue tout au long de leur carrière (Borg, 2006).

2.6.2 Croyances des apprenants

Alors que nous connaissons les croyances des enseignants, très peu de recherches ont exploré les croyances des apprenants à l'égard de l'intégration, en salle de classe L2, d'une approche plurilingue. Certains chercheurs tels qu'Iswati et Hadimulyono (2018) ont étudié les croyances d'apprenants de L2 auprès d'étudiants universitaires afin de connaître leurs croyances linguistiques en classe de L2. Cela dit, bien que les résultats de cette étude soient intéressants, les chercheurs admettent que certaines questions n'ont pas été posées aux participants, ce qui pourrait avoir eu un impact sur les résultats qui pourraient alors ne pas être représentatifs du contexte dans lequel la recherche a été menée. Quoi qu'il en soit, certains apprenants, souvent de niveaux plus avancés, apprécient l'approche monolingue et ne sont pas en faveur d'une approche plurilingue (Iswati et Hadimulyono, 2018).

Toutefois, les apprenants de niveaux plus débutants sondés dans l'étude d'Iswati et Hadimulyono (2018) ont indiqué apprécier une approche plurilingue et identifient que cette approche les aide à mieux comprendre la langue cible (Iswati et Hadimulyono, 2018). L'étude menée par Couvayah et Zuniga (2021) analysant les émotions vécues lors d'un travail collaboratif chez les apprenants de LA, démontre que les étudiantes ayant participé à l'étude sans contraintes linguistiques ont identifié plus de sentiments positifs que celles ayant participé à la tâche d'écriture collaborative avec des restrictions linguistiques. Lors de l'étude, les étudiantes devaient participer à des séances de rédaction collective. Certaines d'entre elles pouvaient utiliser leur L1 lors de la collaboration, alors que d'autres devaient effectuer la tâche avec une contrainte linguistique, soit celle de n'utiliser que la langue cible. Diviser les groupes de cette manière a permis aux chercheurs d'évaluer les émotions senties lorsqu'une tâche est effectuée sans ou avec certaines contraintes linguistiques. Pour donner suite aux séances de rédaction, les étudiantes ont évalué leur capacité à utiliser la langue cible à l'oral et à l'écrit ainsi que les émotions vécues lors des deux tâches, soit celle avec contrainte linguistique et celle sans. Les résultats de l'étude ont démontré que les participantes ayant vécu des sentiments exclusivement positifs ou mixtes (négatifs et positifs) ont obtenu de meilleurs résultats soit qu'elles ont rédigé de meilleurs textes que celles ayant vécu des sentiments négatifs ou transformés. Les sentiments qui sont transformés sont des sentiments ayant évolué de manière positive ou négative pendant la tâche. Les résultats ont également démontré que les étudiantes ayant éprouvé des sentiments positifs sont celles ayant pu utiliser leur L1 lors de la tâche (Couvayah et Zuniga, 2021). Cela dit, lorsqu'une contrainte linguistique est appliquée à une tâche collaborative, les sentiments éprouvés chez les apprenants ne sont pas toujours favorables à une expérience optimale (Couvayah et Zuniga, 2021).

En résumé, nous comprenons les retombées positives qu'ont les approches plurilingues sur le développement des compétences communicatives et socioaffectives des apprenants de LA. Nous savons également que les méthodes d'enseignement doivent s'arrimer à l'évolution constante des langues et de la nature pluriethnique des salles de classe. Cela dit, afin de bien connaître les changements à apporter pour nous diriger vers un modèle d'apprentissage linguistique axé sur les approches plurilingues, il faut identifier les croyances des principaux acteurs concernés, soit les enseignants et les apprenants de LA.

2.7 Questions de recherche

Afin de répondre à l'objectif de recherche, trois questions de recherche ont été posées :

a) Quelles sont les croyances des enseignants face à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible en classe de LA?

b) Quelles sont les croyances des apprenants face à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible en classe de LA?

c) Quelles sont les similarités et les différences entre les croyances des enseignants et des apprenants face à l'utilisation d'une approche plurilingue en classe de LA?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie de cette recherche. En premier lieu, nous décrirons le type de recherche (3.1) suivi des informations sur l'échantillon (3.2), les instruments de collecte (3.3) et la procédure de collecte (3.4). Nous terminerons avec le traitement et l'analyse de données (3.5) ainsi que les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Afin d'explorer les croyances des enseignants et des apprenants quant à l'utilisation d'une approche plurilingue, le type de recherche retenu fut celui d'une recherche descriptive et comparative avec une méthode quantitative (Thouin, 2014). Cette recherche est descriptive puisqu'elle visait « à obtenir des informations précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations de manière à brosser un portrait juste de la situation » (Fortin, et Gagnon, 2016). Au cours de cette recherche, nous avons identifié les croyances de deux groupes de participants, les enseignants et les apprenants. Afin de récolter les données, nous avons créé deux questionnaires différents soit un pour les enseignants puis un pour les apprenants. Cette recherche est comparative puisque nous avons comparé les similitudes et les différences entre les croyances des deux groupes. Nous avons opté pour une recherche quantitative afin de rejoindre le plus de participants possibles dans le but de brosser un portrait initial général des croyances des enseignants et des apprenants d'ALS au Québec. En optant pour une recherche quantitative, il était plus facile de comparer les données afin d'en obtenir les similitudes et les différences.

3.2 Participants

Cette recherche comporte deux groupes de participants soit des enseignants et des apprenants d'ALS. Au total, nous avons amassé 64 réponses complètes d'enseignants ainsi que 109 réponses complètes d'apprenants. En ce qui concerne le recrutement des participants, un échantillonnage non probabiliste a été utilisé pour les deux groupes (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2.1 Enseignants

Les enseignants sondés sont des enseignants d'ALS pratiquant au Québec et enseignant le programme d'anglais régulier ou enrichi (PFÉQ, 2024 ; ministère de l'Éducation, 2018). Au départ, nous voulions que l'entièreté des enseignants participants à notre étude soit titulaire d'un brevet d'enseignement ainsi que d'un diplôme universitaire en enseignement d'une L2, et ce dans le but de nous assurer qu'ils aient des connaissances théoriques quant à l'enseignement et l'apprentissage d'une LA. Toutefois, considérant la réalité actuelle relative à la pénurie d'enseignants, le fait que plus de 30 000 enseignants sont non légalement qualifiés, soit plus du quart des enseignants, (Autorité des marchés financiers, 2023; Bongiorno, 2025 ; McNicoll, 2024) et considérant que plusieurs enseignants ne travaillent pas dans leur champ d'étude (Harnois et Sirois, 2022), nous avons décidé de ne pas ajouter ce critère et de n'ajouter aucune question relative au niveau de scolarité des participants. Toutefois, une comparaison des croyances entre les enseignants qualifiés et non qualifiés pourrait être intéressante. Puisque nous souhaitons rejoindre un grand nombre d'enseignants dans le but d'avoir un plus grand portrait de la situation au Québec, il n'y a eu aucune restriction imposée aux participants à l'exception qu'ils doivent enseigner l'ALS.

Au total, 124 enseignants ont participé à la recherche en remplissant le questionnaire en ligne, disponible via un lien électronique. De ces 124 enseignants, un total de 64 a complété le questionnaire alors que 60 ne l'ont pas terminé. Les données analysées dans le cadre de cette recherche proviennent uniquement des 64 questionnaires terminés. Au total, 56 participants s'identifiaient comme étant femme alors que 8 s'identifiaient comme étant homme. Les enseignants ayant répondu au questionnaire ont en moyenne 40,85 ans. Le plus jeune ayant 25 ans et le plus vieux ayant 56 ans. Cinq enseignants n'ont pas identifié leur âge. Les enseignants sondés ont identifié à 71% (46) avoir le français comme L1 alors que 17% (11) ont indiqué avoir l'anglais comme L1. Six enseignants ont identifié l'arménien (1), l'espagnol (2), le perse (1), le portugais (1) et le russe (1) comme étant leur L1. Un participant a identifié avoir le français et l'espagnol comme L1. Des 64 enseignants ayant complété le questionnaire, 58 travaillaient dans le secteur public et 6 travaillaient dans le secteur privé. Au total, ils ont indiqué enseigner dans 14 régions administratives différentes. Le tableau 3.1 identifie le nombre d'enseignants provenant des différentes régions administratives.

Tableau 3.1 Région administrative provenance des enseignants

		Région			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Montréal	10	15.6	15.6	15.6
	Laurentides	5	7.8	7.8	23.4
	Outaouais	2	3.1	3.1	26.6
	Abitibi-Témiscamingue	2	3.1	3.1	29.7
	Bas-Saint-Laurent	2	3.1	3.1	32.8
	Estrie	4	6.3	6.3	39.1
	Saguenay-Lac-Saint-Jean	3	4.7	4.7	43.8
	Mauricie	4	6.3	6.3	50.0
	Lanaudière	7	10.9	10.9	60.9
	Montérégie	11	17.2	17.2	78.1
	Chaudière-Appalaches	4	6.3	6.3	84.4
	Centre du Québec	3	4.7	4.7	89.1
	Capitale Nationale	5	7.8	7.8	96.9
	Laval	2	3.1	3.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

Au total, 36 enseignants du primaire ont répondu au questionnaire ainsi que 28 enseignants du secondaire. Les réponses au questionnaire démontrent que la majorité des enseignants avait cumulé plusieurs années d'ancienneté.

Tableau 3.2 Ancienneté

		Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 an	1	1.6	1.6	1.6
	11 à 20 a	16	25.0	25.0	26.6
	2 ans	6	9.4	9.4	35.9
	20 ans et	22	34.4	34.4	70.3
	3 à 5 ans	9	14.1	14.1	84.4
	6 à 10 an	10	15.6	15.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

Tel que mentionné dans le Tableau 3.2, 16 enseignants cumulaient cinq ans d'ancienneté ou moins, 26 enseignants cumulaient entre cinq et 20 ans d'ancienneté. Enfin, 22 enseignants pratiquaient la profession depuis un minimum de 20 ans.

3.2.2 Apprenants

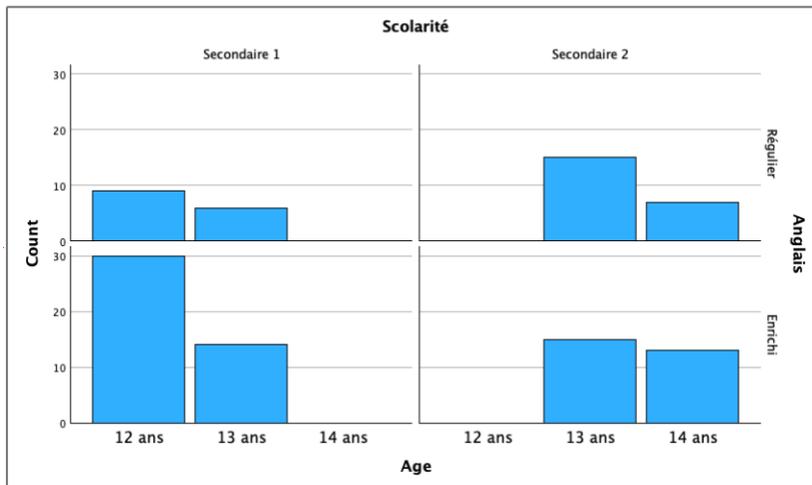
Le deuxième groupe sondé, celui des apprenants (N = 109), est composé d'élèves étudiant en première (N = 59) ou deuxième secondaire (N = 50) dans une école secondaire située sur la Rive-Sud de Montréal. Considérant que cette étude n'a pas comme objectif de comparer les croyances des apprenants entre eux, il n'était pas nécessaire d'avoir un nombre égal d'apprenants par année scolaire. Tel qu'identifié dans le tableau 3.3, la majorité des participants s'identifiait au genre féminin.

Tableau 3.3 Genre des enseignants

		Genre			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fille	63	57.8	57.8	57.8
	Garçon	44	40.4	40.4	98.2
	Non-Binaire	1	.9	.9	99.1
	Autre	1	.9	.9	100.0
	Total	109	100.0	100.0	

Les élèves ayant participé au questionnaire avaient entre 12 et 14 ans et ils étaient inscrits dans les deux programmes d'anglais offerts dans les écoles secondaires francophones soit l'anglais régulier ou l'anglais enrichi. Au moment de remplir le questionnaire, 37 étaient inscrits dans le programme d'anglais régulier et 72 étaient inscrits dans le programme d'anglais enrichi. Le graphique illustré dans le tableau 3.4, représente la proportion d'élèves inscrits dans chacun des programmes ainsi que leur année de scolarisation en corrélation avec leur âge.

Tableau 3.4 Niveau de scolarité et niveau d'anglais des apprenants



Quatre-vingt-treize élèves ont indiqué avoir le français comme L1 et 34 élèves ont identifié avoir l'anglais comme L1. Dix-sept élèves affirmaient avoir le français et l'anglais comme L1. Parmi les autres L1 identifiées par les apprenants, on y retrouve l'ukrainien (1), l'arabe (5), le suédois (1), le chinois (5), le telugu (1), l'espagnol (8), le portugais (1), l'albanais (2), le roumain (3), et le russe (2). Plusieurs élèves ont affirmé avoir une combinaison des langues suivantes comme L1 et se considéraient donc comme étant bilingue simultané: français-anglais-espagnol (3), anglais-chinois (2), portugais-français-anglais (1), albanais-français (1), anglais-russe (1), chinois-français (1), français-anglais-arabe (1), français-espagnol (4), français-arabe (2), espagnol-roumain (1), français-anglais-chinois (1), roumain-français (2), chinois-anglais (1), français-suédois (1), et anglais-télougou (1).

3.3 Instruments de collecte

Deux questionnaires ont été utilisés pour la collecte des données, un premier pour les enseignants et un deuxième pour les élèves. Les deux questionnaires ont été rédigés en français considérant que les enseignants et apprenants sondés enseignent et étudient dans des écoles d'enseignement francophone.

Les questionnaires ont été élaborés en s'appuyant sur les outils de collecte de données des recherches antérieures portant sur les croyances en didactique des LA (De la Campa et Nassaji, 2009 ; Graus et Coppen, 2017; Jean et Simard, 2011). Toutes les questions étaient des questions fermées, des questions à échelle de Likert ou des questions à échelle différentielle sémantique (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de trouver des questionnaires existants répondant à nos besoins, nous avons effectué une recherche sur le site web IRIS (Marsden et coll. 2016). Toutefois, étant donné la nature innovée de cette recherche, il était prévu que les questionnaires utilisés contiennent une majorité de nouveaux contenus liés directement à une approche plurilingue. Ce contenu fut choisi en consultant les recherches existantes dans le cadre des approches plurilingues. Cela dit, puisque notre troisième question de recherche visait à comparer les croyances des deux groupes, nous avons opté pour des questions et des sections similaires entre les deux questionnaires. Nous avons cependant décidé de modifier la structure de quelques questions afin de faciliter la compréhension des apprenants.

Les questionnaires comportaient trois parties. La première partie comprenait le formulaire de consentement. La deuxième partie comprenait les questions sociodémographiques. Les questions associées aux croyances des participants face à une approche plurilingue en classe de LA composaient la dernière et troisième partie de ce questionnaire. Tel que mentionné précédemment, les deux questionnaires comportaient des échelles de Likert et les thèmes abordés étaient identiques dans les deux versions. Ces thèmes portaient sur 13 différents thèmes regroupant cinq thèmes principaux dont les connaissances, les croyances, les pratiques, les émotions et les préférences.

Pour valider les questionnaires, un cycle récursif a été utilisé avec création/adaptation, pilotage et révision. De ce fait, nous avons demandé à des collègues enseignants en ALS de vérifier nos deux questionnaires. Cette collaboration nous a permis de modifier quelques questions afin que celles-ci soient plus faciles à comprendre pour les enfants. De ce fait, plusieurs modifications des questionnaires ont été appliquées dans le but de nous assurer de la fiabilité et validité des deux questionnaires.

Comme identifié dans notre cadre théorique, les approches monolingues sont présentement plus fréquentes que les approches plurilingues en salle de classe de L2. Les recherches identifiées dans le cadre théorique (Cook, 2001, 2007 ; Polio et Shea, 2014 ; Steffen, 2019), démontrent que les enseignants d'ALS, ont parfois recours à des stratégies préconisant une utilisation exclusive de l'anglais, en mettant de côté toutes connaissances linguistiques qu'ont les élèves. Ces stratégies sont identifiées tel qu'étant verbales (avertissements), physique (délimitation d'une zone exclusive en anglais (ex : *English zone only*)), ou même académique tel que par l'addition de points lorsque l'élève utilise la langue cible ou la soustraction de points lorsqu'une autre langue est utilisée. Ces pratiques déclarées incluaient également les croyances face à l'utilisation de matériel didactique et les langues d'usage lors de travaux collaboratifs, par exemple.

Nous avons considéré ces pratiques d'enseignement afin de créer certaines questions de notre questionnaire destiné aux enseignants.

Les deux collectes de données ont eu lieu après l'obtention du certificat éthique, qui inclut l'approbation des formulaires de consentement destiné aux apprenants et aux enseignants, demandé auprès du comité éthique de l'université de la chercheuse en mai 2022. Afin de distribuer et de comptabiliser les résultats, nous avons distribué nos deux questionnaires via la plateforme Lime Survey (LimeSurvey, 2012).

3.4 Déroulement et procédure de la collecte

La collecte auprès des enseignants s'est déroulée de manière électronique. Pour rejoindre le plus d'enseignants possible, nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste de convenance (effet boule de neige) en envoyant un message ainsi qu'un lien sur le groupe Facebook intitulé *Quebec ESL Teachers*. Notre message publié sur la plateforme décrivait le but de notre recherche et visait à inviter les enseignants à participer. Puisque le moyen de communication utilisé pour partager l'information était informel, le message publié l'était également. De plus, puisque les communications publiées sur cette page sont majoritairement écrites en anglais, le message de recrutement a été rédigé en anglais. Enfin, avec l'intention d'obtenir le plus de réponses possibles, nous avons attendu que l'année scolaire soit terminée. Les enseignants ont donc répondu au questionnaire vers la fin du mois de juin et le début du mois de juillet. À la suite de l'obtention d'un nombre satisfaisant de réponses, nous avons décidé de ne pas faire de rappel de participation.

En ce qui concerne les apprenants, l'échantillonnage était de convenance et intentionnel, car les participants venaient du réseau professionnel de la chercheuse. Nous avons d'abord demandé la permission à la directrice des services pédagogiques de l'école que fréquentaient tous les participants étudiants. Après son accord, il nous a fallu communiquer avec les parents afin de leur demander l'autorisation. Une lettre destinée aux responsables des élèves a été rédigée avec l'aide de la directrice de première secondaire qui était en poste au moment de la passation soit à l'automne 2022. Deux autres enseignantes d'ALS de l'école où la chercheuse travaille ont accepté que leurs groupes participent à la recherche. Il s'agissait d'une enseignante de première secondaire (anglais régulier) ainsi que d'une enseignante de première et deuxième secondaire (anglais enrichi). De plus, les élèves de la chercheuse ont également participé à la recherche. Ils étaient en première secondaire (anglais enrichi) et deuxième secondaire (anglais régulier). La lettre de présentation de la recherche a été envoyée électroniquement

aux parents des élèves des différents groupes avec le formulaire de consentement à l'hiver 2023. L'envoi des formulaires a été effectué par la chercheuse ainsi que par une autre enseignante. Tous les documents reçus par les deux enseignantes collaboratives, incluant les réponses positives et négatives, ont par la suite été transmis à la chercheuse. De ce fait, la chercheuse a envoyé la demande de consentement à ses groupes ainsi qu'à ceux identifiés par une autre enseignante. Les élèves dont les parents ont accepté leur participation à la recherche, ont reçu un lien vers le questionnaire électronique. Afin d'assurer un fort taux de participation, nous avons envoyé un courriel de rappel aux parents ainsi qu'aux étudiants. Cela nous a permis de récolter 109 questionnaires complets.

3.5 Préparation et analyses des données

Les résultats ont été catégorisés en deux affirmations, soit une affirmation positive et une affirmation négative. Cette catégorisation nous a permis de bien comprendre les positions des enseignants et des apprenants face aux éléments des questions de recherche. Tel que mentionné plus haut, les questionnaires distribués aux participants sont quantitatifs et toutes les questions sont rédigées suivant l'une des deux échelles de Likert choisies. La première échelle était celle-ci : toujours, souvent, assez souvent, parfois, rarement et jamais. Dans l'analyse des résultats, nous avons catégorisé les affirmations toujours, souvent et assez souvent comme étant positives. Les affirmations parfois, rarement et jamais ont été catégorisées comme étant des affirmations négatives. Cette échelle de Likert a principalement été utilisée pour répondre aux questions relatives aux pratiques des participants. La deuxième échelle de Likert utilisée, majoritairement pour les croyances, était la suivante : je suis tout à fait d'accord, je suis en accord, je suis un peu en accord, je suis un peu en désaccord, je suis en désaccord et je suis tout à fait en désaccord. Les affirmations je suis tout à fait en accord, je suis en accord, et je suis un peu en accord, ont été catégorisées comme étant positives tandis que les affirmations comprenant le terme désaccord, ont été catégorisées comme étant négatives. Afin de bien comprendre les résultats positifs et négatifs, nous avons cumulé les fréquences d'affirmations positives et négatives afin d'en retirer la moyenne, et ce pour toutes les questions des deux questionnaires. Après avoir identifié les croyances et pratiques déclarées des deux groupes de participants individuellement et après avoir obtenu les moyennes, nous avons comparé les résultats obtenus pour les deux groupes dans le but de déterminer les similarités et les différences.

Lors de ces analyses dites individuelles, nous avons divisé chaque questionnaire en trois parties. Premièrement, nous avons analysé les croyances des participants face aux pratiques d'enseignement et

d'apprentissage en classe. Deuxièmement, nous avons analysé les émotions ressenties par chaque groupe lors des cours d'ALS. La dernière section de notre analyse cherchait à identifier certaines pratiques d'enseignement ou d'apprentissage monolingues ou plurilingues vécues par les deux groupes de participants.

3.6 Considération éthique

Afin que la recherche soit effectuée de manière éthique, nous avons assisté à la formation offerte par le comité d'éthique de la recherche du Gouvernement du Canada portant sur la recherche éthique (2018). Nous avons également demandé le certificat éthique émis par l'université. De plus, puisqu'une partie de notre échantillonnage était composée de participants mineurs, nous étions dans l'obligation de demander l'approbation des parents. Les renseignements pouvant amener à identifier les lieux de scolarité, d'emploi, ou l'identité des participants ont été classés de manière confidentielle et n'ont aucunement été distribués.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les données obtenues pour répondre aux trois questions de recherche. Premièrement, nous identifierons brièvement les croyances des enseignants face à l'intégration d'une approche plurilingue (4.1) ainsi que leurs pratiques d'enseignement en classe d'ALS (4.2). Deuxièmement, nous décrirons les croyances et les pratiques des apprenants face aux approches plurilingues dans le même contexte d'apprentissage (4.3). Troisièmement, nous comparerons les croyances des deux groupes sondés dans le but de démontrer les similarités et différences entre ces derniers (4.4). Les résultats que nous avons obtenus dans cette section, tout comme ceux décrits dans les deux sections précédentes, démontrent la réalité des classes d'ALS vue par les individus impliqués, soit les enseignants et les apprenants. Dans les tableaux présentés dans la section *résultats*, la lettre « É » représente le terme énoncé, suivie du chiffre associé à l'énoncé du questionnaire.

4.1 Description des croyances des enseignants d'ALS face aux approches plurilingues

En réponse à la première question de recherche visant à définir les croyances des enseignants quant aux approches plurilingues, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives des données obtenues grâce aux questionnaires. Cette section comporte une description des croyances des enseignants face aux approches plurilingues en classe d'ALS, puis une analyse des émotions vécues par les enseignants lors d'utilisation d'approches plurilingues dans leur enseignement. Nous tentons également de brosser un portrait des pratiques des enseignants quant à l'inclusion d'approches plurilingues dans leur pratique.

4.2 Les croyances des enseignants face aux pratiques d'enseignement

Afin de comprendre la position des enseignants face aux approches plurilingues en classe d'ALS, nous leur avons posé différentes questions relatives à leurs croyances, leurs connaissances, leurs pratiques, ainsi que leurs perceptions de l'utilisation des langues, et ce non seulement dans leur enseignement, mais aussi leur environnement de travail incluant la classe et tout autre endroit relatif au cadre scolaire. Afin de faciliter la compréhension des résultats, nous avons catégorisé les questions sous différents thèmes. Le Tableau 4.3 regroupe les thèmes suivants : les connaissances des enseignants relatives aux apprentissages linguistiques des élèves en classe d'ALS, les pratiques d'enseignement en classe d'ALS et les effets socioaffectifs de l'utilisation de la langue dans la relation enseignant-élève en classe d'ALS.

Tableau 4.1 Connaissances d'apprentissage et croyances face aux pratique d'enseignement et effets socioaffectifs en classe d'ALS

Thème 1 : Les connaissances des enseignants face aux apprentissages linguistiques des élèves en classe d'ALS.	
É1 : Les connaissances du français des élèves les aident à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 87,5%	Affirmation négative : 12,5%
É2 : L'entièreté des connaissances linguistique des élèves les aident à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 89,1%	Affirmation négative : 10,9%
É3 : Il est important d'encourager les élèves à faire des liens entre les langues qu'ils connaissent afin d'apprendre l'anglais par exemple, par l'identification des similarités et différences entre l'anglais et les autres langues connues.	
Affirmation positive : 98,6%	Affirmation négative : 1,6%
É4 : Je crois que les élèves réfléchissent en anglais lorsqu'ils complètent une tâche.	
Affirmation positive : 28,1%	Affirmation négative : 71,9 %
É5 : Je crois que les élèves réfléchissent dans une autre langue que l'anglais lorsqu'ils complètent une tâche.	
Affirmation positive : 95,3%	Affirmation négative : 4,7%
Thème 2 : Les croyances des enseignants face aux pratiques d'enseignement en classe d'ALS.	
É1 : Je crois que l'anglais doit être la seule langue parlée en classe d'anglais langue seconde.	
Affirmation positive : 73,4%	Affirmation négative : 26,6%
É2 : Je crois que d'autres langues que l'anglais peuvent être utilisées dépendamment du niveau de compétence des élèves.	
Affirmation positive : 85,9%	Affirmation négative : 14,1%
É3 : Je crois qu'un enseignant qui utilise une autre langue que l'anglais reste un bon enseignant.	
Affirmation positive : 73,5%	Affirmation négative : 26,5%
É4 : Je crois que l'usage, par l'enseignant, d'une autre langue que la langue ciblée pour le cours représente des lacunes linguistiques.	
Affirmation positive : 21,9%	Affirmation négative : 78,1%
Thème 3 : Les croyances des enseignants face aux effets socioaffectif de l'utilisation de la langue dans la relation enseignant-élève en classe d'ALS.	
É1 : Je crois important d'utiliser une autre langue que la langue cible afin d'établir un bon lien avec leurs élèves.	
Affirmation positive : 62,5%	Affirmation négative : 37,5%
É2 : Je crois qu'un bon lien avec mes élèves peut se développer en utilisant que l'anglais.	
Affirmation positive : 56,2%	Affirmation négative : 43,8%

Le tableau 4.1 comptabilise les croyances des enseignants participants d'ALS quant à leurs croyances linguistiques à l'égard du rôle des langues dans les classes de LA. Les résultats du premier thème démontrent que les participants croient majoritairement (87,9 %) que les connaissances du français de leurs élèves et l'entièreté de leurs connaissances linguistiques (89,1 %) les aident à apprendre l'anglais.

Les participants ont également identifié (98,6 %) qu'ils trouvent important d'encourager les élèves, dans le cadre de leur cours d'ALS, à identifier les différences et similarités entre l'anglais et les langues que ces derniers connaissent. En ce sens, selon les participants, les élèves réfléchissent dans une autre langue que l'anglais en classe d'ALS. Ces résultats démontrent que les participants sondés savent que leurs élèves utilisent l'entièreté de leur répertoire linguistique lorsqu'ils apprennent l'anglais, alors que la majorité des enseignants participants (73,4 %) croient que la classe devrait être un environnement principalement anglophone. De plus, 85,9 % d'entre eux affirment que d'autres langues que l'anglais peuvent être utilisées selon le niveau linguistique de l'élève. Quant aux croyances liées à la qualité d'enseignement, la majorité des participants semble croire que l'usage d'une autre langue par l'enseignant n'est pas représentatif de lacunes linguistiques chez ce dernier. Enfin, les réponses obtenues aux questions du troisième thème présenté dans le tableau 4.1 portant sur la relation socioaffective entre l'enseignant et les élèves démontrent que la majorité (62,5 %) des participants estime important d'utiliser une autre langue que la langue cible, dans ce cas l'anglais, afin d'établir une bonne relation avec les élèves. Cela dit, 56,2 % des participants de la catégorie enseignante estiment qu'une bonne relation peut tout de même être construite en n'utilisant que l'anglais.

4.2.1 Les pratiques d'enseignement

Le tableau suivant (4.2) regroupe les questions relatives aux pratiques des enseignants dans leur enseignement de l'ALS. Les questions regroupées dans le premier thème illustrent les pratiques en classe et lors de la planification. Le deuxième thème illustre les pratiques langagières des enseignants en ce qui concerne la gestion de classe et la communication avec les élèves. Enfin, le troisième thème identifie les pratiques relatives au matériel didactique en classe d'ALS.

Tableau 4.2 Pratiques d'enseignement en classe d'ALS

Thème 4 : Les pratiques d'enseignement en classe d'ALS.	
É1 : J'accepte que les élèves discutent dans une autre langue que l'anglais et le français et ce, en petite quantité (ex : un mot).	
Affirmation positive : 20,3%	Affirmation négative : 79,7%
É2 : J'accepte l'usage du français en petite quantité (ex : un mot).	
Affirmation positive : 42,3%	Affirmation négative : 57,7%
É3 : Je demande aux élèves d'utiliser uniquement l'anglais lors de travaux collaboratifs	
Affirmation positive : 82,9%	Affirmation négative : 17,1%
É4 : J'accepte l'usage du français dans le but de discuter, argumenter et collaborer.	
Affirmation positive : 20,4%	Affirmation négative : 79,6%
É5 : Je n'accepte pas que les élèves utilisent une langue autre que le français et l'anglais dans le but de discuter, argumenter et collaborer.	
Affirmation positive : 68%	Affirmation négative : 32%
É6 : Lorsque je planifie, je prends en considération les connaissances du français de mes élèves.	
Affirmation positive : 34,4%	Affirmation négative : 65,5%
É7 : Lorsque je planifie, je prends en considération l'hétérogénéité linguistique de mes élèves (considérer les multiples langues parlées de mes élèves).	
Affirmation positive : 17,1 %	Affirmation négative : 82,9%

Les résultats obtenus pour le premier thème du tableau 4.2 démontrent une préférence pour l'utilisation exclusive de l'anglais en classe d'ALS de la part des enseignants. Par exemple, 79,7 % des participants refusent que d'autres langues que l'anglais soient parlées dans leur cours. Cela dit, lorsqu'un élève ne connaît pas un mot, 42,3 % des enseignants affirment accepter que le français soit utilisé. Lors de travaux collaboratifs, la majorité des enseignants (82,9 %) exige l'utilisation exclusive de l'anglais. En ce qui concerne la planification des travaux et exercices destinés aux apprenants, 34,4 % des enseignants ont indiqué prendre en considération les connaissances en français de leurs élèves lorsqu'ils créent le matériel didactique pour leur enseignement de l'ALS. Suivant cette tendance, 17,1 % des enseignants ont indiqué considérer l'entièreté du répertoire linguistique de leurs élèves lors de la planification d'activités didactiques dédiées au cours d'ALS.

Tableau 4.3 Pratiques de gestion de classe et communication

Thème 5 : Les pratiques de gestion de classe et de communication en classe d'ALS.	
É1 : Je récompense les élèves qui adoptent l'anglais en tout temps en classe	
Affirmation positive : 82,9%	Affirmation négative : 17,1%
É2 : J'enlève des points aux élèves qui utilisent le français en classe d'anglais langue seconde.	
Affirmation positive : 50,7%	Affirmation négative : 49,3%
É3 : Je permets aux élèves d'avoir recours au français lorsqu'ils ne connaissent pas un terme en anglais.	
Affirmation positive : 89,1%	Affirmation négative : 10,9%
É4 : J'utilise des délimitations physiques pour encourager les élèves à n'utiliser que l'anglais comme langue d'usage en classe comme par exemple, des affiches indiquant English Zone Only, du ruban adhésif à l'entrée, etc.	
Affirmation positive : 45,3%	Affirmation négative : 54,7%
É5 : Pour le respect des consignes et la gestion de groupe, j'utilise l'anglais comme langue de communication.	
Affirmation positive : 86%	Affirmation négative : 14%
É6 : Pour le respect des consignes et la gestion de quelques élèves, j'utilise l'anglais comme langue de communication.	
Affirmation positive : 90,6%	Affirmation négative : 9,4%
É7 : Afin de communiquer avec les élèves de manière informelle et par écrits par moyens électronique (courriels, TEAMS, etc.), j'utilise l'anglais.	
Affirmation positive : 82,8%	Affirmation négative : 17,2%
É8 : Pour les communications informelles tel que dans les corridors, j'utilise le français afin de communiquer avec mes élèves.	
Affirmation positive : 39,1 %	Affirmation négative : 60,9 %

Le deuxième thème de la section concerne l'utilisation de la langue en relation avec la gestion de classe lors de travaux d'équipes, de problématiques. Il aborde également les notions de communications formelles ou informelles avec les élèves. La majorité des enseignants (82,9 %) ont indiqué récompenser leurs élèves lorsque ceux-ci utilisent l'anglais en classe, alors que 50,7 % d'entre eux affirment pénaliser les élèves s'ils utilisent une autre langue que l'anglais. Cela dit, la majorité des enseignants (89,1 %) indiquent permettre aux élèves d'utiliser le français s'ils ne connaissent pas un mot, et ce simplement pour la clarification du mot inconnu par l'élève. Près de la moitié (45,3 %) a avoué utiliser des méthodes physiques pour indiquer la langue d'usage aux apprenants. Lors de communications informelles avec leurs élèves, les enseignants ont indiqué à 82,8 % utiliser l'anglais. La langue anglaise est majoritairement utilisée pour la gestion de classe (respect des consignes) tant pour s'adresser à la classe (86 %) qu'à un petit groupe d'élèves (90,6 %).

Tableau 4.4 Matériel didactique

Thème 6 : Les pratiques relatives au matériel didactique	
É1 : En classe, mes élèves doivent utiliser des dictionnaires unilingues en anglais.	
Affirmation positive : 9,4 %	Affirmation négative : 90,7 %
É2 : En classe, mes élèves peuvent utiliser des dictionnaires bilingues français/anglais.	
Affirmation positive : 90,7 %	Affirmation négative : 9,4 %
É3 : En classe, mes élèves peuvent utiliser des dictionnaires autres que français/anglais.	
Affirmation positive : 31,3 %	Affirmation négative : 68,7%
É4 : L'école où j'enseigne exige l'utilisation de dictionnaires unilingues (anglais seulement).	
Affirmation positive : 3,2 %	Affirmation négative : 96,9 %
É5 : Les programmes et documents ministériels ne me permettent pas d'utiliser d'autres langues que l'anglais.	
Affirmation positive : 51,6 %	Affirmation négative : 48,4 %
É6 : À l'école où j'enseigne, les élèves peuvent utiliser des dictionnaires bilingues autre que français/anglais (ex : mandarin/anglais, espagnol/anglais, etc.)	
Affirmation positive : 34,5 %	Affirmation négative : 65,6%
É7 : J'autorise mes élèves à utiliser Google traduction.	
Affirmation positive : 3,1 %	Affirmation négative : 96,8 %

Enfin, le troisième thème de cette section comprend les questions relatives au matériel didactique. En ce qui concerne l'usage du dictionnaire bilingue français et anglais, 90 % des enseignants affirment permettre leur usage. Cependant, 31,3 % des enseignants autorisent l'utilisation d'un dictionnaire bilingue autre qu'anglais et français. En ce sens, 34,5 % des enseignants ont répondu que leur école permet l'utilisation d'un dictionnaire bilingue autre que français et anglais (ex. : mandarin/anglais). Une minorité d'enseignants affirment autoriser uniquement les dictionnaires anglophones (9,4 %) et 3,2 % affirment que leur école exige l'utilisation des dictionnaires unilingues en anglais. Alors que nous remarquons une tendance positive face à l'utilisation du dictionnaire bilingue, la majorité des enseignants affirment bannir l'utilisation de la plateforme Google Traduction (96,8 %).

4.2.2 Les émotions vécues par les enseignants en classe d'ALS lors d'utilisation d'approches plurilingues

Enfin, dans le but de répondre à la première question de recherche, il était important de définir les émotions vécues par les enseignants, plus précisément en lien avec l'utilisation de langues autres que l'anglais, afin de mieux comprendre l'insécurité linguistique que vivent certains enseignants dans leur pratique. Puisque cette section comporte uniquement des questions relatives aux émotions, elle ne

contient qu'un seul thème. Les énoncés associés à cette section font mention des sentiments vécus par les enseignants lorsqu'ils communiquent dans une autre langue que l'anglais en classe ainsi que dans les corridors. Les questions portent également sur la pression linguistique que les enseignants ressentent de la part de leurs collègues, des parents, ou même de l'administration quant à l'usage de la langue en classe d'ALS.

Tableau 4.5 Émotions et sentiments de confiance des enseignants

Thème 7 : Émotions et sentiments de confiance vécues par les enseignants d'ALS	
É1 : Je me sens confortable d'utiliser une autre langue que l'anglais lors de clarification auprès d'élèves.	
Affirmation positive : 10,9%	Affirmation négative : 89,1 %
É2 : Je ressens de la pression de devoir communiquer en français dans les corridors.	
Affirmation positive : 45,3 %	Affirmation négative : 54,8 %
É3 : Je me sens jugé par mes collègues si je dois utiliser une autre langue que l'anglais en classe.	
Affirmation positive : 20,4 %	Affirmation négative : 79,7 %
É4 : Des collègues m'ont déjà mentionné que seul l'anglais devait être utilisé en classe d'anglais langue seconde.	
Affirmation positive : 18,8%	Affirmation négative : 81,3 %
É5 : À l'école où j'enseigne, je sens que j'ai le droit d'utiliser d'autres langues que l'anglais en classe.	
Affirmation positive : 34,4 %	Affirmation négative : 65,6 %
É6 : Je culpabilise si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.	
Affirmation positive : 51,6 %	Affirmation négative : 48,4 %
É7 : J'ai l'impression de ne pas être à la hauteur si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.	
Affirmation positive : 25 %	Affirmation négative : 75 %
É8 : Je me remets en question si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.	
Affirmation positive : 23,4 %	Affirmation négative : 76,5 %
É9 : Je ressens de la pression de la part des parents d'uniquement utiliser l'anglais en classe.	
Affirmation positive : 21,9 %	Affirmation négative : 78,1 %

Dans leur enseignement, les répondants ont affirmé ne pas se remettre en question (76,5 %) ni se sentir moins compétents (75 %) s'ils utilisent une autre langue que l'anglais. En revanche, 51,6 % d'entre eux ont affirmé culpabiliser s'ils utilisent une autre langue que l'anglais et seulement 10 % d'entre eux affirment ressentir un inconfort face à leur propre utilisation d'une autre langue que l'anglais lors de clarification auprès d'élèves. Alors que la majorité (65,6 %) des répondants ont indiqué avoir l'impression qu'à l'école où ils enseignent, l'utilisation d'une autre langue que l'anglais n'est pas permis, peu d'entre eux estiment

ressentir du jugement de la part de leurs collègues (20,4 %) et de la pression des parents d'élèves (21,9 %) quant à l'usage exclusif de l'anglais.

4.2.3 Quelles sont les croyances des enseignants face à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible en classe d'ALS?

Les trois tableaux ci-dessus (4.6; 4.7; 4.8) nous permettent de bien comprendre les croyances des enseignants face à leur usage linguistique en classe d'ALS, mais aussi d'analyser leurs pratiques et connaissances face à l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire. Cela nous permet de répondre à la première question de recherche.

Le résultat obtenu démontre que la majorité des enseignants croient que les connaissances du français (87,9 %) et des autres langues (89,7 %) représentent un atout lors de l'apprentissage de l'ALS. Les participants estiment également (98,6 %) qu'encourager les élèves à utiliser leur métacognition entre les langues qu'ils connaissent et celles qu'ils apprennent représente un élément important dans leur enseignement. Par les résultats obtenus au premier tableau, nous pouvons conclure que les enseignants reconnaissent l'importance de l'entière du répertoire linguistique des élèves. Cela dit, ils affirment ne pas considérer les connaissances linguistiques de leurs élèves lors de la planification des activités didactiques ou de leçons en lien avec l'apprentissage d'une langue. Les résultats démontrent aussi que les enseignants participants estiment que la langue principale devant être parlée en classe d'ALS est l'anglais, mais que d'autres langues peuvent également être utilisées en petite quantité, tout en prenant en considération le niveau linguistique des élèves. Les enseignants sondés croient également que les élèves réfléchissent dans une autre langue que l'anglais en classe d'ALS. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, les résultats prouvent que les enseignants utilisent principalement l'anglais pour établir un lien socioaffectif avec leurs élèves et pour les situations de gestion de classe en petit ou large groupe. En ce sens, les enseignants ont aussi affirmé utiliser l'anglais comme langue de communication lors de situations informelles avec leurs élèves.

Les résultats obtenus pour les pratiques d'enseignement démontrent que les enseignants demandent à leurs élèves de communiquer uniquement en anglais lors de travaux d'équipe. En ce sens, ils n'acceptent pas l'usage du français ou d'une autre langue lorsque les élèves discutent, argumentent ou collaborent. Cependant, ils affirment en majorité accepter l'utilisation du français lorsqu'un élève ne connaît pas le terme en anglais. En classe, les enseignants ont indiqué récompenser (80 %) leurs élèves pour l'utilisation de l'anglais alors que 50 % ont indiqué pénaliser ceux qui utilisent une autre langue que la langue cible. En

ce qui concerne l'utilisation du matériel didactique, les enseignants ont indiqué principalement permettre des dictionnaires bilingues français-anglais contrairement à un dictionnaire monolingue anglophone ou un dictionnaire bilingue avec une autre langue que le français. Alors que l'utilisation du dictionnaire bilingue français-anglais est préconisée par les enseignants, ceux-ci ont presque unanimement (96,8 %) répondu ne pas permettre à leurs élèves d'utiliser le moteur de recherche Google Traduction.

Enfin, en ce qui concerne les émotions vécues par les enseignants lorsqu'ils utilisent une autre langue que l'anglais en classe d'ALS, ils estiment ne pas être à l'aise avec l'idée de ne pas utiliser l'anglais lors d'instructions. De plus, 51 % d'entre eux remettent en question leur professionnalisme et leur compétence lorsqu'ils utilisent une autre langue que l'anglais. Bien que la plupart des enseignants ne ressentent pas de pression ou de jugement de la part de leurs collègues ni des parents d'élèves, ils indiquent qu'à leur école, l'utilisation d'une autre langue que l'anglais en classe d'ALS n'est tout de même pas autorisée.

4.3 Description des croyances des apprenants d'ALS face aux approches plurilingues

Étant principalement affectés par les décisions pédagogiques de leurs enseignants, les élèves sont les premiers à ressentir l'impact, positif ou négatif, des méthodes d'enseignement. Alors qu'ils sont principalement concernés, aucune donnée actuelle ne décrit leurs croyances quant aux approches plurilingues puisqu'aucune étude n'a été réalisée à ce sujet, à notre connaissance. C'est pour cela, que, nous trouvons important de les sonder.

4.3.1 Les pratiques linguistiques des apprenants en classe d'ALS

Le tableau suivant résume les pratiques langagières des participants apprenant l'ALS. Tel que mentionné dans le chapitre de méthodologie, les élèves interrogés sont en première et en deuxième secondaire et sont inscrits à un cours d'ALS, profil enrichi ou régulier. Le tableau comporte un seul thème et cherche à définir les langues utilisées par les élèves participants lors de travaux d'équipe, mais également lorsqu'ils travaillent seul.

Tableau 4.6 Pratiques langagières des apprenants

Thème 8 : Pratiques langagières en classe d'ALS	
É1 : Lors d'activités en classe d'anglais, j'utilise d'autres langues que l'anglais et le français pour réfléchir.	
Affirmation positive : 5,5 %	Affirmation négative : 94,5 %
É2 : Lors d'activités en classe d'anglais, j'utilise uniquement l'anglais pour réfléchir.	
Affirmation positive : 65,2%	Affirmation négative : 34,9%
É3 : Lors de travaux d'équipe, j'utilise le français pour communiquer avec mes coéquipiers.	
Affirmation positive : 37,5 %	Affirmation négative : 62,5%
É4 : Lors de travaux d'équipe, j'utilise une autre langue que le français et l'anglais pour communiquer avec mes coéquipiers.	
Affirmation positive : 2,7 %	Affirmation négative : 97,3%
É5 : Lorsque la consigne est de travailler en anglais, j'utilise tout de même une autre langue que l'anglais.	
Affirmation positive : 8,2 %	Affirmation négative : 91,8 %
É6 : Lors de travaux d'équipe, j'utilise uniquement l'anglais pour communiquer avec mes coéquipiers.	
Affirmation positive : 66 %	Affirmation négative : 34 %
É7 : Lorsque la consigne est de travailler en anglais, j'utilise uniquement l'anglais.	
Affirmation positive : 13,8 %	Affirmation négative : 87,2 %
É8 : Comprendre les similarités entre le français et l'anglais m'aide à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 45 %	Affirmation négative : 55 %
É9 : Comprendre les différences entre le français et l'anglais m'aide à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 43,1 %	Affirmation négative : 56,9 %

Les résultats obtenus concernant les pratiques langagières des apprenants illustrent que la majorité d'entre eux réfléchissent (65,2 %) et communiquent (62,5 %) uniquement en anglais lors de travaux d'équipe. Cela dit, seulement 13,8 % des élèves déclarent respecter la consigne de l'enseignant d'utiliser exclusivement l'anglais lorsqu'elle est donnée.

Alors que les élèves ont majoritairement indiqué utiliser la langue cible dans le cadre du cours d'ALS, ils ne considèrent pas que leurs connaissances linguistiques en français représentent un atout dans ce contexte. Pour la moitié d'entre eux, connaître les différences (56,9 %) ou les similarités (55 %) entre le français et l'anglais ne les aident pas dans leur apprentissage de l'anglais.

4.3.2 Croyances des apprenants face aux pratiques d'apprentissage en classe d'ALS

Le tableau 4.7 regroupe les énoncés relatifs à un seul thème soit les croyances face à l'apprentissage linguistique. Avec ces énoncés, nous souhaitons connaître les connaissances des élèves quant à leur

manière d'apprendre une LA. Les énoncés portent également sur leurs croyances face à l'environnement linguistique de la classe.

Tableau 4.7 Croyances relatives à l'apprentissage

Thème 9 : Croyances relatives à l'apprentissage linguistique	
É1 : Je crois que mes connaissances en français m'aident à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 52,3 %	Affirmation négative : 47,7%
É2 : Je crois que mes connaissances dans une autre langue que le français, m'aident à apprendre l'anglais.	
Affirmation positive : 22 %	Affirmation négative : 78%
É3 : Je crois que j'utilise le français et/ou une autre langue (à part l'anglais) pour réfléchir en classe d'anglais.	
Affirmation positive : 48,7 %	Affirmation négative : 51,3%
É4 : Je crois que la seule langue qui devrait être utilisée en classe d'anglais est l'anglais.	
Affirmation positive : 17,4 %	Affirmation négative : 82,6%
É5 : Je crois qu'un enseignant qui utilise uniquement l'anglais en classe d'anglais est un bon enseignant.	
Affirmation positive : 83,5 %	Affirmation négative : 16,5%
É6 : Je crois que si un enseignant utilise une autre langue que l'anglais c'est parce qu'il ne maîtrise pas bien l'anglais.	
Affirmation positive : 44%	Affirmation négative : 56%
É7 : Je crois que mon enseignante actuelle veut que la classe soit un espace où seulement l'anglais est parlé.	
Affirmation positive : 91,8 %	Affirmation négative : 8,2 %
É8 : Je crois que mon enseignante actuelle accepte que la classe soit un espace où plusieurs langues sont acceptées.	
Affirmation positive : 44 %	Affirmation négative : 56 %

%

Tel qu'indiqué dans le tableau ci-dessus, 52,3 % des participants ont indiqué croire que leur connaissance du français les aide à apprendre l'anglais alors que 22 % d'entre eux estiment que leur connaissance d'autres langues bénéficie leur apprentissage d'une LA. Contrairement au résultat obtenu à l'énoncé deux du tableau quatre, les élèves ont indiqué (48,7 %) croire réfléchir dans une autre langue que l'anglais en classe d'ALS. Les participants ont répondu (82,6 %) croire qu'une classe d'anglais ne devrait pas être uniquement composée de la langue anglaise. Ils (91,8 %) croient cependant que leur enseignant désire que la classe reste un espace uniquement anglophone.

4.3.3 Les préférences d'apprentissage chez les apprenants en classe d'ALS

Le tableau ci-dessous catégorise les préférences d'apprentissage des élèves en contexte de LA. Les questions ont été divisées en deux thèmes. Le premier tableau porte à comprendre ce que les élèves préfèrent quant à l'utilisation du dictionnaire (matériel didactique) alors que le deuxième thème regroupe les questions relatives aux préférences de méthodes d'enseignement.

Tableau 4.8 Préférences relatives au matériel didactique et méthodes d'enseignement

Thème 10 : Préférences relatives au matériel didactique	
É1 : Je préfère utiliser un dictionnaire français/anglais qu'un dictionnaire seulement en anglais.	
Affirmation positive : 51,3 %	Affirmation négative : 48,5 %
É2 : Je préfère utiliser un dictionnaire bilingue anglais + une autre langue que le français. (Reformuler)	
Affirmation positive : 14,7%	Affirmation négative : 85,3 %
É3 : Je préfère utiliser un dictionnaire juste en anglais qu'un autre type de dictionnaire.	
Affirmation positive : 54 %	Affirmation négative : 45,9 %
Thème 11 : Préférences relatives aux méthodes d'enseignement	
É1 : Je préfère que l'enseignant utilise uniquement l'anglais.	
Affirmation positive : 74,3 %	Affirmation négative : 25,7 %
É2 : J'apprécie lorsque mon enseignante clarifie certaines instructions en français.	
Affirmation positive : 56,8 %	Affirmation négative : 43,2 %
É3 : Je préfère que mon enseignante utilise uniquement l'anglais lors d'instructions.	
Affirmation positive : 70,7 %	Affirmation négative : 29,4 %

Les élèves ont répondu à 51,3 % préférer utiliser un dictionnaire bilingue français-anglais plutôt qu'un dictionnaire monolingue anglophone. Cela dit, nous avons posé la même question une deuxième fois, avec une formulation différente, afin de bien comprendre leur préférence d'utilisation. À la deuxième question, les élèves ont affirmé à 54 % préférer utiliser un dictionnaire monolingue anglophone. Même s'il y a une différence entre les deux résultats, il ne s'agit pas d'une différence significative. Enfin, en ce qui concerne les préférences liées à la langue d'enseignement, les participants ont indiqué à plus de 70 % préférer un enseignement unilingue anglophone. Cela dit, 56,8 % des élèves ont indiqué qu'ils apprécient lorsque leur enseignant clarifie certains concepts et instructions en français.

4.3.4 Les émotions vécues par les apprenants en classe d'ALS

Afin d'obtenir un portrait complet, nous avons sondé les participants à propos de leurs émotions vécues en classe d'ALS. Les émotions peuvent être vécues lors de travaux d'équipe ou d'instructions. Les émotions

évoquées dans les différents énoncés ont une connotation positive, comme le sentiment de bien-être et de confiance.

Tableau 4.9 Émotion vécues par les apprenants

Thème 12 : Les émotions des apprenants en classe d'ALS.	
É1 : Je me sens bien lorsque je parle anglais.	
Affirmation positive : 90,8 %	Affirmation négative : 9,2 %
É2 : Je me sens en confiance lorsque je dois parler en anglais avec un groupe d'élèves.	
Affirmation positive : 81,7 %	Affirmation négative : 18,3 %
É3 : Je me sens en confiance lorsque je dois parler en anglais avec mon enseignante.	
Affirmation positive : 85,3 %	Affirmation négative : 14,7%
É4 : Je me sens bien lorsque mon enseignante demande l'utilisation exclusive de l'anglais.	
Affirmation positive : 86,3%	Affirmation négative : 13,8 %
É5 : J'ai plus confiance en moi lorsque je sais que je peux utiliser une autre langue que l'anglais.	
Affirmation positive : 62,3 %	Affirmation négative : 37,6 %
É6 : Je me sens valorisé en tant qu'apprenant lorsque je peux utiliser le français avec mon enseignante.	
Affirmation positive : 39,4 %	Affirmation négative : 60,5 %
É7 : J'apprécie que l'enseignante utilise une autre langue pour nous aider.	
Affirmation positive : 66 %	Affirmation négative : 34 %
É8 : Lorsque je ne comprends pas une notion, j'apprécie que mon enseignante fasse des liens avec le français ou avec une langue que je connais.	
Affirmation positive : 73,3 %	Affirmation négative : 26,6%

Le tableau ci-dessus regroupe les énoncés relatifs aux émotions vécues en classe d'ALS. Nous pouvons comprendre par l'analyse de ces résultats que les élèves se sentent bien (90,8 %) lorsqu'ils doivent parler en anglais, et qu'ils se sentent en confiance lorsqu'ils doivent parler en anglais au sein d'un groupe d'élèves (81,7 %) ou avec leur enseignant (85,3 %). En ce sens, 86,3 % d'entre eux sont confiants lorsqu'il y a une consigne d'utiliser exclusivement l'anglais comme langue d'usage. Les apprenants participants ont indiqué être en confiance lorsqu'ils doivent utiliser l'anglais en classe, mais ils (62,3 %) ont également indiqué avoir davantage confiance en eux lorsqu'ils ont la possibilité d'avoir recours à une autre langue que l'anglais au besoin. Enfin, la majorité des participants (66 %) ont indiqué apprécier l'aide plurilingue au besoin, et (73,3 %) lorsque l'enseignante établit des relations entre les différentes langues qu'ils connaissent pour les aider.

4.3.5 Les perceptions des apprenants face aux pratiques d'enseignement en classe d'ALS

Dans le tableau suivant, nous avons classé les énoncés sous trois thèmes différents : langue d'enseignement et clarification (1), récompenses et pénalités selon l'utilisation linguistique (2) et gestion de classe (3). Avec ces énoncés et ces différents thèmes, nous cherchons à identifier les pratiques enseignantes vues et vécues par les participants. Concernant le premier thème, nous voulions identifier la langue utilisée par les enseignants telle qu'elle est comprise par les élèves. Pour le deuxième thème, notre objectif était de savoir si les enseignants récompensaient les élèves lorsqu'ils parlaient anglais, ou s'ils les sanctionnaient dans le cas contraire. Enfin, pour le troisième thème, nous souhaitions déterminer, selon les apprenants, quelle langue était utilisée lors des situations nécessitant des interventions.

Tableau 4.10 Clarifications et systèmes d'émulations

Thème 13. Langue d'enseignement et clarification	
É1 : Mon enseignante clarifie des termes ou des instructions en français.	
Affirmation positive : 14,6 %	Affirmation négative : 85,3 %
É2 : Mon enseignante fait des liens entre le français et l'anglais. *	
Affirmation positive : 28,4 %	Affirmation négative : 70,6 %
É3 : Mon enseignante me permet de lui parler en français si j'ai une question et que je ne connais pas les mots en anglais. **	
Affirmation positive : 45,9 %	Affirmation négative : 52,3 %
Thème 14. Récompenses et pénalités selon l'utilisation linguistique	
É1 : Mon enseignante enlève des points lorsque je travaille en français.	
Affirmation positive : 91,7 %	Affirmation négative : 8,3 %
É2 : Mon enseignante me donne des points lorsque je travaille uniquement en anglais.	
Affirmation positive : 6,4 %	Affirmation négative : 93,6 %
É3 : On m'a déjà dit, dans le passé, que si je parlais une autre langue que l'anglais, je serai pénalisé.	
Affirmation positive : 56 %	Affirmation négative : 42,2 %
Thème 15 : Gestion de classe	
É1 : Mon enseignante utilise l'anglais pour la discipline en classe.	
Affirmation positive : 30 %	Affirmation négative : 79 %
É2 : Mon enseignante utilise le français pour la discipline en classe.	
Affirmation positive : 42,2 %	Affirmation négative : 57,8 %

Les résultats du tableau précédent révèlent que selon la majorité des élèves, leurs enseignants n'offraient pas de clarification en français ni d'explications relatives aux différences et similarités entre l'anglais et le

français (70,6 %) dans leur cours. De plus, 45,9 % des participants ont indiqué avoir la permission de l'enseignant de poser une question ou de leur parler en français s'ils ne connaissaient pas les mots en anglais. En ce qui concerne le deuxième thème, lié aux récompenses et aux pénalités, les apprenants ont affirmé que leur enseignante actuelle (91,7 %) ou antérieure (56 %) leur retirait des points lorsqu'ils parlaient une autre langue que l'anglais. À l'inverse, seulement 6,4 % des apprenants ont indiqué recevoir des points (scolaire), soit être récompensé, lorsqu'ils utilisaient la langue cible. Enfin, les élèves ont répondu à 30 % que leur enseignant utilisait l'anglais pour la discipline, alors que 42,2 % ont affirmé que leur enseignant utilisait le français.

4.3.6 Quelles sont les croyances des apprenants face aux approches plurilingues en classe d'ALS?

Le premier tableau dédié aux élèves porte sur leurs pratiques langagières en classe. Dans ce premier tableau, les élèves ayant répondu au questionnaire ont identifié principalement utiliser l'anglais en classe d'ALS, que ce soit pour travailler lors de travaux d'équipes ou lors d'activités, et ce, peu importe les consignes de l'enseignant. Ils ont également mentionné, pour la plupart, réfléchir en anglais. Ils ont également identifié que leurs connaissances linguistiques antérieures ne les aidaient pas à apprendre l'anglais. Le deuxième tableau porte sur leurs croyances concernant leur apprentissage linguistique. Les résultats démontrent que les élèves croient qu'un enseignant qui utilise uniquement l'anglais est un bon enseignant, mais estiment à 82,6 % qu'une diversité linguistique orale devrait être tolérée en classe d'ALS. Les élèves sondés ont également répondu à 91,8 % croire que leur enseignant souhaitait un environnement unilingue anglophone en classe.

En ce qui concerne les préférences relatives à l'utilisation du dictionnaire et à la langue d'enseignement, les élèves ont indiqué majoritairement vouloir utiliser un dictionnaire unilingue anglophone ou un dictionnaire bilingue français et anglais. Ils ont également mentionné préférer un enseignement uniquement anglophone, mais apprécier lorsque l'enseignant clarifie certaines instructions en français. Le troisième tableau portant sur les émotions des participants en classe d'ALS démontre qu'une majorité des répondants se sentent bien et en confiance lorsqu'ils doivent parler en anglais, à leur enseignant ou avec un groupe d'élèves. Les élèves ont mentionné bien se sentir lorsque leur enseignant demande l'usage exclusif de l'anglais, mais affirment avoir plus confiance en eux lorsqu'ils savent qu'ils peuvent utiliser une autre langue que l'anglais. En ce sens, ils apprécient lorsque l'enseignant utilise une autre langue que l'anglais pour les aider et que celui-ci établisse des liens entre le français ou une langue qu'ils connaissent pour les aider lorsqu'ils ne comprennent pas une notion.

Selon les observations des élèves, il est rare que leur enseignant clarifie certaines notions en français ou fasse des liens entre le français et l'anglais. De plus, 45,9 % des élèves affirment avoir la permission de communiquer avec leur enseignante en français lorsqu'ils nécessitent une clarification ou ne connaissent pas un terme. Une grande majorité des élèves (91,7 %) ont estimé avoir été pénalisés pour leur utilisation du français ou d'une autre langue que l'anglais alors que 6 % ont affirmé avoir été récompensés lorsqu'ils travaillaient uniquement en anglais. 56 % des élèves ont indiqué que cette pénalité leur avait été clairement expliquée par le passé.

4.4 Les similarités et les différences entre les croyances des enseignants et des apprenants quant aux approches plurilingues en classe d'ALS

Les sections précédentes nous ont permis de mieux comprendre les croyances des enseignants et des participants quant à l'utilisation de plusieurs langues en classe d'ALS ainsi que leurs pratiques langagières, que ce soit pour enseigner ou apprendre une LA. Dans la section qui suit, qui sera divisée en trois parties, nous déterminerons les similarités et les différences entre les réponses obtenues dans les deux questionnaires afin de répondre à la troisième question de recherche : quelles sont les similarités et les différences entre les perceptions des enseignants et des apprenants face à l'utilisation d'une approche plurilingue en classe de LA ? La première partie porte sur les croyances des enseignants et des participants face aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La deuxième partie identifie les émotions vécues par les enseignants et les élèves participants à des classes d'ALS. La dernière partie portera sur les pratiques d'enseignement des enseignants ainsi que les pratiques d'apprentissage des élèves.

4.4.1 Les croyances face aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Les résultats obtenus nous informent que les enseignants semblent conscients de l'influence du bagage linguistique de leurs élèves. Ils confirment l'importance d'encourager les participants à utiliser l'entièreté de leur répertoire linguistique et d'identifier des liens entre les langues qu'ils connaissent. En ce sens, ils croient qu'en classe d'ALS, les élèves réfléchissent dans une autre langue que l'anglais lorsqu'ils accomplissent une tâche. Contrairement aux enseignants, les élèves affirment que le fait de comprendre les différences et similarités entre les langues qu'ils connaissent et l'anglais ne représente pas un atout dans leur processus d'apprentissage, mais croient tout de même à 52,3 % que leurs connaissances du français les aident à apprendre l'anglais.

Notons que 73,4 % des enseignants considèrent qu'il est important que les élèves utilisent uniquement l'anglais en classe d'ALS. En revanche, ils acceptent l'usage d'une autre langue, en fonction du niveau de compétence des élèves (85,9 %). Cette observation a également été soulevée chez les élèves qui croient, à 91,8 %, que leur enseignant souhaite que la classe demeure un environnement monolingue anglophone. Cela dit, cette croyance n'est pas souhaitée par les élèves qui croient à 82,6 % que d'autres langues que l'anglais devraient être acceptées en classe d'ALS.

Les deux groupes de participants portent le même regard sur la qualité d'enseignement à l'égard de l'utilisation d'une autre langue que l'anglais en classe d'ALS. Les deux groupes de répondants admettent que même si un enseignant utilise une autre langue que la langue cible, cela n'est pas une preuve d'incompétence ou de non-maîtrise de la langue cible.

En ce qui concerne l'usage du français, 81,9 % des enseignants ont affirmé en accepter l'usage si les élèves ne connaissent pas un mot, par exemple. Cette possibilité d'avoir recours à une autre langue que celle ciblée par le cours représente un sentiment de confiance chez les élèves. Les participants ont affirmé qu'ils appréciaient et avaient davantage confiance en eux lorsque l'utilisation du français était autorisée s'ils ne connaissaient pas un terme. Ils ont également mentionné apprécier lorsque leur enseignante identifie des liens entre les langues qu'ils connaissent lorsqu'ils ne comprennent pas une notion.

4.4.2 Les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage

Les réponses obtenues concernant les pratiques d'enseignement nous aident à mieux comprendre ce qui se déroule en classe d'ALS. Certains énoncés et thèmes différaient entre les deux questionnaires, rendant leur comparaison impossible. Alors, seules les sections comparables seront considérées. Selon les enseignants, seuls 20,3 % acceptent que les élèves utilisent le français en petite quantité pendant leurs discussions. En ce sens, 82,9 % d'entre eux demandent l'usage unique de l'anglais lors de travaux collaboratifs. Cette pratique est connue des élèves qui croient à 91,8 % que leur enseignant souhaite que la classe représente un espace monolingue anglophone. Sur le thème de la gestion de classe, 20% des élèves ont affirmé que leur enseignant utilisait l'anglais pour la discipline en classe. Lorsque nous avons posé la même question aux enseignants ayant répondu au questionnaire, la majorité d'entre eux ont affirmé utiliser principalement l'anglais lors de situation nécessitant un acte disciplinaire. Par ailleurs, concernant les récompenses ou sanctions liées à l'utilisation d'une autre langue que l'anglais par les participants, 82,9 % des enseignants ont déclaré récompenser leurs élèves lorsqu'ils utilisent la langue

cible, et 50 % ont affirmé retirer des points lorsque cette langue n'est pas utilisée. Pour les étudiants, ce sont 91,7 % d'entre eux qui croient que leur enseignement leur retire des points quand ils ne parlent pas la langue cible, et 56 % d'entre eux qui ont indiqué que leur enseignant leur a déjà mentionné par le passé que des points seraient retirés s'ils parlaient une autre langue que l'anglais. Enfin, 6,4 % des élèves affirment recevoir des points lorsqu'ils utilisent exclusivement la langue cible.

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons établir plusieurs constats relatifs aux trois questions de recherche. Premièrement, les résultats nous permettent de comprendre la position des enseignants face à l'utilisation des langues soit par eux-mêmes ou par leurs étudiants en classe d'ALS. Les résultats obtenus en lien avec la première question, nous donnent également accès aux croyances des enseignants face à l'apprentissage d'une LA, à leur pratique d'enseignement, mais également à leurs émotions quant à leur propre utilisation linguistique. Ces résultats nous ont également permis d'observer certains biais présents dans le corps enseignant quant à un milieu plurilingue. Ces découvertes seront analysées en détail dans le chapitre suivant. De plus, les résultats obtenus pour donner suite à l'analyse des données provenant des réponses des apprenants, nous permettent d'avoir un premier regard sur leurs pratiques langagières en classe d'ALS. Enfin, nous discuterons des similarités et des différences observées entre les réponses des deux groupes sondés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

Discussion

Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats obtenus lors de l'analyse des données présentées dans le chapitre précédent. Tout d'abord, nous présenterons les constats en lien avec les deux premières questions de recherche nous permettant de savoir les croyances et pratiques d'enseignants (5.1) et d'apprenants (5.2) concernant les approches plurilingues en classe d'ALS. Par la suite, nous présenterons les constats issus des analyses concernant la troisième question de recherche (5.3). Nous discuterons ensuite des retombées scientifiques ainsi que pédagogiques découlant de la discussion et de l'interprétation des résultats. Nous aborderons également certaines limites de la recherche. Enfin, une brève revue de pistes de recherche composera la conclusion de ce cinquième chapitre.

5.1 Les enseignants d'ALS et les approches plurilingues : croyances et pratiques déclarées

Les enseignants participants constituaient un échantillon hétérogène intéressant puisqu'ils provenaient de plusieurs régions administratives du Québec et enseignaient à plusieurs niveaux, tant au secondaire qu'au primaire. Cette hétérogénéité, à la fois professionnelle et géographique, nous a permis de mieux comprendre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants à travers la province. Bien que nous ne puissions affirmer que les résultats sont représentatifs des enseignants à la grandeur de la province, nous pouvons en retirer quelques constats pertinents. Enfin, il aurait également été intéressant de faire des corrélations pour voir si ces variables sont associées à leurs croyances.

Les résultats des enseignants quant aux croyances face aux approches plurilingues démontrent que la majorité des enseignants affirment être conscients de l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves et estiment important d'inclure des éléments relatifs aux approches plurilingues tel qu'identifier les similarités et différences entre les langues. Bien que la majorité des enseignants aient déclaré adhérer à ces croyances, l'examen des résultats associés à leurs pratiques révèle une incohérence entre leurs croyances et leurs pratiques effectives d'enseignement. Ces constats font écho aux résultats obtenus dans les recherches de Maatouk et Payant (2022) ainsi que de Maynard et al. (2024), qui montrent que malgré une connaissance des bienfaits des approches plurilingues en classe de LA, peu d'enseignants et futurs enseignants sondés sont enclins à les intégrer dans leur enseignement.

En plus, une faible proportion des enseignants a mentionné prendre en considération l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves lorsqu'ils préparent des activités, ce qui réfère également aux résultats obtenus dans les deux recherches citées dans le paragraphe précédent. Il est important que les enseignants créent des tâches permettant aux apprenants de mobiliser leurs ressources linguistiques et de maximiser leurs stratégies de communication pour favoriser le développement langagier (Wouters et coll, 2023). Cependant, les résultats portant sur les pratiques des enseignants démontrent une faible considération pour l'hétérogénéité linguistique des apprenants. Ceci va à l'encontre des orientations pédagogiques centrées sur la personne qui préconisent la conscientisation pour permettre aux apprenants d'augmenter leur engagement cognitif et leur relation avec les langues ainsi que de participer à des tâches collaboratives (Paquet et Nolls, 2021; Swain et Watanabe, 2013). Il y a donc non seulement un décalage entre les pratiques des enseignants et la recherche, mais les résultats démontrent que les enseignants sondés ne suivent pas leur jugement professionnel dans leur enseignement quant à la place des langues en classe d'ALS.

En ce qui concerne l'émergence de l'existence d'un portrait linguistique de plus en plus hétérogène chez les apprenants, cette nouvelle réalité linguistique ne semble pas considérée par les enseignants, car la majorité d'entre eux (73,4%) croient que la classe devrait être un espace principalement anglophone, laissant peu de place aux langues connues par les apprenants. Ceci contrevient aux données identifiant les bienfaits cognitifs et émotionnels d'une approche plurilingue en classe de LA (Blain et coll., 2018), mais ces résultats sont similaires aux résultats obtenus lors de recherches précédentes portant sur le sujet (Paquet et Nolls, 2021). En effet, la diversité linguistique et culturelle grandissante dans les classes de LA démontre la nécessité de dépasser l'idée d'une salle de classe de LA monolingue dans laquelle seule la langue cible est présente et bénéfique pour l'apprentissage de celle-ci (Grosjean, 2015).

Les résultats obtenus ont également démontré que les enseignants permettraient l'utilisation du français en petites quantités, par exemple lorsque les élèves ne connaissent pas un mot. En revanche, presque tous les enseignants ont répondu ne pas tolérer l'usage d'autres langues que le français dans ces situations. Ces constats suggèrent que les enseignants, bien que conscients de l'hétérogénéité linguistique des apprenants, ont une vision monolingue de l'apprentissage d'une LA (Cummins, 2007). Enfin, la décision de limiter l'usage de la L1 en classe n'est pas unique aux enseignants sondés. Elle est d'ailleurs également présente dans d'autres provinces comme l'Ontario où l'un des principes de base de l'immersion française est l'utilisation exclusive de la langue cible (Turnbull et Dailey-O'Cain, 2009 ; White, 2011). Les documents

ministériels de plusieurs provinces canadiennes stipulent que la langue cible devrait être la seule langue parlée en contexte d'immersion française, et le programme d'ALS du Québec suit le même concept. Tel que l'on peut lire à la page 180 du programme d'anglais de base du premier cycle du secondaire, l'anglais est la langue d'enseignement et de communication pour toutes les interactions qui se déroulent en classe, qu'elles soient amorcées par l'élève ou l'enseignant. De ce fait, il n'est pas surprenant que les enseignants du pays limitent l'usage de la L1 en classe de L2 (White, 2011).

Contrairement aux tendances monolingues observées dans les résultats précédemment discutés, les enseignants, dans leur pratique, semblent avoir une ouverture quant au matériel didactique bilingue. En effet, ils autorisent les dictionnaires bilingues comprenant le français et l'anglais, mais 68,7% refusent l'utilisation de dictionnaires bilingues incluant l'anglais et une autre langue que le français. L'utilisation des outils bilingues a aussi été étudiée et les résultats démontrent les effets positifs de l'utilisation d'un dictionnaire bilingue chez les apprenants principalement en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire des apprenants (Folse, 2004 ; Knight, 1994 ; Lupescu & Day, 1993).

Pour le respect des consignes, tout comme pour les interventions de gestion de classe, les enseignants ont identifié majoritairement l'anglais comme langue de communication, tout comme pour la communication informelle avec les élèves, d'ailleurs. Quant à leur propre usage de la langue et les émotions qu'ils vivent en classe, les enseignants ont majoritairement indiqué ne pas se sentir à l'aise d'utiliser une autre langue que celle ciblée par le cours lors de clarifications aux élèves. Cette perception semble être causée par la culture du système scolaire, qui favorise un environnement monolingue (Turnbull et Dailey-O'Cain, 2009). En effet, Payant et Bell (2022) ont exploré les pratiques de lecture et d'écriture plurilingues employées par les enseignants d'ALS au Québec au primaire et au secondaire. Leurs résultats ont démontré que 49 enseignants sur 57 ne voyaient aucune place à l'utilisation d'autres langues pour le développement de la langue cible. Les pratiques déclarées des enseignants participants abondent dans le même sens. En fait, 65,6% des enseignants sondés ont estimé ressentir une pression de l'école quant à la langue parlée pendant leurs cours.

5.2 Les apprenants d'ALS et les approches plurilingues : croyances et pratiques déclarées

Dans cette section, nous présentons les liens entre les résultats obtenus et la littérature. Il est à noter qu'il y a très peu de recherches portant sur les croyances et pratiques déclarées des apprenants de LA. Il est donc difficile d'établir des liens entre les résultats de cette recherche et le savoir scientifique.

Les élèves ayant répondu au questionnaire viennent de la même école secondaire privée. Au moment de leur participation à la recherche, tous les élèves étaient inscrits en secondaire 1 ou 2 et suivaient un cours d'ALS. Il faut préciser que la majorité des élèves fréquentant cette école provient de milieux socio-économiques plutôt aisés et résident tous dans la grande région de Montréal où le contenu anglophone est plus répandu, que ce soit à la maison ou à l'école (Remysen W., 2014). Les réponses recueillies portant sur les pratiques langagières et les croyances des participants en classe d'ALS nous permettent d'avoir un aperçu des utilisations linguistiques, des méthodes d'apprentissage et des méthodes d'enseignement monolingues et plurilingues présentes en classe d'ALS.

Alors que les résultats des pratiques langagières des apprenants démontrent que la majorité d'entre eux (65,2 %) affirme principalement réfléchir et communiquer en anglais pendant les travaux d'équipe, seulement 13,8 % des élèves suivent rigoureusement la consigne de l'enseignant d'utiliser exclusivement l'anglais lorsque celle-ci est donnée, et ce dans tous les contextes d'apprentissage confondus. Ceci suggère une certaine flexibilité, voire une réticence, à la fois consciente ou inconsciente, à se conformer entièrement aux règles de monolingisme en classe. On peut en déduire que même si l'élève souhaite travailler dans un contexte monolingue, il est difficile pour lui d'en faire ainsi, considérant la fluidité linguistique associée à la présence de ses répertoires linguistiques. Ce résultat fait écho aux résultats obtenus dans la recherche de Paquet et Nolls (2021) qui identifie les pratiques plurilingues comme étant des pratiques favorisant la collaboration et réduisant la charge cognitive des apprenants.

De plus, l'opinion des élèves quant à la nécessité de connaître les différences ou les similarités entre le français et l'anglais est très divisée alors que 56,9 % n'en voient pas de bienfaits, 55 %, affirment que cela peut être bénéfique. Ceci pourrait refléter un manque de valorisation du répertoire linguistique des élèves dans leur processus d'apprentissage d'une LA, une retombée de l'approche monolingue prônée par les enseignants et le programme ministériel d'ALS (PFEQ, 2024 ; ministère de l'Éducation, 2018). Ces résultats s'alignent avec les observations faites chez les enseignants d'ALS qui ont tendance à percevoir la classe comme un espace exclusivement monolingue.

Cette perception chez les élèves à propos de l'impact de leurs connaissances en français sur l'apprentissage d'une LA mérite d'être adressée, car la connaissance du français est grandement bénéfique pour l'apprentissage de l'anglais étant donné les similarités entre ces langues, surtout au niveau lexical (Trévisiol, 2006). En outre, l'impact que peut avoir toute langue déjà connue sur l'apprentissage d'une

langue cible est bien documenté (Ammar, Spada, et Lightbown, 2010 ; Bell, Fortier et Gauvin, 2020) et les apprenants bénéficieraient d'un éveil à ce sujet pour aider leur apprentissage.

Par ailleurs, une majorité d'élèves (82,6 %) pensent qu'un espace plurilingue devrait être toléré en classe d'ALS, bien que 91,8 % croient que leur enseignant préfère une classe exclusivement anglophone. Ces résultats confirment les résultats obtenus dans les études concernant les croyances portant sur celles des enseignants et futurs enseignants d'ALS face aux approches plurilingues (Paquet et Noll, 2021 ; Payant et Bell, 2021).

De plus, ces résultats mettent en lumière une tension entre les pratiques linguistiques réelles des élèves et leur perception de ce qui est attendu dans le cadre de l'apprentissage des langues. Les préférences des élèves en matière d'outils et de méthodes pédagogiques montrent une certaine ambivalence. Alors que 51,3 % des élèves préfèrent un dictionnaire bilingue français-anglais, une question formulée différemment révèle une légère préférence (54 %) pour un dictionnaire monolingue anglophone. Bien que cette différence soit non significative, elle suggère une préférence pour des outils qui peuvent faire appel à leur connaissance de deux langues plutôt qu'une.

Les émotions ressenties par les élèves en classe d'ALS en lien avec l'utilisation de l'anglais ou la possibilité de communiquer dans la langue cible, sont généralement positives. Une grande majorité se sent à l'aise et en confiance lorsqu'ils parlent en anglais, que ce soit avec l'enseignant ou en groupe (90,8 % et 81,7 %, respectivement). Cependant, 62,3 % des élèves se sentent plus en confiance lorsqu'ils peuvent utiliser une autre langue que l'anglais si nécessaire. Cette confiance est renforcée lorsqu'ils ont accès à un soutien plurilingue (66 %) et lorsque l'enseignant établit des liens entre les langues (73,3 %). Cela met en évidence l'importance d'une approche flexible qui répond aux besoins linguistiques et émotionnels des élèves. Ces résultats concernant les émotions positives en classe d'ALS en contexte plurilingue rappellent les conclusions des recherches de Iswati et Hadimulyono (2018) et de Couyavah et Zuniga (2021). Comme les élèves ayant participé à notre recherche, les apprenants sondés dans ces études ont exprimé leur appréciation quand ils pouvaient communiquer dans une autre langue que celle ciblée par le cours lors de travaux collaboratifs, et ce sans conséquence académique. Ils ont notamment identifié se sentir plus en confiance sachant qu'ils pouvaient se référer à une autre langue en cas de besoin.

Tel que mentionné dans la littérature (Blain et coll., 2018), offrir un environnement d'apprentissage positif aux élèves permet de valoriser leur cheminement linguistique. La construction d'une relation positive avec

les élèves passe notamment par le lien établi entre les enseignants et leurs étudiants. En récompensant les élèves lorsqu'ils prennent des risques linguistiques, l'enseignant renforce le lien de confiance et réduit l'anxiété relative aux performances langagières. Cependant, les perceptions des élèves concernant les pratiques enseignantes révèlent l'existence d'une tendance à pénaliser l'utilisation de langues autres que l'anglais (Benson, 2004 ; Blain et coll., 2018). Près de 70,6 % des élèves affirment que les enseignants n'expliquent pas les différences entre l'anglais et le français, et 91,7 % rapportent avoir reçu des pénalités pour l'utilisation du français ou d'une autre langue. En revanche, seulement 6,4 % ont indiqué avoir été récompensés pour l'utilisation exclusive de l'anglais. Ces résultats contrastent fortement avec les résultats des enseignants, qui affirment récompenser davantage que pénaliser les élèves.

5.3 Similarités et différences des croyances des enseignants et de apprenants d'ALS

Puisque certains éléments ne peuvent être comparés, nous avons décidé de seulement comparer les croyances des enseignants avec celles des apprenants. Nous avons comparé les résultats obtenus chez les enseignants et les apprenants afin d'identifier la présence de similarités ou différences concernant leurs croyances et leurs pratiques déclarées. Ces comparaisons nous permettent de comprendre les besoins communs des groupes concernés. Nous identifierons d'abord les similarités pour ensuite identifier les différences trouvées lors de la comparaison des résultats.

Après l'analyse des résultats obtenus dans cette recherche, nous savons maintenant qu'en ce qui concerne l'usage d'une autre langue que la langue cible par les enseignants, tant les apprenants que les enseignants n'associent pas cet usage à un manque de connaissance linguistique ou de maîtrise de la langue. Cette croyance concorde avec les études de Grosjean (2015), qui identifie chez un bilingue la possibilité et la capacité à s'adapter à son audience pour clarifier certains éléments, tel que mentionné dans les questionnaires distribués aux deux groupes de participants. De plus, tant les enseignants que les apprenants estiment qu'un enseignant qui se réfère aux langues connues des élèves peut tout de même rester un bon enseignant.

Nous remarquons également que les élèves croient que leur enseignant souhaite que la salle de classe reste un espace monolingue où la seule langue parlée est la langue cible. Cette croyance est conforme au désir des enseignants puisque la majorité d'entre eux souhaite que la classe soit un espace anglophone. Une faible majorité d'apprenants estiment que leurs connaissances du français les aident à apprendre une nouvelle langue.

Enfin, en ce qui concerne les différences observées quant aux résultats obtenus, nous remarquons que contrairement aux enseignants, une petite portion (22 %) des apprenants ont estimé que leurs connaissances linguistiques, dans une autre langue que le français, leur étaient utiles lors de l'apprentissage de l'anglais. Cela peut être attribué à la dévalorisation des langues autres que le français et l'anglais dans les écoles du Québec, qui prônent l'utilisation d'environnements monolingues (Paquet et Noll, 2021 ; Turnbull et Dailey-O'Cain, 2009 ; White, 2011 ; Payant et Bell, 2021).

CONCLUSION

Notre étude portait sur les croyances et pratiques déclarées des enseignants et des apprenants d'une LA envers leur usage de la langue en classe. Alors que le but de la salle de classe reste le même, soit celui de rendre l'apprentissage le plus efficace possible, les recherches relatives au sujet de la didactique sont en constante évolution, suivant le développement des savoirs scientifiques. Les pratiques d'enseignement semblent néanmoins peu changer. Considérant la situation actuelle dans laquelle les contextes d'apprentissage de LA sont principalement monolingues en dépit d'une évolution importante en recherche sur les approches plurilingues (Cummins, 2021), il était important de mieux comprendre les pratiques déclarées et les croyances des personnes concernées, soit les enseignants et, surtout, les apprenants, un groupe non étudié dans de recherches existantes, à notre connaissance. De plus, pour mieux connaître les réalités linguistiques vécues ou ressenties par des enseignants et des apprenants, nous nous sommes concentrés sur les classes d'ALS puisqu'il s'agit d'un contexte propice à l'usage et à la présence de plusieurs langues. Les résultats de cette étude nous permettent une meilleure compréhension des postures des deux acteurs du triangle didactique.

Nous avons mené une étude quantitative descriptive avec comme objectifs de connaître les croyances et les pratiques déclarées des enseignants, puis des apprenants quant à l'usage de la langue en classe d'ALS. Ensuite, de comparer les résultats obtenus chez les enseignants et les apprenants afin d'identifier des similarités et des différences. Dans le but de répondre à ces objectifs, nous avons créé deux questionnaires comprenant certaines questions similaires, afin de nous permettre d'identifier de possibles similarités ou différences entre les réponses obtenues. Grâce au processus de recrutement, nous avons recueilli 109 élèves du secondaire et 64 enseignants d'ALS. Après avoir éliminé les questionnaires partiellement remplis, nous avons analysé les réponses avec la plateforme de statistiques SPSS afin d'identifier et de mieux comprendre les croyances et les pratiques déclarées des deux groupes de participants.

Nos résultats ont permis de montrer que la majorité des enseignants et des apprenants tenaient des croyances positives à l'égard des approches plurilingues en classe d'ALS. Pour donner suite à l'analyse des résultats, il a été possible d'identifier que les deux groupes de participants étaient conscients des bienfaits de l'identification des similarités et des différences entre les langues connues par les apprenants. Les résultats suggèrent également que les apprenants apprécient lorsque les enseignants leur permettent d'avoir recours à une autre langue que la langue cible, se sentant plus en confiance dans leur statut

d'apprenant. Cet élément suggère que la connexion entre l'aspect socioaffectif et l'acquisition d'une LA peut être travaillée en transformant la salle de classe en classe plurilingue, dans laquelle la langue cible est enseignée sans fermer la porte au répertoire langagier entier des apprenants. Alors que les enseignants sondés croient aux avantages qu'apportent les approches plurilingues, telles que l'identification de comparaisons entre les langues ainsi que l'importance de la valorisation identitaire et linguistique des élèves, peu d'entre eux les incluent dans leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants ont également souligné ne pas tolérer les discussions dans une autre langue que celle ciblée par le cours, ou même se sentir mal à l'aise lorsqu'ils utilisent une autre langue. Certains enseignants ont mentionné la présence d'une certaine pression de la part de leur établissement scolaire d'opter pour une approche monolingue. De plus, les enseignants ont identifié que les ressources ministérielles ne leur permettaient pas d'incorporer les approches plurilingues à leur enseignement. Nous en convenons donc que la pression de l'établissement scolaire, la pression sociale et les positions ministérielles face à l'usage exclusif de la langue cible en classe d'ALS exercent une influence prédominante sur les pratiques de ces enseignants, les forçant même à aller à l'encontre de leurs propres croyances.

Bien que cette recherche mette en lumière les croyances et les pratiques déclarées des enseignants et des apprenants quant aux approches plurilingues, elle comporte plusieurs limites. Bien que l'échantillon des enseignants soit démographiquement hétérogène, l'homogénéité économique et géographique des participants apprenants représente une limite importante. Cette homogénéité ainsi que la taille de l'échantillon ne nous permettent pas de peindre un portrait global des croyances et des pratiques des élèves. Pour ce faire, il faudrait un échantillon d'apprenants plus hétérogène, notamment au niveau de leur origine, leur âge, leur exposition à l'anglais et leur milieu de scolarisation. C'est pourquoi nous ne pouvons pas considérer les résultats obtenus comme représentatifs de cette catégorie démographique de la population Québécoise.

Enfin, sur le plan scientifique, les résultats obtenus dans cette recherche feraient avancer les recherches dans le domaine de didactique des langues additionnelles, surtout en lien avec les croyances des apprenants. Sur le plan social, les résultats pourraient convaincre les enseignants en classe de LA à considérer l'utilisation d'un apprentissage basé sur les approches plurilingues.

ANNEXE B

Renouvellement du certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2023-4972

Date : 2022-08-03

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 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **APPROCHE PLURILINGUE EN CLASSE DE LANGUE ADDITIONNELLE : CROYANCES DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS**
- Nom de l'étudiant : **Camille Deschatelets**
- Programme d'études : **Maîtrise en didactique des langues**
- Direction(s) de recherche : **Philippa Bell**

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-08-03**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour Caroline Coulombe,

Vice-Présidente CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Coulombe'.

Signé le 2022-08-03 à 10:19

ANNEXE C

Formulaire de consentement pour participants mineurs



Université du Québec à Montréal **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - MINEUR**

Titre du projet de recherche : Approche plurilingue classe de langue additionnelle : croyances des enseignants et des apprenants

Étudiante-chercheuse: Camille Deschâtelets, Maitrise en didactique des langues, UQAM

Directrice de recherche : Philippa Bell, UQAM

Nous vous remercions de prendre le temps de lire ce formulaire. Votre collaboration est précieuse.

Objectifs du projet

Cette recherche a pour objectif d'identifier les croyances des apprenants face à l'utilisation des langues dans les classes d'anglais langue seconde. Actuellement, aucune recherche n'identifie les croyances des élèves face à cette réalité. Avec cette recherche, nous espérons être en mesure de trouver des pistes et des stratégies d'enseignement qui faciliteront un arrimage entre la recherche et la pratique. Notre recherche vise des élèves d'écoles francophones situées sur le territoire québécois.

Si vous acceptez que votre enfant participe, celui-ci devra remplir un questionnaire en ligne d'une durée maximale de 25 minutes. Les questions qui lui seront posées seront toutes basées sur une échelle d'appréciation et porteront sur les émotions vécues en classe, ses pratiques de travail, son rendement scolaire, son développement linguistique. La passation se fera en ligne sur son ordinateur soit en classe ou à la période ÉLITE.

Si vous décidez de ne pas donner votre consentement, votre enfant pourra s'avancer dans ses travaux lors de la passation. Il ne sera aucunement pénalisé.

Droit de retrait

Vous être toujours libre de retirer votre enfant de la recherche, sans avoir à vous justifier. Si c'est ce que vous souhaitez, vous n'avez qu'à nous écrire à deschatelets.camille@courrier.qc.ca. Nous détruirons tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant, sauf si vous nous demandez de les conserver.

Confidentialité

La participation de votre enfant sera complètement anonyme. Aucun renseignement recueilli ne permettra de l'identifier même les questions sociodémographiques.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, contactez l'étudiante-chercheuse, Camille Deschâtelets (deschatelets.camille@courrier.uqam.ca), ou la direction de recherche, Philippa Bell (bell.philippa@courrier.uqam.ca).

Si vous avez des questions sur les droits de votre enfant en tant que participant, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel: ciereh@uqam.ca.

Consentement du parent

J'ai lu le présent formulaire. Si nécessaire, j'ai pu poser des questions à un membre de l'équipe de recherche et réfléchir avant de prendre ma décision.

Par ma signature, je consens volontairement à ce que mon enfant participe au projet.

Votre signature : _____

Date : _____

Votre nom en lettres moulées :

Nom de votre enfant en lettres moulées :

Signature de votre enfant (optionnelle) :

En consentant à ce que mon enfant participe, je ne me prive d'aucun droit ou recours en cas de préjudice lié au projet.

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats du projet, indiquez votre adresse courriel :

Les renseignements recueillis auprès de votre enfant pourraient être intéressants pour d'autres projets. Nous autorisez-vous à partager vos renseignements dans d'autres projets de recherche après avoir supprimé tout ce qui permettrait de vous identifier?

- Oui, les renseignements peuvent être utilisés dans d'autres projets de recherche
- Non, les renseignements ne peuvent pas être utilisés dans d'autres projets de recherche

Assentiment de l'enfant (optionnel)

En signant, j'accepte de participer au projet.

Ma signature : _____ Date : _____

Mon nom en lettres moulées : _____

Déclaration du chercheur principal ou de son représentant

Par ma signature, je déclare m'être assuré que le participant a compris l'ensemble du présent formulaire, en répondant au besoin à ses questions.

Signature : 

Date : 1 novembre 2022

Camille Deschâtelets (deschatelets.camille@courrier.uqam.ca)

Le participant doit conserver un exemplaire signé de ce document

ANNEXE D

Lettre de recrutement envoyée aux parents de participants mineurs

Bonjour chers parents,

Sous peu, votre enfant, avec votre consentement, participera à une recherche portant sur l'utilisation des langues dans le cadre du cours d'anglais langue seconde. Ainsi, votre jeune sera amené à répondre à un questionnaire en classe.

Avec cette recherche, nous espérons être en mesure de trouver des pistes et des stratégies d'enseignement qui faciliteront l'arrimage entre la recherche et la pratique. Notre étude vise à explorer l'approche plurilingue dans un contexte de mondialisation et de multiculturalisme.

Cette recherche est conduite dans le cadre d'un mémoire de recherche de la faculté des sciences de l'éducation et du programme de maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Veuillez prendre connaissance du formulaire de consentement et identifier votre acceptation ou refus quant à la participation de votre enfant à ce projet. Notez que cette participation est volontaire et aucunement obligatoire.

S'il vous plaît renvoyez le formulaire de consentement signé électroniquement d'ici le **14 novembre 2022** à deschatelets.camille@courrier.uqam.ca. Si vous désirez une version papier, merci de nous en informer à l'adresse courriel mentionnée ci-haut. Veuillez inscrire **Refus** ou **Acceptation** dans l'objet du courriel.

Merci de votre collaboration,

ANNEXE E

Message envoyé aux enseignants

Good afternoon everyone!

I am a master's student from UQAM, and I am currently working on my thesis. My research focuses on the place and use of languages in ESL classes. If you could take a few minutes to answer the following survey, I would be very grateful. Also, feel free to share it with your English department.

[\[https://sondage.uqam.ca/899352?newtest=Y&lang=fr\]](https://sondage.uqam.ca/899352?newtest=Y&lang=fr)(<https://sondage.uqam.ca/899352?newtest=Y&lang=fr...>)

Wishing everyone a beautiful (and well-deserved) summer!

Thanks!

ANNEXE F

Questionnaire aux enseignants

Croyances des enseignants d'anglais langue seconde face aux approches plurilingues

Bonjour,

Merci de prendre part à ce projet. Aucune question, même démographique, ne pourra servir à vous identifier. Les réponses obtenues seront utilisées à des fins pédagogiques et scientifiques.

Vous pouvez, en tout temps, décider d'arrêter la passation du questionnaire.

Merci beaucoup!

Il y a 54 questions dans ce questionnaire.

Socio démographiques

Vous trouverez dans cette section, les questions socio-démographiques qui nous aiderons à mieux vous connaître. Encore, vos réponses à ces questions ne nous permettront pas de vous identifier et l'entièreté de ce questionnaire est anonyme.

Quel âge avez-vous?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quel est votre genre? Veuillez indiquer de quelle manière vous vous identifiez. Veuillez choisir l'une des réponses suivantes.

*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Femme
- Homme
- Non-Binaire
- Préfère ne pas répondre

Dans quel secteur travaillez-vous?

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Public
- Privé

Enseignez-vous l'anglais langue seconde? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais?

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1 an
- 2 ans
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 20 ans
- 20 ans et plus

Quelle(s) année(s) enseignez-vous et quel(s) programme(s)?

*

Cochez tout ce qui s'applique.
Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Régulier secondaire 1
- Régulier secondaire 2
- Régulier secondaire 3
- Régulier secondaire 4
- Régulier secondaire 5
- Enrichi secondaire 1
- Enrichi secondaire 2
- Enrichi secondaire 3
- Enrichi secondaire 4
- Enrichi secondaire 5

- Primaire premier cycle
- Primaire deuxième cycle
- Primaire troisième cycle

Quelle est votre langue maternelle? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Quelles langues parlez-vous? *

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Quelles langues parlez-vous? Identifiez les langues que vous parlez. Pour chaque langue que vous mentionnez ici, écrivez votre niveau (ex: débutant, intermédiaire, avancé, comme ma langue maternelle, première langue, etc.) et comment vous l'avez appris (p. ex. avec ta famille à la maison, dans votre pays natal si ce n'est pas le Canada, en ligne, avec vos amis). (ex: français: avancé - maison, anglais: débutant - école)

Dans quelle région administrative du Québec enseignez-vous? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Section 1.

Cette section correspond à vos croyances portant sur l'apprentissage d'une langue.

Je crois que les connaissances du français aident mes élèves à apprendre l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord

- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que toutes les langues connues par mes élèves les aident à apprendre l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que les élèves utilisent leurs connaissances linguistiques antérieures pour apprendre l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que les élèves réfléchissent en anglais lorsqu'ils complètent une tâche dans le cours d'anglais. *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que les élèves réfléchissent dans une autre langue que l'anglais lorsqu'ils complètent une tâche dans le cours d'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que l'anglais devrait être la seule langue parlée en classe d'ALS.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois qu'un enseignant qui utilise uniquement l'anglais en classe est un bon enseignant.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que d'autres langues que l'anglais peuvent être utilisées dépendamment du niveau de compétence des élèves.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois qu'un enseignant qui utilise d'autres langues que l'anglais en classe n'est pas un bon enseignant.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois que l'usage d'autres langues que l'anglais en classe d'ALS démontre des lacunes linguistiques.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois important d'utiliser une autre langue que l'anglais afin d'établir un bon lien avec mes élèves.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois qu'un bon lien avec les élèves peut se développer en n'utilisant que l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Je crois important d'encourager les élèves à faire des liens entre les langues qu'ils connaissent afin d'apprendre l'anglais (ex: identifier les similarités et différences entre les langues).

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je ne suis pas du tout en accord
- Je suis en désaccord
- Je suis un peu en désaccord
- Je suis un peu en accord
- Je suis en accord
- Je suis tout à fait en accord

Section 2

Cette section porte sur vos pratiques d'enseignement en classe.

J'accepte que mes élèves utilisent le français lors de travaux collaboratifs mais en petite quantité (ex : clarifier un mot).

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'accepte que mes élèves utilisent le français lors de travaux collaboratifs mais en petite quantité (ex : clarifier un mot).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je demande à mes élèves d'utiliser uniquement l'anglais lors de travaux collaboratifs.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'accepte que mes élèves utilisent une autre langue que l'anglais et le français lors de travaux collaboratifs mais en petite quantité (ex : clarifier un mot).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'accepte que mes élèves utilisent le français lors de travaux collaboratifs dans le but de discuter, argumenter, et collaborer.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'accepte que mes élèves utilisent une autre langue que l'anglais et le français lors de travaux collaboratifs dans le but de discuter, argumenter, et collaborer.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Lorsque je prépare mes activités, je prends en considération les connaissances du français de mes élèves.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement

- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Lorsque je prépare mes activités, je prends en considération les multiples langues parlées par mes élèves.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je récompense les élèves qui utilisent l'anglais en tout temps.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'enlève des points aux élèves qui utilisent le français en classe.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'utilise des moyens physiques afin de délimiter ma classe à un endroit uniquement anglophone (ex : affiche : English Zone Only, ruban adhésif à l'entrée, etc.).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je permets à mes élèves d'utiliser le français s'ils ne connaissent pas le terme en anglais. *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Pour la gestion de classe (groupe), j'utilise l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Pour la gestion de classe (avec certains élèves), j'utilise l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Lors de communications écrites informelles avec mes élèves, j'utilise uniquement l'anglais (ex : courriel, TEAMS).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Lors de communications informelles avec mes élèves, je parle avec eux en français (ex : corridor).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Section 3

Cette section porte sur vos sentiments linguistiques en classe.

Je me sens confortable d'utiliser une autre langue que l'anglais lors de clarification auprès d'élèves.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je ressens de la pression de devoir communiquer en français dans les corridors.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je me sens jugé par mes collègues si je dois utiliser une langue autre que l'anglais en classe.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Des collègues m'ont déjà mentionné que seul l'anglais devait être utilisé en classe d'anglais langue seconde.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement

- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

À l'école où j'enseigne, je sens que j'ai le droit d'utiliser d'autres langues que l'anglais en classe.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je culpabilise si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'ai l'impression de ne pas être à la hauteur si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je me remets en question si j'utilise une autre langue que l'anglais lors de mon enseignement.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Je ressens de la pression de la part des parents d'uniquement utiliser l'anglais en classe.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Section 4

Cette section porte sur le matériel dédié à l'enseignement de l'anglais langue seconde.

En classe, mes élèves doivent utiliser des dictionnaires unilingue en anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

En classe, mes élèves peuvent utiliser des dictionnaires bilingues français/anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

En classe, mes élèves peuvent utiliser des dictionnaires autres que français/anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

L'école où j'enseigne exige l'utilisation de dictionnaires unilingues (anglais seulement).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Les programmes et documents ministériels ne me permettent pas d'utiliser d'autres langues que l'anglais.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

À l'école où j'enseigne, les élèves peuvent utiliser des dictionnaires bilingues autre que français-anglais.

(Ex: mandarin-anglais, espagnol-anglais, etc).

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

J'autorise mes élèves a utiliser Google traduction.

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Très souvent
- Toujours

Merci pour votre participation.

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

ANNEXE G

Questionnaire destiné aux apprenants

Questions socio-démographiques

Tu trouveras dans cette section, des questions qui nous aiderons à mieux te connaître. Tes réponses à ces questions ne nous permettront pas de t'identifier et l'entièreté de ce questionnaire est anonyme.

1. Quel âge as-tu? _____
2. Quel est ton genre? Indique de quelle manière tu t'identifies. Choisi l'une des réponse suivantes :
Fille____ Garçon____ Non-binaire____ Autre____
3. Quelle est ta langue maternelle? Si tu as deux langues maternelles ou plus (deux langues que tu parles « parfaitement »), écris-les toutes.

4. Parles-tu anglais à la maison?
Oui____ Non____
5. Dans quel programme d'anglais étudies-tu?
Régulier____ Enrichi____
6. En quelle année du secondaire es-tu?
1____ 2____ 3____ 4____ 5____

Quelles langues parles-tu? Remplie la grille.

Langue	Pour cette langue, je peux parler (1), comprendre (2), lire (3) et/ou écrire (4)	Mon niveau linguistique dans cette langue est débutant (1), intermédiaire (2), intermédiaire-avancé (3), avancé (4).	J'ai appris cette langue au Québec (1), en dehors du Québec mais au Canada (2), en dehors du Canada (3) ou en ligne (4).

Tu vas maintenant répondre à des questions sur des thèmes différents. Utilise l'échelle ci-bas pour tes réponses :

Section 1. Dans cette première section, tu vas répondre aux questions en lien avec l'utilisation de tes langues en classe d'anglais langue seconde.

- 1 – Jamais
- 2 – Rarement
- 3 – Souvent
- 4- Toujours

1. Lors d'activités en classe d'anglais, j'utilise d'autres langues que le français et l'anglais pour réfléchir.
1 2 3 4 5
2. Lors d'activités en classe d'anglais, j'utilise uniquement l'anglais pour réfléchir.
1 2 3 4 5
3. Lors de travaux d'équipe, j'utilise le français pour communiquer avec mes coéquipiers.
1 2 3 4 5
4. Lors de travaux d'équipe, j'utilise une autre langue que le français et l'anglais pour communiquer avec mes coéquipiers.
1 2 3 4 5
5. Lorsque la consigne est de travailler en anglais, j'utilise tout de même une autre langue que l'anglais.
1 2 3 4 5
6. Lors de travaux d'équipe, j'utilise uniquement l'anglais pour communiquer avec mes coéquipiers.
1 2 3 4 5
7. Lorsque la consigne est de travailler en anglais, j'utilise uniquement l'anglais.
1 2 3 4 5
8. Les similarités entre le français et l'anglais m'aide à apprendre l'anglais.
1 2 3 4 5
9. Comprendre les différences entre le français et l'anglais m'aide à apprendre l'anglais.
1 2 3 4 5

Section 2. Dans cette section, tu vas répondre aux questions en lien avec tes croyances face à tes cours d'anglais. Chaque énoncé commence par «je crois » pour parler de ce que tu crois. Utilise la légende en rouge pour identifier tes croyances. Fais attention, elle est différente de celle utilisée plus haut.

- 1 – Je ne suis pas du tout en accord
- 2 – Je suis en désaccord/ rarement
- 3 - Je suis un peu en désaccord
- 4 – Je suis un peu en accord
- 5 – Je suis en accord
- 6 – Je suis tout à fait en accord

1. Je crois que mes connaissances en français m'aident à apprendre l'anglais.
1 2 3 4 5 6
2. Je crois que mes connaissances dans une autre langue que le français, m'aident à apprendre l'anglais.
1 2 3 4 5 6

3. Je crois que j'utilises le français et/ou une autre langue pour réfléchir en classe d'anglais?
1 2 3 4 5 6
4. Je crois que la seule langue qui devrait être utilisée en classe d'anglais est l'anglais.
1 2 3 4 5 6
5. Je crois qu'un enseignant qui utilise uniquement l'anglais en classe d'anglais est un bon enseignant.
1 2 3 4 5 6
6. Je crois que si un enseignant utilise une autre langue que l'anglais en classe d'anglais c'est parce qu'il ne maîtrise pas bien l'anglais.
1 2 3 4 5 6
7. Je crois que mon enseignante actuelle veut que la classe d'anglais soit un espace où seulement l'anglais est parlé.
1 2 3 4 5 6
8. Je crois que mon enseignante actuelle accepte que la classe soit un espace où plusieurs langues sont acceptées.
1 2 3 4 5 6

Section 3. Dans cette section, tu vas répondre à des questions en lien avec tes préférences face à ton apprentissage en anglais langue seconde

1– Jamais

2– Rarement

3– Souvent

4– Toujours

1. Je préfère utiliser un dictionnaire français/anglais.
1 2 3 4
2. Je préfère que l'enseignant utilise uniquement l'anglais.
1 2 3 4
3. Je préfère utiliser un dictionnaire plurilingue (ex : espagnol/anglais, mandarin/anglais)
1 2 3 4
4. Je préfère utiliser un dictionnaire juste en anglais.
1 2 3 4
5. J'apprécie lorsque mon enseignante clarifie certaines instructions en français.
1 2 3 4
6. Je préfère que mon enseignante utilise uniquement l'anglais lors d'instructions.
1 2 3 4
7. Lors de travaux d'équipe, j'utilise uniquement l'anglais pour communiquer avec mes coéquipiers.
1 2 3 4

Section 4. Dans cette section, tu répondras à des questions portant sur les émotions que tu vives en classe d'anglais langue seconde.

- 1 Je ne suis pas du tout en accord
- 2 Je suis en désaccord/ rarement
- 3 Je suis un peu en désaccord
- 4 Je suis un peu en accord

- 5 Je suis en accord
- 6 Je suis tout à fait en accord

1. Je me sens bien lorsque je parle anglais.
1 2 3 4 5 6
2. Je me sens en confiance lorsque je dois parler en anglais avec un groupe d'élèves.
1 2 3 4 5 6
3. Je me sens en confiance lorsque je dois parler en anglais avec mon enseignante.
1 2 3 4 5 6
4. Je me sens bien lorsque mon enseignante demande l'utilisation exclusive de l'anglais.
1 2 3 4 5 6
5. J'ai plus confiance en moi lorsque je sais que je peux utiliser une langue autre que l'anglais.
1 2 3 4 5 6
6. J'ai plus confiance en moi lorsque je sais que je peux utiliser une langue autre que l'anglais.
1 2 3 4 5 6
7. Je me sens valorisé en tant qu'apprenant lorsque je peux utiliser le français avec mon enseignante.
1 2 3 4 5 6
8. J'apprécie que l'enseignant utilise une autre langue pour nous aider.
1 2 3 4 5 6
9. Lorsque je ne comprends pas une notion, j'apprécie que mon enseignante fasse des liens avec le français ou avec une langue que je connais.
1 2 3 4 5 6

Section 5. Dans cette section tu répondras à des questions portant sur les pratiques de tes enseignants d'anglais langue seconde. (Cette section a pour but de répondre à la question : ton enseignante intègre-t-elle, si c'est le cas, d'autres langues?)

- 1 – Jamais
- 2 – Rarement
- 3 – Souvent
- 4 – Toujours

1. Mon enseignante clarifie des termes ou des instructions en français.
1 2 3 4
2. Mon enseignante enlève des points lorsque je travaille en français.
1 2 3 4
3. Mon enseignante me donne des points lorsque je travaille en anglais.
1 2 3 4
4. Mon enseignante utilise l'anglais pour la discipline en classe.
1 2 3 4
5. Mon enseignante utilise le français pour la discipline en classe.
1 2 3 4
6. Mon enseignante me permet de lui parler en français si j'ai une question et que je ne connais pas les mots en anglais.
1 2 3 4
7. Mon enseignante fait des liens entre le français et l'anglais.

- 1 2 3 4
8. On m'a déjà dit (dans le passé et cette année) que si je parlais une autre langue que l'anglais je serai pénalisé.

1 2 3 4

BIBLIOGRAPHIE

- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?. *Language Awareness, 19*(2), 129-146.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Montpellier: CRDP.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie, 36*(1), 44-64.
- Autorité des marchés financiers. (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023*. Scribd.
https://fr.scribd.com/document/648190955/Rapport-du-Verificateur-general-du-Quebec-a-l-Assemblee-nationale-pour-l-annee-2022-2023#from_embed
- Ballinger, S., Man Chu Lau, S., & Quevillon Lacasse, C. (2020). Cross-Linguistic Pedagogy: Harnessing Transfer in the Classroom. *Canadian Modern Language Review, 76*(4), 265-277.
- Belasco, S. (1965). Nucleation and the audio-lingual approach. *The Modern Language Journal, 49*(8), 482-491.
- Bell, P., Fortier, V., & Gauvin, I. (2020). Using L1 knowledge about language during L2 error correction: do students make cross-linguistic connections? *Language awareness, 29*(2), 95-113.
- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2-3), 204-221
- Benson, C. (2005). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. commissioned study for EFA Global Monitoring Report, 24.
- Blain, S., Cavanagh, M., & Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 41* (4), 1105-1131.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language teaching research, 10*(1), 3-31.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language teaching, 43*(4), 391-429.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System, 39*(3), 370-380.

- Bourne, J., & Reid, E. (2003). *Language education*. Kogan Page.
- Bongiorno, Joe. (2025). Des milliers de professeurs non légalement qualifiés au Québec. La Presse, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-01-11/des-milliers-de-professeurs-non-legalement-qualifies-au-quebec.php?sharing=true>
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2005). Introduction: Trilingualism and minority languages in Europe.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Charamba, E. (2020). Translanguaging in a multilingual class: a study of the relation between students' languages and epistemological access in science. *International Journal of Science Education*, 42(11), 1779-1798.
- Chomsky, N. (1964). [The Development of Grammar in Child Language]: Discussion. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 35-42.
- Comité d'éthique de la recherche du Gouvernement du Canada. (2018). *Lignes directrices pour la recherche éthique* [Guidelines for ethical research]. Gouvernement du Canada. <https://www.ethics.gc.ca/>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (1995). Multi - competence and the learning of many languages. *Language, Culture and curriculum*, 8(2), 93-98.
- Cook, V.J. (1997B). The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A. de Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp.279-299) Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International journal of applied linguistics*, 17(3), 396-401.
- Couyavah, C. et Zuniga, M. (2022). L'impact d'une posture plurilingue de l'écriture collaborative sur l'expérience émotionnelle des apprenants et la qualité de leurs productions écrites dans un contexte créolophone. *La Revue canadienne des langues vivantes*.

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian journal of applied linguistics*, 10(2), 221-240
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592.
- Dault, C., & 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.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign language annals*, 42(4), 742-759.
- Duff, Arnold Mackay, and Alan Maley. *Translation*. Oxford University Press, 1992.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge.
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2019). Langues-Cultures d'Origine comme ressource pédagogique. Quels défis pour les enseignants. Pour une Education Langagière Plurilingue, Inclusive et Ethique ; Lörincz, I., Ed, 43-50.
- Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL reporter*, 37, 13-13.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign language annals*, 44(3), 467-494.
- Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, 92, 102274.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 299-307.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel.

- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT journal*, 46(4), 350-355.
- Harnois, V., & Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec: état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2).
- Hawkins, J. A. (1987). Implicational universals as predictors of language acquisition.
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*, 69-90.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Howatt, A. P. (1984). Language teaching traditions: 1884 revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-282.
- Hu, R. (2013). Task-Based Language Teaching: Responses from Chinese Teachers of English. *Tesl-Ej*, 16(4), n4.
- Iswati, L., & Hadimulyono, A. O. (2018). The role of L1 in L2 classes. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(2), 125-134.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign language annals*, 44(3), 467-494.
- Jessner, U. (2007). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. doi: 10.1017/S0261444807004739
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.
- Krashen, S. D. (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. *Methodology in TESOL: A book of readings*, 33-44.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The modern language journal*, 78(3), 285-299.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). Techniques and principles in language teaching 3rd edition- Oxford handbooks for language teachers. Oxford university press.
- LimeSurvey Project Team. (2012). *LimeSurvey: An open-source survey application* (Version 1.92). LimeSurvey. <https://www.limesurvey.org/>
- Liu, Y., Sun, C., Lin, L., & Wang, X. (2016). Learning natural language inference using bidirectional LSTM model and inner-attention. arXiv preprint arXiv:1605.09090.

- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of teacher education, 59*(4), 361-373.
- Luppescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language learning, 43*(2), 263-279.
- Lopriore, L. (2020). ELF AWARENESS IN ELT: Emerging challenges & new paradigms in teacher education. *Lingue e Linguaggi, 38*.
- Maatouk, Z., & Payant, C. (2022). The pertinence and feasibility of implementing a plurilingual approach in Quebec, Canada: the beliefs of pre-service ESL teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(10), 3685-3697.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In *Non-native language teachers* (pp. 63-84). Springer, Boston, MA.
- Marsden, E., Mackey, A., & Plonsky, L. (2016). *Breadth and depth: The IRIS repository*. Routledge.
- Maynard, C., & Armand, F. (2022). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *The Canadian Modern Language Review, 78*(3), 177-197
- Maynard, C., Rousseau, P., & Mathis, C. (2024). Prendre en compte les croyances de futures enseignantes de français Lx dans le cadre d'une recherche-action: vers l'utilisation d'approches plurilingues d'enseignement du lexique. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning, 12*(2), 189-206.
- Maynard, C., & Armand, F. (2022). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *The Canadian Modern Language Review, 78*(3), 177-197
- McNicoll, F.B. (2023, June 6). *Des enseignants non légalement qualifiés dans les classes au Québec*. IciRadio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2011768/enseignants-non-legalement-qualifies-classes-quebec>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2018). *Programme d'études et progression des apprentissages*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/programmes-detudes-et-progression-des-apprentissages/>
- Netten, J., & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 183-210.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 12*(12-2).
- OQLF. (2020). À propos de l'Office—Mission et rôle. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html>

- Paquet, P. L., & Woll, N. (2021). Debunking student teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, 2, 95.
- Payant, C., & Bell, P. (2021). "Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text" English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*.
- Payant, C., & Galante, A. (2022). A Word From The Guest Editors: Plurilingualism and Translanguaging: Pedagogical Approaches for Empowerment and Validation—An Introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), i-xxii.
- Payant, C., & Kim, Y. REMINDER: Call for Papers-2022 Special Issue. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2021, 05-06.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise – Secondaire*. Ministère de l'Éducation. Repéré à <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire>
- Polio, C., & Shea, M. C. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing*, 26, 10-27.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 23(1), 10-26.
- Remysen, W. (2014). Les Québécois perçoivent-ils le français montréalais comme une variété topolectale distincte? Résultats d'une analyse perceptuelle exploratoire. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 59(1), 109-135.
- Scott, V. M., & Fuente, M. J. D. L. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness - raising, form - focused tasks. *The Modern language journal*, 92(1), 100-113.
- Smith, M. S., & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2002). L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Quebec: Abilities and perceptions. *Language and education*, 16(3), 212-240.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The modern language journal*, 83(1), 1-22.
- Steffen, G. (2019). L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques: perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, 74(74).
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.

- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL quarterly*, 37(4), 760-770.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. *The encyclopedia of applied linguistics*, 3218-3225.
- Teixeira, M. (2020). *La composition de la classe et l'éducation inclusive: Recension des écrits*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 13-43.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters
- 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
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5(1), 51-75.
- Wouters, I., Paquet, P. L., Jasor, I., & Woll, N. (2023). De la théorie à l'action: l'implantation d'un modèle d'enseignement translinguistique-communicatif dans les cours de Lx. *Table des matières/Table of Contents*, 42.
- Wharton, S. (2011). Critical text analysis: linking language and cultural studies. *ELT journal*, 65(3), 221-22
- White, L. (2011). Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*, 121(4), 577-590.
- Woll, N., & Paquet, P. L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research*, 13621688211056544
- Wouters, I., Paquet, P. L., Jasor, I., & Woll, N. (2023). De la théorie à l'action: l'implantation d'un modèle d'enseignement translinguistique-communicatif dans les cours de Lx. *Table des matières/Table of Contents*, 42.
- Wouters, I., Woll, N., & Paquet, P. L. (2023). Modelling plurilingual instruction through a crosslinguistic-communicative task sequence: A developmental study. *TASK*, 3(1), 28-73.