

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES APPROCHES PLURILINGUES ET LA FORMATION INITIALE : COMMENT LES CROYANCES DE
FUTURES PERSONNES ENSEIGNANTES DE LANGUES ADDITIONNELLES DIFFÈRENT-ELLES SELON
L'ANNÉE DE FORMATION?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

AUDREY-ANNE LAGUË

FÉVRIER 2024

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.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers mon extraordinaire directrice de recherche, Philippa Bell, qui m'a soutenue tout au long de cette aventure. Je me sens privilégiée d'avoir eu la chance d'être encadrée par une chercheuse aussi diligente et professionnelle, qui a su me pousser à toujours faire mieux et à avoir confiance en mes capacités.

Un merci tout particulier aux lectrices de mon mémoire, Caroline Payant et Nina Woll, deux chercheuses incroyables, pour leurs conseils avisés et leur assistance inestimable.

Merci à toutes les personnes ayant participé à mon étude, futures personnes enseignantes en anglais et en français langue seconde, pour avoir pris le temps de contribuer à l'avancement de la science. Votre collaboration était essentielle et elle a été extrêmement appréciée.

À mes parents, je tiens à exprimer ma reconnaissance pour avoir soutenu mes décisions tout au long de mon parcours universitaire et avoir eu confiance en moi.

Je tiens également à souligner l'apport de mes collègues tout au long de mon parcours. Séances de rédactions ponctuées de pauses jeux de société : sans vous et vos fous rires, mon parcours n'aurait pas été aussi agréable. Merci à toutes mes collègues qui ont pris le temps, malgré leur horaire chargé, de me prodiguer des conseils sur différentes étapes de ma recherche, et qui m'ont souvent fait profiter de leur expérience en recherche dans des moments d'incertitude.

Enfin, je voudrais remercier les membres du corps professoral du département de didactique des langues de l'UQAM pour leurs conseils avisés et leur aide tout au long de mon cheminement à la maîtrise en didactique des langues.

AVANT-PROPOS

Certaines recommandations du *Guide de communication inclusive* (Gagné et al., 2021), développé par la communauté de pratique en équité, diversité et inclusion du réseau de l'Université du Québec, ont été retenues afin de diriger l'écriture de ce mémoire et de tenir compte, autant que possible, de la diversité et de la pluralité de genres au sein des personnes ayant participé à la présente étude et à toutes les études mentionnées. Pour des raisons de style et de cohésion, les formulations englobantes n'ont malheureusement pas pu être utilisées partout, mais le masculin générique a été remplacé par des doublets abrégés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte : le plurilinguisme dans les classes de langue.....	3
1.2 Virage plurilingue en recherche.....	4
1.3 Réalité des enseignant·es en salles de classe	5
1.4 Croyances chez les enseignant·es en poste et en formation.....	5
1.5 Éducation et formation initiale des enseignant·es	6
1.6 Objectifs de l'étude	7
1.7 Pertinence scientifique	8
1.8 Pertinence sociale	8
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Concepts clés de la recherche.....	10
2.1.1 Étude des croyances des enseignant·es	10
2.1.2 Approches monolingues	12
2.1.3 Vers des approches plurilingues	13
2.2 Place des pratiques plurilingues dans l'histoire.....	14
2.2.1 Méthode grammaire-traduction.....	14
2.2.2 Méthode directe	14
2.2.3 Méthode audio-orale.....	15
2.2.4 Approches communicatives.....	15
2.3 Revue de la littérature	16
2.3.1 Croyances des enseignant·es et apprenant·es entourant les approches plurilingues	16
2.3.2 Croyances à la suite de la mise en place dans les classes.....	19
2.3.3 Croyances de futur·es enseignant·es quant aux approches plurilingues	22

2.4	Questions de recherche	24
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		26
3.1	Type de recherche.....	26
3.2	Personnes participantes.....	26
3.3	Instruments de collecte	28
3.4	Procédure de collecte	30
3.5	Traitement et analyse des données	32
3.6	Considérations éthiques	32
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		34
4.1	Croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es d’ALS et de FLS à l’égard des pratiques plurilingues	34
4.1.1	Partie A : croyances sur l’apprentissage des L2	36
4.1.2	Partie B : croyances sur l’enseignement des L2.....	39
4.1.3	Partie C : pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es.....	42
4.2	Croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es de langues additionnelles selon l’année de formation.....	47
CHAPITRE 5 DISCUSSION		52
5.1	Croyances et pratiques déclarées	52
5.1.1	Croyances entourant l’apprentissage des langues secondes	52
5.1.2	Croyances entourant l’enseignement des langues par des approches plurilingues	54
5.1.3	Incohérence entre croyances et pratiques déclarées.....	55
5.1.4	Origines des croyances et pratiques déclarées	56
5.2	Différences en fonction de l’année de formation.....	58
5.3	Limites	60
5.4	Recherches futures	61
CONCLUSION		63
ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES DES FUTURES PERSONNES ENSEIGNANTES DE LANGUE SECONDE (FRANÇAIS ET ANGLAIS).....		65
ANNEXE B CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE		81
ANNEXE C LETTRE DE RECRUTEMENT : PERSONNEL ENSEIGNANT.....		82
RÉFÉRENCES		83

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Exemple d'énoncé du questionnaire.....	29
Figure 3.2 Origine probable des croyances	29
Figure 4.1 Croyances sur l'apprentissage des L2 (%)	37
Figure 4.2 Croyances sur l'enseignement des L2 (%)	40
Figure 4.3 Pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es (%)	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Profil des participant-es.....	27
Tableau 4.1 Modifications aux parties A et B du questionnaire	35
Tableau 4.2 Statistiques descriptives	48
Tableau 4.3 ANOVA démontrant les différences entre les résultats des groupes de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année ...	49
Tableau 4.4 Tests post-hoc.....	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
LA	Langue additionnelle

RÉSUMÉ

La présente étude s'intéresse aux croyances de futur-es enseignant-es de langues secondes (L2) quant à leur utilisation de toute langue autre que la langue cible dans leurs classes puisque la formation initiale pourrait avoir une incidence considérable sur les croyances du personnel enseignant (Borg, 2011). C'est dans ce contexte que nous nous intéressons aux approches d'enseignement plurilingue, des techniques faisant appel au répertoire linguistique entier des apprenant-es, puisque même si ces approches sont mises de l'avant dans des recherches scientifiques (Ortega, 2019; Woll et Paquet, 2021), elles ne semblent pas être devenues une pratique courante dans les classes (Galante *et al.*, 2020; Huang, 2021; Jezak et de Haan, 2021; Payant et Bell, 2022). Comme l'usage de la langue maternelle (L1) ou des autres langues additionnelles (LA) en classe semble être perçu négativement dans plusieurs contextes d'enseignement, l'objectif de cette étude est non seulement de brosser un portrait des croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es inscrit-es à un programme de formation de premier cycle au Québec quant à l'utilisation du répertoire linguistique entier des élèves dans le cadre de cours de L2, mais surtout d'observer le développement, de la première à la quatrième année d'études, de leurs croyances et pratiques déclarées.

Dans le cadre de cette étude transversale quasi-longitudinale, 18 futur-es enseignant-es de français langue seconde (FLS) et 37 d'anglais langue seconde (ALS) ont répondu à un questionnaire sur leurs croyances et pratiques déclarées à l'égard des approches plurilingues. Les résultats ont démontré que les croyances entourant l'apprentissage et l'enseignement sont plutôt alignées sur les approches plurilingues pour l'ensemble des personnes répondantes, mais que ce n'est pas le cas des pratiques déclarées. Aucune différence significative n'a été trouvée en ce qui concerne les croyances pour chacune des années de baccalauréat analysées; toutefois, une différence significative a été trouvée entre les cohortes de 1^{re} et 3^e année, ainsi que les cohortes de 2^e et 3^e année en ce qui concerne les pratiques déclarées. Cela signifie que c'est plutôt dans la cohorte de 3^e année que les pratiques déclarées sont moins alignées sur les approches plurilingues. Ces résultats suggèrent que même si les croyances portant sur les approches plurilingues restent plutôt positives tout au long de la formation, les pratiques déclarées sont moins alignées avec les approches plurilingues vers la fin de la formation.

Mots clés : approches plurilingues, plurilinguisme, croyances, pratiques déclarées, futurs enseignants, formation initiale des enseignants

ABSTRACT

This study investigates the beliefs of future additional language teachers concerning their use of all languages in their classrooms as pre-service education has been shown to impact teachers' beliefs (Borg, 2011). The interest for plurilingual teaching approaches, techniques that call upon a learner's entire linguistic repertoire, stems from the disconnect between the promotion of these approaches in scientific research (Ortega, 2019; Woll & Paquet, 2021) and their near exclusion in language classrooms (Galante *et al.*, 2020; Huang, 2021; Jezak & de Haan, 2021; Payant & Bell, 2022). Since the use of the mother tongue, or other additional languages in the classroom, seems to be perceived negatively in many teaching contexts, the aims of this study are to uncover the beliefs and reported practices of future teachers enrolled in an undergraduate program in Quebec regarding the use of students' entire linguistic repertoire in additional language classes, but also to observe how these beliefs and reported practices develop during the four-year program.

In this cross-sectional, quasi-longitudinal study, 18 future French as a second language teachers and 37 future English as a second language teachers completed a questionnaire on their beliefs and reported practices regarding plurilingual approaches. Results showed that beliefs about learning and teaching were aligned with plurilingual approaches for all respondents, but that this was not the case for reported practices. No significant difference was found in beliefs between each year of study. However, a significant difference was found between the 1st and 3rd year cohorts, as well as the 2nd and 3rd year cohorts regarding declared practices – the 3rd year cohort had declared practices less aligned with plurilingual approaches. These results suggest that, although beliefs about plurilingual approaches remain fairly positive throughout their education program, declared practices are less aligned with plurilingual approaches towards the end of the program.

Keywords: plurilingual approaches, plurilingualism, beliefs, declared practices, pre-service teachers, teacher education program

INTRODUCTION

Les personnes enseignant une L2 sont nombreuses à croire que seulement la langue cible doit être utilisée en classe de langue. Certaines administrations scolaires vont même jusqu'à leur faire sentir qu'elles échouent dans leur rôle si elles font appel à d'autres langues (Chen et Hélot, 2018; Cook, 2001). Toutefois, les études scientifiques semblent démontrer que l'utilisation du répertoire langagier entier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue peut être bénéfique au développement de la langue cible (Cummins, 2007; Horst, White et Bell, 2010; Woll et Paquet, 2021).

Au cours de leurs quatre années de formation au baccalauréat, les futur-es enseignant-es en L2 se voient mise à leur disposition toute une gamme de pratiques d'enseignement dans le cadre de leur formation initiale. Certaines pratiques enseignantes ne sont toutefois pas l'unanimité. Parmi ces pratiques, nous retrouvons les approches plurilingues, lesquelles permettent habituellement aux apprenant-es de classes de L2 d'utiliser l'entièreté de leur répertoire linguistique.

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressés aux croyances et pratiques déclarées des futur-es enseignant-es de L2, lesquelles ont déjà été explorées dans des études antérieures (Cabré Rocafort, 2019; Maatouk et Payant, 2022; Paquet et Woll, 2021; Woll, 2020). Nous nous sommes également penchés sur les différences entre ces croyances et pratiques déclarées à mesure que les futur-es enseignant-es cheminaient dans le programme de formation initiale grâce à l'utilisation d'une étude transversale, quasi-longitudinale (Gass et Selinker, 2008; Granger, 2002). Nous voulions connaître l'incidence de la formation initiale sur leurs croyances et pratiques déclarées, c'est pourquoi nous avons fait passer un questionnaire à chacune des cohortes des baccalauréats en enseignement du FLS et de l'ALS.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique qui nous a amenés à cerner les objectifs de notre étude. Nous décrivons également sa pertinence scientifique et sociale.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons différents concepts pertinents à notre étude. Nous présentons également la place des approches plurilingues dans les classes de L2 à travers le temps, puis abordons des études empiriques s'étant penchées sur les approches plurilingues, pour finalement poser les questions de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche. Nous décrivons les participant-es, l'instrument et la procédure de la collecte, le traitement et l'analyse des données, ainsi que l'aspect éthique de cette recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats tirés des réponses des participant·es aux parties du questionnaire que nous avons retenues pour cette étude. Les résultats sont présentés en fonction des questions de recherche.

Dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats pour chaque question de recherche ainsi que leur implication pour la formation initiale en enseignement des L2. Nous posons également quelques limites de la présente étude, ainsi que des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, après avoir mis le plurilinguisme en contexte (1.1), nous abordons la question du virage plurilingue dans les recherches scientifiques (1.2), la réalité dans les salles de classe (1.3), l'évolution des croyances des enseignant-es (1.4), et nous décrivons brièvement l'éducation et la formation initiale des enseignant-es au Québec actuellement (1.5). Nous posons par la suite l'objectif de l'étude (1.6) et décrivons sa pertinence sur les plans scientifique (1.7) et social (1.8).

1.1 Contexte : le plurilinguisme dans les classes de langue

Les enseignant-es et autres membres d'institutions scolaires ont souvent des croyances négatives quant à l'utilisation de la L1 en classe de L2 (Ahojja et Ballinger, 2022), et certain-es enseignant-es croient même que l'utilisation de la L1 nuit au développement langagier (Pulinx, Van Avermaet et Agirdag, 2016), même s'il n'est pas rare de les voir faire appel à d'autres langues que celle enseignée pour diverses raisons dans leur classe (Cook, 2001). Cette dualité entre approche préconisée en recherche et pratiques en classe pourrait être à l'origine du sentiment de culpabilité qu'éprouvent les enseignant-es lorsqu'ils doivent avoir recours à des langues autres que celle enseignée dans leur salle de classe (Copland et Neokleous, 2010).

Même dans des régions bilingues, comme dans certaines parties du Canada, bien des enseignant-es croient qu'une approche monolingue est toujours la meilleure option (Payant et Bell, 2022). Les approches plurilingues ont pourtant des effets positifs sur divers-es apprenant-es à la fois sur le plan cognitif (Cenoz et Gorter, 2020; Cummins, 2019; Horst, White et Bell, 2010; Woll et Paquet, 2021) et socioaffectif (Cummins, 2009; Galante *et al.*, 2020; Thibeault et Fleuret, 2017). On sait également que les croyances des enseignant-es ont le potentiel de changer grâce à la formation continue (Gorter et Arocena, 2020). Il faut donc trouver des moyens de sensibiliser les enseignant-es actuel-les et futur-es au rôle que jouent toutes les langues dans l'acquisition d'une nouvelle langue notamment au Québec, où les futur-es enseignant-es semblent reconnaître l'importance du plurilinguisme, mais pas l'importance des pratiques plurilingues dans leurs propres classes de langue (Woll, 2020; Maatouk et Payant, 2022).

1.2 Virage plurilingue en recherche

Bien des recherches infirment désormais l'idée selon laquelle l'exposition maximale à la L2 est le meilleur et l'unique moyen d'apprendre une nouvelle langue, non seulement sur le plan cognitif, mais également sur le plan socioaffectif.

Sur le plan de la cognition, on pense notamment à encourager le contact interlinguistique (Cummins, 2019) et autres pratiques plurilingues comme les activités permettant aux apprenant-es de développer des liens entre différentes langues et visant à éliciter la comparaison entre les langues connues et la langue apprise (Horst, White et Bell, 2010; White et Horst, 2012; Woll et Paquet, 2021). Si auparavant, on pouvait percevoir le plurilinguisme comme l'accumulation de plusieurs monolinguisms puisque l'on s'appuyait sur le modèle d'acquisition de la L1, on sait maintenant que toutes les langues connues sont activées de façon différente dans diverses situations (Ortega, 2019; Woll et Paquet, 2021). Dans les années 1980, on commence à représenter l'apprentissage d'une L1 et d'une L2 comme un iceberg à deux sommets : la L1 et la L2 auraient donc, malgré leurs différences, une base commune, ce qui les rendrait interdépendantes (Cummins, 1981). Les ressources linguistiques d'apprenant-es maîtrisant déjà au moins une langue (la L1), au lieu d'être simplement ignorées, pourraient être prises en compte afin de servir de ressource à l'acquisition de nouvelles langues (Cenoz et Gorter, 2020).

Sur le plan socioaffectif, certain-es enseignant-es ont relevé que ces activités permettaient de responsabiliser et d'engager les apprenant-es dans leur apprentissage en créant une fierté et un espace sécuritaire pour partager leur expérience, ce que ne permettent pas les approches monolingues (Galante *et al.*, 2020). Cette observation est particulièrement intéressante pour les sociétés plurilingues et pluriculturelles. Au Canada, le pourcentage d'enfants issus de l'immigration pourrait s'élever à 49 % d'ici 2036 (Lory et Prasad, 2020), une nouvelle réalité qui ouvre la porte aux « pratiques pédagogiques qui valorisent explicitement la diversité linguistique et culturelle » (p. 85). Ces pratiques pédagogiques auraient l'avantage d'autonomiser les élèves et de leur donner confiance en leurs capacités puisqu'elles mettent de l'avant des habiletés qu'ils ont déjà, comme la capacité d'expliquer une règle d'une langue qu'ils connaissent (Horst, White et Bell, 2010). Cela est possible puisque de telles approches ont l'avantage de mener à une valorisation et à la mise à profit de l'identité linguistique des élèves, ce qui peut leur permettre de s'approprier la nouvelle langue enseignée (Thibeault et Fleuret, 2017). Pour cette raison, les individus prenant les décisions politiques auraient avantage à dialoguer avec les responsables de

l'éducation et les communautés afin de reconnaître les identités plurielles des apprenant·es sur le plan linguistique (Cummins, 2009), autant dans les salles de classe en L1 qu'en L2.

Depuis les années 1980, les pratiques plurilingues semblent par conséquent intéresser beaucoup de chercheur·es. Nous verrons toutefois que le plurilinguisme n'a pas nécessairement réussi à tailler sa place dans toutes les classes de L2.

1.3 Réalité des enseignant·es en salles de classe

Les recherches récentes sur le plurilinguisme en classe de langue ne semblent pas avoir aidé les institutions scolaires à passer au virage plurilingue. Pour combler cette lacune, des chercheur·es se sont intéressé·es aux obstacles que rencontrent les enseignant·es. On suggère par exemple de mettre en place des mesures de soutien aux enseignant·es, que ce soit sur le plan administratif ou logistique (Chen et Hélot, 2018; Horst, White et Bell, 2010). Les administrations scolaires pourraient également prévoir un horaire pour que les enseignant·es puissent se rencontrer ou organiser des ateliers pour se familiariser avec les approches plurilingues (Gunning, White et Busque, 2016; Quevillon Lacasse, 2020). Cela faciliterait probablement la transition afin de laisser une plus grande place au plurilinguisme en salle de classe, en plus de permettre aux enseignant·es qui n'ont pas encore adopté d'approches plurilingues de voir que ce sont des approches qui reçoivent non seulement l'appui de chercheur·es, mais également celui du milieu scolaire.

En effet, si la réalité dans les salles de classe ne semble pas avoir suivi le même virage plurilingue que les recherches scientifiques, cela ne semble pas être seulement en raison du manque de soutien aux enseignant·es en fonction : nous verrons que les croyances des enseignant·es en poste et en formation semblent également jouer un rôle important dans la présente situation.

1.4 Croyances chez les enseignant·es en poste et en formation

Explorer les croyances nous permet de mieux comprendre la cognition et ses effets sur l'enseignement et l'apprentissage, car les croyances influencent les pratiques des enseignant·es en classe, et vice versa (Borg, 2011), et ce, même s'il faut relever que le terme « croyances des enseignants » a longtemps été utilisé sans pour autant avoir de définition claire, chaque chercheur·e ayant une définition alignée avec sa propre recherche (Pajares, 1992). Nous retenons la définition de Borg (2011), selon qui les croyances sont des « propositions considérées comme vraies par des individus et qui sont souvent implicites, ont une forte

composante évaluative et affective, fournissent une base pour l'action et sont résistantes au changement » (traduction libre, p. 370-371).

Nous pouvons avoir une idée générale des pratiques possibles des enseignant-es quant à l'utilisation du répertoire linguistique complet des élèves, donc de l'utilisation de langues autres que celle enseignée en classe de L2, en observant la place de ces autres langues dans les différentes pratiques utilisées dans l'histoire. Si, avant la fin du 19^e siècle, la L1 des élèves occupait une place prépondérante dans la classe de langue (Germain, 1993), on décide de la bannir de la classe dès la fin du 19^e siècle. Cette tendance se poursuit avec la méthode audio-orale vers les années 1940-1950 (Larsen Freeman et Anderson, 2011), méthode qui sera ensuite décriée pour son manque d'efficacité (Richards et Rodgers, 2014). Puis, dès les années 1970, nous assisterons à l'arrivée des approches communicatives, encore utilisées aujourd'hui, qui d'emblée ne prescrivent ni ne défendent l'utilisation de langues autres que la langue étudiée en salle de classe puisqu'elles englobent une vaste gamme de pratiques (Richards et Rodgers, 2014).

Néanmoins, même si les approches communicatives, soit des approches centrées sur le sens et la communication qui ne bannissent pas d'emblée la L1 de la classe de langue, sont souvent utilisées dans les classes de nos jours, l'idée d'exclure d'autres langues que celle enseignée semble toujours présente. Nous pouvons constater que certain-es enseignant-es, actuel-les et en formation, se sentent coupables d'utiliser les langues maternelles des étudiants ou toute autre langue dans le cadre de leur pratique enseignante (Cook, 2001; Chen et Hélot, 2018) ou croient tout simplement que les approches monolingues sont les plus bénéfiques (Jezak et de Haan, 2022; Payant et Bell, 2022). D'autres semblent néanmoins s'ouvrir aux pratiques plurilingues en salle de classe (Horst, White et Bell, 2010; Galante *et al.*, 2020), ce qui semble démontrer que le virage plurilingue en éducation est possible.

Nous verrons également que ces croyances entourant l'utilisation de langues autres que celle enseignée pourraient être influencées par d'autres facteurs. Nous aborderons donc l'éducation et la formation initiale.

1.5 Éducation et formation initiale des enseignant-es

L'université est responsable d'intégrer les composantes à la formation initiale des enseignant-es, et elle collabore avec les intervenant-es en milieu pratique (c'est-à-dire les stages) afin de notamment autonomiser les futur-es enseignant-es (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Malgré cela,

l'influence que la formation initiale exerce sur les croyances et pratiques des futur-es enseignant-es n'est pas toujours constante.

Les enseignant-es en formation dans les universités québécoises semblent être capables de reconnaître l'utilité des principes derrière les approches plurilingues, mais semblent également toujours plus enclines, dans leur pratique réelle, à créer un espace immersif qui rejette les langues autres que celle enseignée (Maatouk et Payant, 2022). Même si on leur fait expérimenter une approche plurilingue et qu'on leur expose les avantages de telles approches, les approches monolingues semblent fermement ancrées dans leurs convictions (Woll, 2020).

D'autres recherches semblent démontrer que la formation des enseignant-es a le potentiel d'influencer de façon importante leurs croyances, notamment en ce qui concerne les approches plurilingues (Gorter et Arocena, 2020). Pour cette raison, certain-es croient non seulement que la formation initiale doit être un endroit où est possible la réflexion personnelle des étudiant-es sur leur identité en tant qu'individus plurilingues (Cabré Rocafort, 2019) et que des cours doivent être offerts aux enseignant-es en service afin de les initier aux pratiques plurilingues (Gorter et Arocena, 2020), mais également qu'il faut prendre le temps de déconstruire le discours, encore prédominant de nos jours, selon lequel une approche monolingue est préférable (Woll, 2020).

Dans le cadre de cette étude, nous partons du fait que la formation initiale semble avoir une certaine incidence sur les croyances quant aux pratiques enseignantes à adopter. Pour cette raison, il serait intéressant d'observer les différences entre les croyances de la première à la quatrième année des baccalauréats en enseignement d'une langue seconde.

1.6 Objectifs de l'étude

Nous avons vu que le plurilinguisme est un phénomène qui ne s'impose pas toujours dans les salles de classe, que ce soit en raison du manque de soutien des institutions scolaires ou des croyances mitigées des enseignant-es à son sujet, et ce, malgré le virage plurilingue dans les recherches scientifiques remontant aux années 1980. Toutefois, l'université est responsable d'inculquer aux enseignant-es en formation des pratiques privilégiées dans le domaine de la didactique des langues, elle a donc le potentiel d'influencer leurs croyances quant aux pratiques enseignantes à adopter en classe de L2.

La perception négative de l'usage de la L1 ou des autres LA dans leurs cours de langues, en plus d'être présente dans les croyances de plusieurs enseignant-es en poste actuellement, semble aussi présente chez plusieurs futur-es enseignant-es, mais il serait possible, selon certain-es chercheur-es, d'observer une différence dans les croyances de chaque cohorte étudiante tout au long de leur parcours. L'objectif de cette étude sera donc, en plus de brosser un portrait des croyances des futur-es enseignant-es, de L2 inscrites dans un programme de formation de premier cycle au Québec en ce qui concerne les approches plurilingues, d'observer les différences, de la première à la quatrième année d'études, entre leurs croyances et pratiques quant à l'utilisation du répertoire linguistique entier des élèves dans le cadre de cours de L2.

1.7 Pertinence scientifique

L'étude actuelle nous permettra de comprendre l'influence de la formation universitaire, que ce soit les cours axés sur la recherche, les cours axés sur la pratique ou les stages en milieu pratique, sur les croyances des futur-es enseignant-es afin d'évaluer dans quelle mesure la formation initiale peut permettre de changer des pratiques qui semblent déjà fermement implantées même si les pratiques préconisées par le monde scientifique ont changé il y a déjà plusieurs années. Des études récentes se sont déjà intéressées aux croyances des enseignant-es en formation concernant les approches plurilingues (Maatouk et Payant, 2022; Paquet et Woll, 2021; Woll, 2020), mais pas encore, à notre connaissance, au développement de ces croyances de la première à la dernière année de la formation universitaire, même si une étude portant sur les croyances d'une future enseignante en Catalogne a mis de l'avant que des pratiques réflexives auraient le potentiel d'aider ces étudiant-es à s'appropriier les principes entourant les pratiques plurilingues (Cabré Rocafort, 2019). Notre étude réplique en partie celle de Maatouk et Payant (2022), même si l'instrument de collecte a été modifié. Bien que fondamentales, les études de réplification sont encore peu courantes en didactique des langues (Marsden *et al.*, 2018), raison pour laquelle nous menons une étude semblable dans le même contexte (au Québec).

1.8 Pertinence sociale

Comme les provinces canadiennes, notamment le Québec, accueillent beaucoup d'immigrant-es, le nombre d'enfants issus de l'immigration est appelé à augmenter dans les décennies à venir, des enfants qui auront des identités linguistiques et culturelles plurielles (Lory et Prasad, 2020). Il serait donc dans l'intérêt de la nation de valoriser ces identités afin de créer une culture francophone que ces enfants peuvent s'approprier et à laquelle iels peuvent s'identifier (Thibeault et Fleuret, 2017).

Au Québec, la prédominance d'approches monolingues ne semble pas s'essouffler pour laisser place aux approches plurilingues (Maatouk et Payant, 2022; Paquet et Woll, 2021; Woll, 2020), lesquelles ont pourtant fait leurs preuves (Galante, 2021; White et Horst, 2012). Par ailleurs, au cours de leur formation, les étudiant·es lisent et entendent des discours de la part d'enseignant·es de langues et de chercheur·es du domaine de la didactique des langues expliquant pourquoi les approches plurilingues sont à privilégier (Woll, 2020). Nous nous intéressons donc aux différences entre croyances des futur·es enseignant·es de chaque cohorte dès leur formation initiale pour savoir quelle composante de la formation semble avoir un impact sur leurs croyances, et si les croyances entourant les pédagogies plurilingues semblent s'ouvrir aux pratiques prenant en compte le répertoire entier des apprenant·es à mesure que les étudiant·es cheminent dans la formation initiale, comme a pu le constater Cabré Rocafort (2019) dans une étude de cas.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons premièrement les concepts de croyances des enseignant·es (2.1.1), en plus de définir les approches monolingues (2.1.2) et plurilingues (2.1.3). Par la suite, nous nous intéressons à la place de L1 et LA dans les classes de L2 à travers le temps (2.2) et nous passons en revue certaines études s'étant penchées sur la place du répertoire linguistique entier des élèves dans le cadre de cours de LA (2.3). Pour clore le chapitre, nous posons les questions de recherche de la présente étude (2.4).

2.1 Concepts clés de la recherche

2.1.1 Étude des croyances des enseignant·es

Dans les années 1970, on commençait à s'intéresser indirectement aux variables qui influençaient les pratiques enseignantes, puis, dans les années 1980, aux connaissances des enseignant·es (Borg, 2015). Ce n'est que dans les années 1990 que l'on commence à discuter explicitement des croyances des enseignant·es, notamment avec Pajares (1992), qui met de l'avant le manque de définition claire du terme « croyances des enseignants ». Pour certains chercheur·es, les croyances sont une forme de connaissance, alors que pour d'autres, il s'agit de deux concepts distincts (Vause, 2010). Comme ce sont des termes qui font référence à des réalités difficiles à distinguer, certains chercheur·es déclarent donc que même s'ils ont tenté de faire une distinction entre les deux concepts dans le cadre de leurs études, la distinction reste plutôt floue puisque, pour les enseignant·es, ce sont des concepts intimement liés (Borg, 2003).

Toutefois, certains tentent d'expliquer la différence. La distinction la plus commune entre les deux concepts, qualifiée d'artificielle par Pajares (1992) est la suivante : « La croyance est basée sur l'évaluation et le jugement, alors que la connaissance est basée sur des faits objectifs » (traduction libre, p. 313). Dans d'autres recherches, on utilise des termes différents pour englober ces deux concepts. Borg (2001, 2003) utilise le terme *cognitions* pour faire référence à ce que les enseignant·es savent, croient et pensent. Les *cognitions* peuvent être liées à l'éducation, aux cours professionnels suivis, à des facteurs contextuels, et même aux pratiques enseignantes.

La littérature scientifique foisonne toutefois de définitions portant particulièrement sur les croyances. Basturkmen, Loewen et Ellis (2004), dans une étude sur les croyances et pratiques déclarées entourant l'attention à la forme dans des classes d'ALS, définissent les croyances comme des « déclarations des

enseignants sur leurs idées, leurs pensées et leurs connaissances qui sont exprimées comme des évaluations de ce qui "devrait être le cas" et de ce qui "est préférable". » (traduction libre, p. 244). Cette définition découle du fait que si auparavant, on voyait les enseignant-es comme des gens qui maîtrisaient des principes d'enseignement développés par des expert-es, on a commencé, plus récemment, à les voir comme des professionnels qui se reposent davantage sur leurs propres théories de l'enseignement.

Vause (2010), dans une étude empirique portant sur les croyances et connaissances d'enseignant-es du primaire, définit quant à elle les croyances comme un « réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action » (p. 14), et elle distingue les croyances personnelles, qui n'ont pas été validées dans la pratique, des croyances partagées, qui sont communément reconnues dans certains milieux. Elle place toutefois cette définition en marge du concept de connaissances. La chercheuse définit deux types de connaissances : pragmatiques, c'est-à-dire des connaissances qui découlent de la pratique d'un-e enseignant-e, et théoriques, c'est-à-dire des connaissances empiriques qui se sont formées pendant la formation initiale et continuent de se former au cours de la formation continue.

Borg (2011), après avoir placé les croyances des enseignants dans la catégorie des cognitions au même titre que les savoirs et les pensées (2003), fournit également une définition du terme *croyances* dans une étude longitudinale portant sur l'influence de la formation initiale sur les croyances d'enseignant-es d'ALS. Il s'agit pour lui de « propositions que les individus considèrent comme vraies et qui sont souvent tacites, ont une forte composante évaluative et affective, fournissent une base pour l'action et sont résistantes au changement. » (traduction libre, p. 370-371). Les croyances seraient ainsi un instrument de mesure de choix de la croissance professionnelle des enseignant-es.

Il ne semble donc pas y avoir de consensus portant sur les différents aspects entrant en jeu dans la définition du terme *croyances*, ou même la portée du terme. Les systèmes de croyances ont la particularité d'être dynamiques (Borg, 2015), même s'il semble difficile de changer les croyances de façon radicale puisqu'elles résistent au changement. Toutefois, la formation aux enseignant-es peut renforcer et étendre les croyances, ce qui peut aider les enseignant-es à lier leurs croyances aux théories (Borg, 2011). Dans la partie 2.3 (revue de la littérature), nous verrons que certaines études ont noté des changements dans certaines croyances, alors que d'autres, non.

Comme, dans le cadre de cette étude, nous nous servons des croyances afin de témoigner des différences entre des futur-es enseignant-es de différentes cohortes, nous utilisons la définition de Borg (2015), pour qui les croyances sont un ensemble de « propositions que les individus considèrent comme vraies et qui sont souvent tacites, ont une forte composante évaluative et affective, fournissent une base pour l'action et sont résistantes au changement. » (traduction libre, p. 370-371). Nous n'excluons pas le terme *connaissance* du terme *croyance* étant donné le manque de consensus entourant la distinction entre les deux.

2.1.2 Approches monolingues

Le transfert de connaissances linguistiques entre langues est un phénomène qui date de la Grèce ancienne; malgré cela, les connaissances actuelles sur l'enseignement plurilingue semblent encore insuffisantes et le modèle monolingue est toujours très présent dans les salles de classe (Ballinger, Lau et Quevillon Lacasse, 2020). Le modèle monolingue a notamment été promu par des chercheur-es qui croyaient que la meilleure façon d'acquérir une LA, c'était par un intrant compréhensible (Krashen, 1982). Selon ce modèle, le bilinguisme est une addition de plusieurs monolinguisms, un point de vue qui a été décrié puisqu'il rendait difficile le transfert des connaissances d'une langue à l'autre (Ballinger, Lau et Quevillon Lacasse, 2020; Ortega, 2019).

Trois hypothèses concernant l'apprentissage des langues ont été relevées et contredites par Cummins (2007). La première est celle de la méthode directe, selon laquelle il faut seulement utiliser la langue que l'on étudie. Dans cette perspective, l'utilisation de la traduction n'est pas encouragée, au contraire, puisque l'on veut tenter d'imiter la façon dont les enfants apprennent leur L1 (Paquet et Woll, 2021). Dans le même ordre d'idée, la deuxième hypothèse est celle de la non-traduction, qui s'inscrit dans la lignée de la méthode directe et bannit la traduction de la salle de classe. Cette hypothèse associe fortement l'utilisation de la traduction à la pratique grammaire-traduction, qui sera définie plus tard dans ce chapitre. Cette pratique a été discréditée pour son manque d'efficacité puisqu'elle ne visait pas à transformer les personnes apprenant les langues en locuteurs et locutrices de ladite langue (Creese et Blackledge, 2010). La troisième hypothèse est celle des deux solitudes, selon laquelle il faut créer des espaces clairement séparés pour l'apprentissage de chaque langue. En contexte canadien, sans même qu'il n'y ait eu de discussion sur la question, il a été tenu pour acquis que l'apprentissage de la L2 devait être complètement séparé de celui de la L1 (White et Horst, 2012).

Si l'on prend ces trois hypothèses dans leur forme forte, il est nécessaire de savoir qu'elles ne sont pas prouvées par des données empiriques et qu'elles contredisent notre compréhension actuelle de la cognition dans le domaine de l'apprentissage des langues (Cummins, 2007). En effet, on percevait auparavant le plurilinguisme (ou le bilinguisme) comme l'accumulation de monolinguisms (Ortega, 2019), mais des recherches ont démontré que l'apprentissage d'une L2 ne nuit pas à l'apprentissage de la L1 (Gunning, White et Busque, 2016), ce qui permet de réinvestir les ressources linguistiques déjà acquises par l'intermédiaire de la L1 (Cenoz et Gorter, 2020). C'est ce qui nous amène à aborder les approches plurilingues dans la prochaine section.

2.1.3 Vers des approches plurilingues

En 1981, Cummins a énoncé l'hypothèse de l'interdépendance, hypothèse selon laquelle le développement de la langue cible et de la langue source s'appuient mutuellement sur le plan conceptuel et linguistique (Cummins, 2007). En raison de cette hypothèse et d'études psycholinguistiques démontrant l'interdépendance des langues connues, il est devenu intéressant de développer des pédagogies plurilingues, soit des techniques faisant appel aux autres langues connues par les élèves, mais qui peuvent facilement être confondues avec des méthodes d'approches traditionnelles (comme la méthode grammaire-traduction). Pour cette raison, les enseignant·es utilisant encore des approches monolingues pourraient avoir besoin qu'on leur démontre en quoi les pédagogies plurilingues se démarquent des approches traditionnelles (Woll, 2020).

Les approches plurilingues sont une gamme de « pratiques pédagogiques qui font de la diversité linguistique et culturelle un atout dans les apprentissages scolaires » (Lory et Valois, 2021, p. 8). On pense notamment à des pratiques comme l'éveil aux langues, qui fait place aux L1 de tous les enfants en salle de classe, ou l'intercompréhension, qui amène les apprenant·es à reconnaître les ressemblances entre leur L1 et la L2 (Jezak et de Haan, 2021). Candelier (2008) utilise le terme *approches plurielles* pour parler de ces pratiques, soit des approches « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (p. 68).

Les études portant sur les apports des approches plurilingues appellent les enseignant·es d'aujourd'hui à remettre en question les approches monolingues qui semblent encore prendre beaucoup de place dans les salles de classe, non seulement parce que les approches plurilingues sont avantageuses sur le plan cognitif, mais également parce que les identités plurielles (Cummins, 2009) et l'identité linguistique des

élèves (Thibeault et Fleuret, 2017) gagneraient à être mises de l'avant dans le Canada d'aujourd'hui. Nous en apprendrons davantage à ce sujet en explorant la place du plurilinguisme dans l'histoire de l'enseignement des L2 dans la prochaine section.

2.2 Place des pratiques plurilingues dans l'histoire

On pourrait croire que le rejet de l'utilisation de la L1 étant apparu dans la méthode directe en réaction, semblerait-il, à l'approche grammaire-traduction, ait encore une influence sur les pratiques actuelles en apprentissage des langues. Même si l'approche communicative rend possible une vaste gamme de pratiques en enseignement et apprentissages des L2, le refus d'utiliser la L1 semble encore bien ancré dans les pratiques des enseignant·es à différents endroits dans le monde (Chen et Hélot, 2018; Creese et Blackledge, 2010; Huang, 2021; Jezak et de Haan, 2021; Paquet et Woll, 2021; Payant et Bell, 2022). Pour cette raison, dans les quatre sections suivantes, nous explorerons la place de la L1 (et autres langues maîtrisées) dans les approches en enseignement utilisées au cours des derniers siècles.

2.2.1 Méthode grammaire-traduction

Pendant la Renaissance, il était souhaitable d'apprendre le latin, une langue morte, et cette conception de l'apprentissage d'une langue a été transférée à l'apprentissage des langues modernes de l'époque; on apprenait donc les langues à l'écrit et on se fiait à la traduction (Germain, 1993). Au XX^e siècle, on l'utilisait surtout pour permettre aux élèves de lire des œuvres dans des langues étrangères, et on espérait qu'en enseignant la grammaire de langues étrangères, les personnes apprenantes maîtriseraient davantage celle de leur langue native et seraient par conséquent de meilleures locutrices et scriptrices de leur L1, mais on ne s'attendait pas à ce qu'elles maîtrisent la langue enseignée (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). À cet effet, on utilisait la L1 pour enseigner, et on utilisait le métalangage pour enseigner les règles de grammaire (Germain, 1993; Richards et Rodgers, 2014). Même si cette approche (ou des pratiques découlant de cette approche) est encore pratiquée de nos jours, elle est controversée, notamment puisqu'elle ne repose sur aucune théorie (Richards et Rodgers, 2014).

2.2.2 Méthode directe

À la fin du 19^e siècle, on décide plutôt d'utiliser seulement la L2 dans l'apprentissage parce qu'on croit que c'est la meilleure façon d'améliorer la compétence communicative à l'oral (Germain, 1993). Comme la méthode grammaire-traduction ne permettait pas aux élèves d'apprendre à communiquer efficacement dans la L2, on décide de ne pas leur permettre d'avoir recours aux pratiques mises de l'avant

par cette méthode, notamment traduire ou utiliser sa L1 (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). La classe est alors centrée sur les structures de phrase et le vocabulaire utilisés au quotidien à l'aide de la langue enseignée uniquement. Ainsi, le vocabulaire doit être enseigné à l'aide d'images, d'objets, de démonstrations ou d'association d'idées : l'association directe entre formes et significations dans la langue cible devrait, en théorie, être suffisante (Richards et Rodgers, 2014). On veut que l'apprenant arrive à penser dans la langue apprise, et la compétence orale occupe une place de premier plan dans la salle de classe (Germain, 1993). Comme la base de cette méthode n'est pas soutenue par des recherches en linguistique appliquée, elle est critiquée malgré l'intérêt que lui portent les enseignant-es (Richards et Rodgers, 2014).

2.2.3 Méthode audio-orale

En 1942, les universités américaines sont chargées de développer un programme visant à permettre aux militaires d'atteindre une maîtrise de plusieurs langues étrangères sur le plan de la conversation, ce qui donnera naissance à la méthode audio-orale (Richards et Rodgers, 2014). Plus spécifiquement, on veut enseigner des modèles de phrases à l'aide de répétitions, puisqu'on croit que l'on peut conditionner les personnes apprenantes et leur faire développer de nouvelles habitudes (Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Ainsi, la L1, ou toute autre langue, n'a pas de rôle dans l'apprentissage de la L2 ciblée. On met l'accent sur la communication orale, et on insiste davantage sur les structures syntaxiques que sur le vocabulaire (Germain, 1993). Toutefois, on repense la notion de compétence lorsqu'est remis en question le béhaviorisme dans l'apprentissage des langues : on se rend compte que même si les personnes apprenantes arrivent à communiquer en copiant des comportements liés à la langue, cela ne veut pas dire qu'elles sont compétentes et qu'elles arriveront à générer des idées dans la L2 (Richards et Rodgers, 2014). Puisqu'on se rend compte que plusieurs élèves n'arrivent pas à communiquer avec la L2 à l'extérieur de la classe avec cette méthode, on décide plus tard d'adopter des approches davantage sociales (Larsen Freeman et Anderson, 2011).

2.2.4 Approches communicatives

À partir des années 1970, on commence à adopter l'approche communicative afin de mettre l'accent sur la communication et tout ce qui l'entoure, comme la paraphrase ou l'inférence (Hilgendorf, 2018). En se basant sur une théorie fonctionnelle du langage, on cherche principalement à développer la compétence communicative des apprenants dans différentes situations en intégrant la nature sociale de l'apprentissage et en faisant des liens entre les volets du programme. Toutefois, il n'y a pas de procédure

typique associée à l'approche communicative : on cherche à explorer les différences entre les personnes apprenantes et le fait que chacun apprend d'une manière qui lui est propre (Richards et Rodgers, 2014) tout en insistant sur le caractère social de la langue (Germain, 1993). L'enseignant-e n'a plus non plus à être maître de la classe : iel devient un-e apprenant-e qui teste différentes méthodes et différentes activités d'apprentissage sur les élèves. Par conséquent, l'approche communicative est généralement peu controversée et englobe plusieurs pratiques (Richards et Rodgers, 2014).

Nous avons vu que dans l'histoire de la didactique des L2, la place des L1 et LA n'a pas toujours été claire. Si la L1 était mise de l'avant dans l'approche grammaire-traduction, elle a été bannie de la salle de classe avec la méthode directe et la méthode audio-orale. Plus récemment, avec les approches communicatives, la place des L1 et LA en salle de classe n'est pas spécifiée. Toutefois, avec les approches plurilingues, toutes les langues connues par les personnes apprenantes ont leur place, phénomène qui s'oppose aux pratiques souvent préconisées au cours des dernières décennies. C'est pourquoi nous explorons, dans la prochaine section, les croyances entourant les approches plurilingues chez les enseignant-es, leur faisabilité dans les classes, ainsi que les croyances des futur-es enseignant-es à cet effet.

2.3 Revue de la littérature

Dans cette section, nous abordons premièrement les croyances des enseignant-es et apprenant-es entourant les approches plurilingues (2.3.1), puis les croyances à la suite de leur mise en place dans différentes classes (2.3.2), et, pour terminer, les croyances des futur-es enseignant-es (2.3.3), qui seront l'objet de la présente recherche.

2.3.1 Croyances des enseignant-es et apprenant-es entourant les approches plurilingues

L'intérêt des chercheur-es pour les approches plurilingues en classe de L2 n'est plus à prouver. Galante *et al.* (2020) ont mené une étude sur les perceptions de sept enseignant-es d'ALS à l'université en Ontario ayant implanté des tâches plurilingues en utilisant une approche quasi expérimentale. Les enseignant-es utilisaient des tâches monolingues dans l'une de leurs classes et des tâches plurilingues dans une autre classe afin de pouvoir comparer les deux méthodes. Tous et toutes avaient entrepris ou complété des études aux cycles supérieurs et se considéraient, pour la plupart, comme des personnes plurilingues et pluriculturelles. Certain-es étaient d'emblée un peu mal à l'aise avec l'adoption d'une approche plurilingue puisqu'ils étaient habitué-es à l'interdiction d'utiliser la L1 dans leur cours d'ALS. Toutefois, iels ont rapporté que le fait que les tâches fassent un lien avec l'expérience réelle des

apprenant·es (au lieu de créer un scénario artificiel pour pratiquer l'utilisation d'une forme linguistique) leur permettait de s'engager activement dans la tâche et de jouer un rôle d'expert de leur culture et de leur langue, ce qui les rendait plus engagé·es dans leur apprentissage. La classe devenait un espace sécuritaire dans lequel iels pouvaient aborder des questions difficiles, et les enseignant·es se sont rendu compte que leurs classes étaient plus riches en cultures diverses qu'iels ne le pensaient au départ. Si iels avaient en commençant peur que les quelques apprenant·es non sinophones (une majorité de personnes dans leur classe était d'origine chinoise) soient laissé·es de côté pendant les conversations, les enseignant·es ont rapporté que les apprenant·es commençaient parfois à parler en chinois, puis voyaient de leur devoir de traduire en utilisant la langue commune (l'anglais) afin d'inclure tout le monde dans la conversation. Bref, même si les enseignant·es qui ne connaissaient pas les approches plurilingues avaient des appréhensions au cours des premières séances de cours, les avantages des tâches ont vite pris le dessus sur les désavantages perçus.

Au Canada, en milieu d'immigration francophone minoritaire hors Québec, plusieurs enseignant·es de FLS semblent toujours croire qu'il est préférable d'utiliser exclusivement la langue cible dans le cadre de leur pratique enseignante. C'est ce qu'ont découvert Jezak et de Haan (2021) dans le cadre d'un sondage auprès de 22 enseignant·es de FLS aux adultes portant sur leurs pratiques déclarées et leurs perceptions de l'approche par tâches et l'ouverture aux tâches bilingues. La majorité de ces 22 enseignant·es ont suivi une formation universitaire spécifique à l'enseignement du FLS. Pourtant, malgré le fait que leurs élèves arrivent déjà avec un bagage linguistique important, pour iels, les tâches bilingues et le recours à l'anglais, une des deux langues officielles du Canada, ne sont pas souhaitables, même si, dans les faits, la majorité d'entre iels déclare avoir parfois besoin de recourir à l'anglais. Les chercheur·es ont donc de la difficulté à comprendre pourquoi les enseignant·es rejettent l'utilisation d'autres langues dans leurs classes sur le plan théorique, alors que dans les faits, iels déclarent avoir recours à l'anglais. Cela pourrait découler d'un manque de formation, de ressources ou même de soutien administratif.

Plusieurs apprenant·es rapportent des effets positifs en lien avec les réflexions métalinguistiques interlangues et l'activation de leur répertoire plurilingue. Dans une étude impliquant des universitaires du Mexique et du Québec, Woll et Paquet (2021) ont comparé les attitudes de 20 universitaires apprenant l'espagnol au Québec à celles de 27 universitaires apprenant le français au Mexique à qui on a demandé de participer à des tâches plurilingues. Iels ont recolté les impressions des personnes participantes à l'aide d'un questionnaire post-tâche et ont enregistré les réflexions des personnes étudiantes lors de la tâche

afin d'analyser leurs réflexions métalinguistiques et hypothèses. La collaboration et les réflexions métalinguistiques ont permis aux universitaires de construire leurs connaissances de la langue. Les chercheur-es voulaient surtout encourager les personnes apprenantes à utiliser leur répertoire plurilingue comme ressource (et pas seulement comme véhicule) dans le cadre des tâches plurilingues et leur faire prendre conscience des structures derrière les différentes langues de leur répertoire, ce qui leur a permis de créer des hypothèses sur la structure de la L2 apprise et de mieux comprendre les ressources linguistiques qu'elles possèdent déjà.

Le rejet de l'utilisation de langues autres que celle enseignée est également une tendance qui semble se retrouver dans d'autres sphères d'enseignement des langues. À l'aide d'un sondage et d'entrevues portant sur les besoins de réfugiés syriens adultes apprenant l'anglais dans le cadre du programme d'apprentissage de l'anglais pour les personnes immigrant au Canada (du point de vue de 14 de ces personnes étudiantes et de 17 de leurs enseignant-es), Huang (2021) a observé, de la part de la plupart des enseignant-es, une réticence à laisser les personnes apprenantes utiliser leur L1 en classe. Pour iels, les progrès timides des personnes apprenantes dans la langue enseignée pourraient être dus au fait qu'elles parlent seulement arabe à la maison (de peur de perdre leur culture et de ne pas la transmettre à leurs enfants). Pourtant, certaines enseignant-es se sont rendu compte que de laisser les personnes apprenantes utiliser leur L1 permettait non seulement d'établir la confiance et de réduire les filtres affectifs, mais également d'accroître l'efficacité de l'enseignement et de maintenir leur identité culturelle. Il pourrait donc être nécessaire d'offrir davantage de soutien aux enseignant-es afin de les aider à mieux comprendre les besoins de leurs élèves.

Dans d'autres milieux d'enseignement, la compétence plurilingue, même si elle est présente dans certains documents-cadres comme dans les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, est encore une fois absente des classes de langue étrangère. Dans une étude sur la compétence plurilingue et pluriculturelle analysant trois programmes de formation en France destinés aux jeunes de 6 à 18 ans, puis décrivant l'observation et l'entrevue d'une enseignante de chinois au secondaire, Chen et Hélot (2018) ont pu constater que la compétence plurilingue était souvent indirectement présente dans les trois documents mentionnés, mais que l'enseignante de chinois, dans l'étude ethnographique menée par Chen (2017), tout comme les enseignant-es interrogé-es dans le cadre de l'étude de Jezak et de Haan (2021), considérait l'utilisation d'autres langues que le chinois comme indésirable dans le cadre de sa classe de L2, même si elle avait souvent recours à d'autres langues en réalité (elle utilisait l'anglais et le français, mais également

un peu d'allemand et d'arabe, environ 50 % du temps). Dans l'un des documents-cadres, on peut voir qu'il est suggéré aux enseignant·es de faire des comparaisons et des transferts entre les langues, mais l'enseignante ne semble pas en être consciente. Les auteures pensent que son anxiété face à une trop grande utilisation de langues autres que le chinois dans sa classe pourrait être liée à la norme monolingue habituellement prévalente dans les classes de langue en France et à l'approche immersive adoptée par l'enseignante. Elle ne savait donc pas que le curriculum encourageait la compétence plurilingue dans le cadre de cours de langues étrangères.

Beaucoup d'enseignant·es semblent également avoir une image négative du matériel utilisant une approche plurilingue et semblent penser qu'il n'est pas pertinent d'utiliser la L1 en classe de L2. Dans une étude portant sur les croyances des enseignant·es sur le rôle de la L2 dans leurs classes, Payant et Bell (2022) ont invité 57 personnes enseignant l'ALS au primaire et au secondaire au Québec à répondre à un questionnaire comportant des questions ouvertes et fermées. Sur les 57 personnes interrogées, seulement 6 croyaient en l'effet bénéfique que l'intégration de la L1 à leur classe pourrait avoir sur les élèves, mais 5 d'entre elles croyaient que le français ne devait pas se retrouver dans l'intrant, seulement dans l'extrant, afin que les élèves puissent démontrer leur compréhension du sujet dans leur L1 notamment lorsque leur connaissance de la L2 est insuffisante ou qu'ils ressentent trop d'anxiété. Cela démontre que les croyances actuelles des enseignant·es ne concordent toujours pas avec la tendance en recherche scientifique portant sur le rôle de la L1 dans l'apprentissage de L2. C'est ce qui nous mène à aborder la faisabilité des approches plurilingues dans les salles de classe dans la prochaine section.

2.3.2 Croyances à la suite de la mise en place dans les classes

La perception négative qu'ont plusieurs enseignant·es des approches plurilingues a le potentiel de changer. Gorter et Arocena (2020) ont mené une étude sur les croyances de 124 enseignant·es au Pays basque (Espagne), la plupart enseignant ou ayant enseigné le basque, l'anglais, l'espagnol, le français, l'allemand ou le latin. Ces enseignant·es se sont inscrit·es à un cours divisé en trois sections portant sur le plurilinguisme et on leur a demandé de répondre à des questionnaires avant le début du cours, puis après la première section (d'une durée de 4 jours), et après la deuxième section (d'une durée de 7 semaines). Comme les enseignant·es se sont inscrit·es volontairement à ce cours, leurs croyances en ce qui a trait aux approches plurilingues avant le premier cours étaient plutôt modérées, et non d'emblée négatives. Les chercheur·es ont tout de même pu constater une diminution des croyances négatives et la plupart des enseignant·es semblaient convaincu·es, à la fin du cours, que les connaissances dans une langue

pouvaient appuyer l'apprentissage de nouvelles langues. Cela semble démontrer qu'un changement dans les croyances des enseignant·es est possible.

Même si, comme nous l'avons vu dans la section 2.1.3 *Vers des approches plurilingues*, il n'y a pas de doute sur les bénéfices du recours aux langues connues pour apprendre une L2, en milieu scolaire au Québec, la communication d'ordre pédagogique entre les enseignant·es d'anglais et de français semble difficile, et ce, même si les compétences transversales, c'est-à-dire des compétences touchant les différents domaines de formation, impliquent une certaine collaboration entre les différent·es intervenant·es du milieu scolaire (ministère de l'Éducation, s. d.a). Une étude sur le transfert linguistique pour développer les compétences langagières de Quevillon Lacasse (2020) s'est penchée sur le cas de deux enseignantes du primaire, mais cette fois en milieu d'immersion où la matière scolaire est enseignée dans une langue non-dominante. Dans ce cas-ci, les élèves étudiaient en anglais, leur langue dominante, 50 % du temps et en français, leur L2, 50 % du temps. Cette recherche s'inscrit dans la suite d'un plus grand projet de recherche visant à soutenir la collaboration entre enseignant·es et la chercheure a conduit une entrevue semi-dirigée auprès de deux enseignantes ayant les mêmes élèves. Les deux enseignantes ont réussi à créer un partenariat afin d'aligner leur pratique, mais indiquent que le manque de soutien et de temps est une limite à l'intégration des transferts linguistiques à leurs pratiques. L'enseignante de français indique également manquer de confiance en sa capacité à comparer l'anglais et le français. Le manque de soutien aux enseignant·es semble ici être un obstacle à l'implantation d'approches plurilingues.

D'autres études abordent également la collaboration entre membres du personnel enseignant dans les écoles. Dans une étude portant sur l'implantation de pratiques plurilingues dans les classes de deux enseignantes du primaire au Québec, une enseignante l'ALS, l'autre dispensant la formation de base en suivant le curriculum français, Horst, White et Bell (2010) ont examiné 37 heures d'enregistrement des cours. Elles ont conclu que l'utilisation de la L1 en classe de L2 était possible et que la crainte que l'utilisation de la L1 se fasse au détriment de l'apprentissage de la L2 semblait infondée. L'enseignante d'anglais a remarqué que les élèves semblaient s'amuser en complétant les activités pour éveiller leur conscience interlinguistique et qu'expliquer des notions de français à leur enseignante d'anglais les responsabilisait. Toutefois, l'enseignante de la formation de base en français a indiqué ne pas avoir implanté les approches plurilingues dans le cadre de ses cours par manque de temps. Il pourrait donc être important d'aider les enseignant·es, particulièrement s'ils sont moins à l'aise dans l'une des langues que

l'on souhaite comparer, à relever les ressemblances et différences entre les langues comparées afin qu'elles puissent considérer comme aisé (et non comme une perte de temps) d'aborder ces points avec leurs élèves.

La communication entre enseignant-es a également été explorée de façon similaire par d'autres chercheures. Dans une étude sur deux ans, Gunning, White et Busque (2016) ont cherché à mettre en œuvre la collaboration entre des enseignant-es de français langue d'enseignement et d'ALS dans deux classes de 6^e année du primaire (11-12 ans) d'une école de Montréal afin de mettre en place un enseignement explicite et plurilingue de stratégies de lecture. La 1^{re} année, les chercheures ont observé les cours en prenant des notes, en réalisant des enregistrements, en faisant des remue-méninges avec leurs classes et à l'aide d'entrevues avec les élèves, et la 2^e année, elles ont ajouté un questionnaire sur les stratégies de lecture à leur démarche. La 1^{re} année, les défis relevés par les enseignantes quant à l'implantation de l'instruction interdisciplinaire des stratégies de lecture étaient le manque de temps pour collaborer et le manque de connaissance du curriculum des autres enseignant-es, ainsi que l'absence de terminologie équivalente sur les stratégies de lecture d'une langue à l'autre. Malgré tout, l'enseignante de français, qui avait de prime abord des réticences à faire des connexions entre langues, a vu son stress diminuer par la collaboration entre classes. Dans les programmes d'anglais intensifs, il incombe habituellement à la personne enseignant le français d'enseigner le curriculum condensé en L1 puisque, au Québec, les matières générales (mathématiques, arts, éthique et culture religieuse, etc.) doivent être enseignées en français (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). L'enseignante de L1 a donc pris des mesures avant le début de la 2^e année de l'étude pour s'assurer d'une collaboration avec l'enseignante de L2. L'école a également prévu un temps pour la planification de la collaboration entre les deux enseignantes, ce qui a renforcé la collaboration, donc l'apprentissage des élèves au cours de la 2^e année de l'étude. Cette étude démontre que si du temps est consacré à la mise en place de la collaboration entre enseignant-es de L1 et de L2, il est possible d'avoir de bons résultats et de diminuer le stress associé à la réalité du programme d'enseignement intensif, c'est-à-dire de devoir étudier toutes les matières de façon condensée dans les cours dispensés en français. Si les approches plurilingues semblent tranquillement faire leur place dans certaines classes, il nous semble important de nous intéresser aux croyances des futur-es enseignant-es dans la section qui suit afin de voir si cette pratique se poursuivra dans leurs futures salles de classe.

2.3.3 Croyances de futur-es enseignant-es quant aux approches plurilingues

L'étude des croyances des enseignant-es a démontré que l'idée selon laquelle il est préférable d'utiliser exclusivement la langue cible occupe encore beaucoup de place. Toutefois, compte tenu de l'importance de la formation initiale dans la construction de l'identité des enseignant-es (Cabré Rocafort, 2019), il est aussi important de sonder les enseignant-es en formation. À ce jour, peu de recherches ont examiné si les futur-es enseignant-es de L2 étaient ouvert-es à utiliser la L1 comme ressource dans le cadre de leur pratique enseignante. Paquet et Woll (2021) ont comparé les croyances de 20 futur-es enseignant-es au Québec à celles de 20 futur-es enseignant-es au Mexique en ce qui concerne la pédagogie plurilingue. Pour s'assurer que les étudiant-es soient confortables à répondre au questionnaire, les auteur-es ont développé un questionnaire présentant des vignettes (de courtes histoires) suivies de l'énoncé auquel iels devaient réagir. Si les participant-es au Mexique ont souvent fait référence aux stratégies pédagogiques dans leurs réponses (par exemple, s'assurer de la compréhension des élèves d'un point de grammaire), ceux et celles du Québec ont surtout fait référence à la discipline. De plus, aucun-e des futur-es enseignant-es au Mexique ne semblait d'emblée refuser d'utiliser d'autres langues que la langue enseignée dans le cadre de leur pratique, alors que plusieurs participant-es au Québec semblaient complètement rejeter l'idée. Toutefois, les futur-es enseignant-es interrogé-es percevaient surtout la L1 comme un véhicule et non comme une ressource. Pour cette raison, les auteur-es croient qu'il est important de sensibiliser les enseignant-es, en poste et en formation, à l'importance de voir leurs élèves comme des apprenant-es plurilingues, et non comme des locutrices et locuteurs déficients de la L2.

Les croyances des futur-es enseignant-es peuvent également changer tout au long de leur formation universitaire. Dans une étude de cas sur les croyances d'une future enseignante en Catalogne en ce qui concerne une approche de formation aux enseignant-es sur le plurilinguisme, Cabré Rocafort (2019) s'est intéressée au développement des opinions de la participante sur l'éducation aux langues. Pendant 4 semestres universitaires, l'étudiante devait produire des réflexions multimodales sur sa perspective des approches plurilingues. Si, au départ, elle semblait concevoir l'apprentissage des langues comme la nécessité de développer sa compétence linguistique séparément d'une langue à l'autre, c'est-à-dire une vision monolingue de l'apprentissage des langues, vers la fin de l'étude, elle semble adopter une vision du plurilinguisme plus dynamique et mettre de l'avant la nécessité de développer son répertoire linguistique en entier. La chercheuse insiste sur la nécessité d'éduquer les futur-es enseignant-es aux approches plurilingues puisque les croyances qu'ont ces étudiant-es en Catalogne doivent être modifiées. Cela implique notamment une redéfinition des programmes d'enseignement, mais il serait intéressant,

comme la chercheuse l'a fait dans le cadre de cette étude, de créer un espace où les futur·es enseignant·es peuvent réfléchir à leurs croyances et accroître leur conscience plurilingue.

La préférence actuelle pour une approche monolingue de l'apprentissage des langues que l'on peut constater de la part des personnes étudiant à la formation initiale pourrait venir du fait qu'elles n'ont probablement pas elles-mêmes, pour la plupart, fait l'expérience d'approches plurilingues lors de leur apprentissage langagier puisqu'elles n'étaient pas implantées dans les cours qu'elles ont suivis par le passé et apprennent parfois, lors de leur formation initiale, à utiliser uniquement la langue enseignée et à empêcher les apprenant·es d'utiliser d'autres langues. Maatouk et Payant (2022) ont mis au point un questionnaire sur les croyances de 52 futur·es enseignant·es de diverses universités québécoises quant aux approches plurilingues. Si les répondant·es croyaient en règle générale que les principes derrière les approches plurilingues pouvaient être bénéfiques, iels ne semblaient pas envisager de les utiliser en classe de L2. Donc même si, en théorie, ces futur·es enseignant·es semblent croire que le répertoire linguistique des élèves doit être valorisé, iels semblent également plus enclin·es à créer un espace immersif qui rejette les langues autres que celle enseignée dans leur pratique réelle. Si cet écart entre leurs croyances et leurs pratiques est dû à leur manque d'expérience avec les approches plurilingues, la formation sur le sujet pourrait devoir être mise de l'avant.

Mettre de futur·es enseignant·es qui ne sont pas d'emblée ouvert·es à la pédagogie plurilingue dans la peau d'apprenants de L2 dans une classe utilisant des approches plurilingues ne semble pas être suffisant. C'est une expérience qu'a menée Woll (2020) auprès de 7 futur·es enseignant·es d'ALS francophones du Québec prenant part à un cours débutant d'allemand langue étrangère parallèlement à leur formation à l'enseignement. La chercheuse a recueilli les commentaires des participant·es à l'aide de pré et post questionnaires, d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires vignettes. Même si l'approche plurilingue dispensée dans le cadre du cours d'allemand a été très bien accueillie, après cette expérience, les futur·es enseignant·es ne croient toujours pas qu'il s'agisse de l'approche à privilégier. En fait, les approches monolingues semblent fermement ancrées dans leurs convictions, même si les avantages de l'approche plurilingue semblent avoir été mis de l'avant dans leurs cours universitaires. Lorsqu'on leur demande les avantages d'approches monolingues, les futur·es enseignant·es expriment des convictions fermes sans faire référence aux apprentissages dans leurs cours à l'université, mais quand on leur demande les avantages des approches plurilingues, iels font référence à leurs cours et aux lectures faites dans le cadre universitaire. Il semblerait donc que les pratiques à privilégier en apprentissage des langues doivent être

implantées tout au long du parcours scolaire des étudiant·es, du primaire à l'université, pour avoir un poids important dans les croyances.

La revue de la littérature nous a permis de voir qu'il existe tout un spectre de croyances, chez les enseignant·es comme chez les apprenant·es, entourant les approches plurilingues en classe de LA, et ce, dans toute une gamme de contextes d'enseignement de LA. Ces croyances ont parfois changé à la suite de la mise en place de telles approches en salle de classe, mais parfois non. Les études portant sur les croyances des enseignant·es en formation, de façon similaire, n'ont pas toujours évolué comme on l'aurait voulu à la suite d'expériences avec les approches plurilingues, mais des tentatives ont été faites et on peut tout de même observer une certaine ouverture de la part de ces futur·es enseignant·es. C'est ce qui nous mène à la présente recherche sur les croyances et pratiques déclarées des futur·es enseignant·es et les différences entre ces croyances et pratiques déclarées pour chaque cohorte.

2.4 Questions de recherche

Comme les futur·es enseignant·es étudiant actuellement dans des programmes de premier cycle en enseignement des langues secondes ne semblent pas avoir bénéficié des pratiques que nous privilégions actuellement en didactique des langues avant le début de leurs études universitaires, c'est probablement au cours de cette formation initiale que leurs croyances pourront, dans une certaine mesure, être modifiées. Les croyances étant fortement corrélées aux pratiques en classe, il est important de tenter de les influencer afin que les générations futures bénéficient de meilleures pratiques. C'est ce qui nous amène à nos questions de recherche, par l'intermédiaire desquelles nous chercherons à répondre à l'objectif de recherche détaillé dans la problématique.

- 1) Quelles sont les croyances et pratiques déclarées de futur·es enseignant·es d'ALS et de FLS à l'égard des pratiques plurilingues?
- 2) Pendant la formation initiale, comment les croyances et pratiques déclarées de futur·es enseignant·es de L2 diffèrent-elles selon l'année de formation?

Dans ce chapitre, nous avons défini les croyances, connaissances et pratiques en didactique des L2, en plus des croyances et de la formation des enseignant·es actuel·les et futur·es, ainsi que les pédagogies monolingues et plurilingues. Nous avons également brièvement vu quelle était la place des pratiques

plurilingues dans l'histoire afin d'avoir une meilleure idée des pratiques ayant mené à la croyance que la L1 n'avait pas sa place dans la salle de classe de L2, croyance encore présente dans les classes. Nous avons ensuite survolé des études portant sur les croyances des enseignant·es et apprenant·es entourant les approches plurilingues, les croyances à la suite de leur mise en place dans les classes, et les croyances des futur·es enseignant·es, pour ensuite formuler les questions de recherche. Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthodologie qui sera utilisée pour répondre à ces questions.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Après avoir posé nos questions de recherche, nous discutons, dans ce chapitre, de l'approche méthodologique qui a été adoptée. Nous établissons premièrement quel type de recherche a été utilisé (3.1), puis décrivons les participant·es qui ont pris part à l'étude (3.2). Par la suite, nous décrivons les instruments (3.3) et la procédure de collecte (3.4). Finalement, nous abordons le traitement et l'analyse des données (3.5), ainsi que les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Rappelons que la présente étude se penche sur les différences entre les croyances, de la première à la quatrième année de baccalauréat, d'universitaire étudiant à la formation initiale quant aux approches plurilingues en salle de classe. La recherche est descriptive comparative : nous cherchons à examiner si les croyances à l'égard des approches plurilingues varient tout au long de la formation initiale (de la première à la quatrième année du baccalauréat).

La variable indépendante dans cette recherche est l'année d'étude (soit 1^{re}, 2^e, 3^e ou 4^e année au baccalauréat), alors que la variable dépendante est les croyances des enseignant·es, qui ont été recueillies à l'aide d'énoncés avec lesquels iels ont dû manifester leur accord et leur désaccord sur une échelle de Likert, ainsi que les activités ayant influencé ces croyances.

Le devis utilisé est à la fois transversal, puisque l'étude examine simultanément plusieurs cohortes universitaires « relativement à un phénomène présent au moment de l'enquête » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 218), et quasi-longitudinale, puisque plutôt qu'évaluer les changements dans le temps, nous évaluons la différence entre les croyances de différents individus, certains en début de parcours, et d'autres en milieu et en fin de parcours. En bref, nous avons recueilli des données de manière transversales auprès d'universitaires de différentes cohortes scolaires pour voir s'il y avait des changements entre ces groupes (Bell, Collins et Marsden, 2020; Gass et Selinker, 2008; Granger, 2002).

3.2 Personnes participantes

Les participant·es recruté·es sont des étudiant·es de chacune des années des baccalauréats en enseignement de l'ALS et en enseignement du FLS. Au Québec, ces programmes de baccalauréat sont

d'une durée de quatre ans. Au cours de ces quatre ans, les universitaires doivent compléter un total de quatre stages au primaire et au secondaire, ainsi qu'à l'enseignement aux adultes s'ils le désirent. Ces programmes mènent à l'obtention d'un brevet d'enseignement, lequel permet aux enseignant·es de travailler dans le système scolaire québécois.

Nous avons recruté 56 futur·es enseignant·es inscrit·es à un programme d'enseignement d'une L2 dans une université québécoise. Des études antérieures utilisant le même devis et en explorant un sujet similaire ont utilisé un nombre comparable de répondant·es : 52 personnes de 6 universités québécoises dans le cas de Maatouk et Payant (2022), et 40 personnes de 4 universités (québécoises et mexicaines) dans le cas de Paquet et Woll (2021). Le profil de nos participant·es est présenté au tableau 3.1.

L'échantillonnage utilisé est non probabiliste puisque nous avons besoin d'un profil précis (universitaires de chacune des quatre cohortes), mais que nous ne pouvons pas contrôler le nombre de personnes qui décideront de prendre part (ou non) à la recherche pour chaque cohorte.

Tableau 3.1 Profil des participant·es

		<i>n</i> =
Âge	20-24	34
	25-29	10
	30-34	9
	35+	3
Genre	Hommes	16
	Femmes	38
	Non-binaire ou autre	2
Année d'étude au baccalauréat	0 (Propédeutique)	1
	1	15
	2	12
	3	27
	4	1
Baccalauréat	Enseignement de l'ALS	37
	Enseignement du FLS	18
Langues parlées à la maison	1 langue	37

2 langues	17
3 langues	2

3.3 Instruments de collecte

Nous avons adapté une partie du questionnaire piloté et validé dans l'étude de Maatouk et Payant (2022), ainsi que du questionnaire piloté et validé dans l'étude de Payant, Maatouk et Uludag (soumis), afin de développer notre questionnaire. Certains énoncés ont été directement traduits d'un des questionnaires, d'autres ont été adaptés pour englober les deux baccalauréats en L2 (anglais et français), d'autres encore ont été ajoutés, et l'ordre des énoncés ainsi que leur classification (dans les différentes parties du questionnaire) ont été remaniés.

Tout comme dans le cas de la présente recherche, l'étude de Maatouk et Payant (2022) a examiné les croyances des futur-es enseignant-es sur les approches plurilingues et l'impact de leur formation et de leurs expériences antérieures, mais sans comparer les croyances des universitaires en fonction de leur année d'étude, même s'il s'agit d'une donnée qui a été recueillie dans le questionnaire. Nous avons utilisé certains énoncés de ce questionnaire pour développer les parties A à D, et nous avons ajouté des questions sur des activités scolaires spécifiques (les stages, les cours orientés sur la recherche ou les cours orientés sur la pratique).

Après l'explication du consentement et quelques questions sur le profil du ou de la répondant-e, notre questionnaire est divisé en cinq parties de plus ou moins dix questions chacune portant sur des dimensions différentes. La partie A porte sur les croyances en apprentissage des L2, la partie B, sur les croyances en enseignement des L2, la partie C, sur les pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es, la partie D, sur l'approche à l'enseignement, et la partie E, sur les connaissances entourant les approches plurilingues. L'échelle de Likert, utilisée principalement dans les énoncés des parties A à D, permet aux futur-es enseignant-es de signaler leur accord ou leur désaccord en sélectionnant l'énoncé le plus approprié selon leur expérience (voir figure 3.1). Nous avons choisi d'utiliser une échelle de Likert à 6 points, un nombre pair, puisqu'un nombre impair n'oblige pas les répondant-es à se prononcer, ce qui réduit la différenciation entre les données (Fortin et Gagnon, 2016).

Figure 3.1 Exemple d'énoncé du questionnaire

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	En accord	Tout à fait en accord
La connaissance de la langue d'enseignement (français en milieu scolaire francophone, anglais en milieu scolaire anglophone, etc.) aide les élèves à en apprendre une nouvelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La connaissance d'une ou de plusieurs langues aide les élèves à en apprendre une nouvelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important d'enseigner aux apprenants comment utiliser leurs autres langues (par exemple, leur L1, L2, ou L3+) pour les aider à apprendre une nouvelle langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les différences entre leur langue maternelle et la langue enseignée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les similitudes entre les langues connues et la langue enseignée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les énoncés de type échelle de Likert sont suivis d'une question à choix multiples sur l'origine des croyances des futur-es enseignant-es pour les sections A et B (voir figure 3.2).

Figure 3.2 Origine probable des croyances

Ces croyances ont été influencées par (vous pouvez cocher plus d'une option) :

i Cochez la ou les réponses

Les cours de contenu de mon baccalauréat (DDL à l'UQAM)

Les cours de formation pratique de mon baccalauréat (DLS à l'UQAM)

Mes stages en milieu pratique

Mes expériences antérieures en tant qu'apprenant de langues secondes

Autre :

Ces questions sont la plupart du temps suivies de questions à développement demandant aux répondant-es d'approfondir leur réflexion sur le groupe d'énoncés présent dans chaque section. Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire dans le cadre de notre étude puisqu'il s'agit d'un bon moyen de recueillir les réponses d'un grand nombre de participant-es dispersé-es sur un vaste territoire, ce qui nous est utile puisque les futur-es enseignant-es de 4^e année n'ont pas à se présenter à l'université sur une base

régulière lorsqu'elles complètent leur dernier stage. Il s'agit également d'un instrument qui sera présenté exactement de la même façon à tous et toutes les participant·es, assurant ainsi la fidélité de la collecte (Fortin et Gagnon, 2016).

Certains énoncés ont été supprimés du questionnaire pour des raisons statistiques puisque l'analyse factorielle indiquait que leur contribution au score validé de la partie du questionnaire en question était trop faible. Nous aurions aussi pu calculer la moyenne de ces énoncés dans une toute nouvelle section, mais comme il s'agissait seulement d'un ou deux énoncés par partie, nous avons préféré les supprimer. Pour la partie A, il s'agit des énoncés « Les apprenants pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) ont des besoins différents lorsqu'il s'agit d'apprendre la langue que j'enseigne » et « Utiliser sa L1 à la maison peut nuire aux progrès des élèves dans l'apprentissage de la langue que j'enseigne ». Pour la partie B, il s'agit de l'énoncé « Pour faciliter l'apprentissage, je dois enseigner à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) de la même manière qu'à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L2. » Pour la partie C, il s'agit des énoncés « Je suis ouvert à faire des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants dans la mesure où je connais ces langues » et « Je suis ouvert à utiliser du matériel qui fait des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants dans la mesure où je connais ces langues ». Ces énoncés n'ont par conséquent pas été pris en compte pour répondre à la question 2, mais il est possible de retrouver les moyennes de réponses dans la section 4.1 du présent document.

3.4 Procédure de collecte

Après avoir adapté le questionnaire, nous l'avons mis à l'essai auprès d'étudiantes de la maîtrise en didactique des langues de l'UQAM. Nous avons également tenu un entretien de rappel stimulé auprès d'une des participantes ayant déjà suivi le baccalauréat en enseignement du FLS afin de recueillir ses impressions sur sa faisabilité et ses conseils pour l'améliorer. À cet effet, immédiatement après qu'elle ait répondu au questionnaire, nous lui avons demandé, pour chacune des sections du questionnaire, ce qu'elle avait pensé des énoncés et si elle avait eu de la facilité à les comprendre et à y répondre. Cet exercice a également pu nous aider à évaluer le temps nécessaire pour répondre au questionnaire et nous avons apporté quelques changements mineurs à certains énoncés.

En février 2023, après avoir envoyé la demande de certificat éthique, nous avons procédé à l'importation manuelle du questionnaire sur la plateforme LimeSurvey (<https://sondage.uqam.ca>). Le certificat éthique

a été reçu le 23 février 2023, puis la demande a été rouverte pour apporter des modifications au formulaire de consentement, pour être approuvée le 22 mars 2023. Les modifications ont été apportées directement sur la plateforme LimeSurvey. Le service de consultation statistique pour le traitement et l'analyse des données (SCAD) de l'UQAM a été consulté afin de vérifier comment pouvaient être analysées les données recueillies. La collecte de données a eu lieu après que les modifications à la demande éthique aient été apportées et que le SCAD ait été consulté.

Pendant le semestre d'hiver 2023, avec l'accord des professeur·es et enseignant·es de cours de didactique des langues, nous sommes passés dans une classe pour chacune des cohortes des baccalauréats en ALS et en FLS de la première à la troisième année. L'annexe C présente la lettre de recrutement qui a été envoyée. Nous avons présenté notre questionnaire dans les classes la dernière semaine de mars et les deux premières semaines d'avril 2023. L'enseignante de la cohorte de 1^{re} année du baccalauréat en FLS et la professeure de la cohorte de 3^e année en ALS nous ont même permis de prendre quelques minutes de leurs cours pour que les étudiant·es répondent au questionnaire sur leurs appareils électroniques personnels. Nous avons donc présenté la recherche aux étudiant·es, et ils avaient le choix d'acquiescer ou non au formulaire de consentement. Notre visite à la cohorte de 3^e année du baccalauréat en FLS a été annulée et n'a pas pu être reprise.

Comme les étudiant·es de 4^e année complétaient leur dernier stage avant la fin de leurs études, nous n'avons pas pu leur présenter la recherche en présentiel. Nous avons demandé à des étudiant·es de partager le questionnaire sur leur groupe de conversation en ligne aux autres personnes de 4^e année. Nous avons par la suite demandé à l'association étudiante regroupant les deux baccalauréats de faire parvenir un courriel à sa liste d'envoi pour proposer aux futur·es enseignant·es de remplir le questionnaire. Cela nous a permis de rejoindre les étudiant·es de 4^e année, qui n'avaient pas de cours à l'université, et de rejoindre tout·e étudiant·e n'ayant pas assisté à la présentation du projet de recherche dans une de leurs classes.

Nous avons ensuite exporté les résultats du questionnaire dans un document Excel afin de les analyser. Les résultats ont également été retranscrits dans le logiciel SPSS, une plateforme d'analyse statistique offerte au personnel et membres étudiants de l'université, afin que puissent être comparés les résultats de chaque année de manière quantitative. La description détaillée de l'analyse des données est présentée dans la prochaine section.

3.5 Traitement et analyse des données

L'approche adoptée est mixte, principalement avec des données quantitatives ainsi que certaines données qualitatives. À cet effet, les données quantitatives recueillies dans le questionnaire ont été encodées dans un tableau Excel pour répondre à la partie qualitative de notre recherche, et des analyses statistiques menées dans SPSS nous ont permis d'analyser s'il y a un lien entre l'année d'études et les croyances (quantifiées grâce à l'échelle de Likert) quant à l'utilisation de langues autres que celle enseignée dans la salle de classe. Nous avons par la suite pu procéder à une analyse statistique corrélacionnelle des caractéristiques observées (Thouin, 2014) et vérifier s'il semblait y avoir des différences démontrant une ouverture grandissante selon l'année de formation envers des approches plurilingues chez les universitaires étudiant dans chacune des 3 premières années au baccalauréat, le nombre de personnes de 4^e année ayant répondu étant insuffisant. En ce qui concerne les données qualitatives, les répondant-es ont été divisées en trois groupes selon la moyenne de leurs réponses (ce que nous qualifierons de moyenne positive, négative ou neutre) dans la partie C (pratiques déclarées), puis les réponses ont été regroupées par thèmes. Nous avons présenté les propos semblant ressortir assez souvent des réflexions des répondant-es.

Dans le chapitre 4, résultats, afin de présenter les résultats de façon optimale, nous avons classé les réponses dans trois catégories : croyances ou pratiques déclarées positives, neutres et négatives. Le terme « énoncé positif » fait référence à un énoncé qui encourage la mise en place de pratiques plurilingues, alors que le terme « énoncé négatif » fait référence à un énoncé qui décourage leur mise en place. La catégorie « croyances positives » regroupe, sur l'échelle de Likert à 6 points utilisée, les réponses 6 « très en accord » et 5 « en accord » dans le cas d'énoncés positifs (ou 2 et 1 dans le cas d'énoncés négatifs). La catégorie « croyances neutres » regroupe les réponses 4 « légèrement en accord » et 3 « légèrement en désaccord. La catégorie « croyances négatives » regroupe les réponses 2 « en désaccord » et 1 « très en désaccord » dans le cas d'énoncés positifs (ou 6 et 5 dans le cas d'énoncés négatifs).

3.6 Considérations éthiques

En acceptant de répondre au questionnaire, les participant-es ont consenti à ce que leurs réponses soient traitées, puis transmises anonymement par l'intermédiaire de toute communication en lien avec la présente étude. À tout moment au cours du questionnaire ou après y avoir répondu, iels pouvaient décider de retirer leur consentement en communiquant avec la chercheuse principale du projet afin qu'elle supprime les données les concernant. En acceptant, iels consentaient à répondre à un questionnaire

d'environ 20 minutes et à communiquer leurs croyances concernant les approches pédagogiques monolingues et plurilingues.

Les renseignements personnels des participant-es qui auraient pu être communiqués (c'est-à-dire leur adresse courriel) ont été uniquement divulgués aux chercheuses prenant part au projet, puis le tout devra être détruit après la fin des études de maîtrise de la chercheuse principale, à moins que les participant-es aient accepté que les données soient conservées afin d'être réutilisées dans des recherches futures, auquel cas les informations anonymisées seront conservées pour une durée de 5 ans. Elles seront alors protégées par un code d'accès dans une solution infonuagique institutionnelle.

Nous avons recueilli les adresses courriel des répondant-es désirant participer au tirage pour gagner l'une des deux cartes cadeaux de 50 \$ chacune. Ce tirage avait pour objectif de remercier les personnes ayant pris le temps de répondre au questionnaire. À la suite de la collecte de données, des nombres identifiant les 56 répondant-es ont été entrés dans un logiciel en ligne prévu à cet effet. Les adresses courriel des deux gagnant-es ont été récupérées sur LimeSurvey et nous les avons contactées en juillet 2023 afin qu'elles puissent choisir leur prix.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous répondons aux questions de recherche avec les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire en ligne. En un premier temps, nous brossons un portrait des croyances et pratiques déclarées recueillies entourant les pratiques plurilingues (4.1) en rapportant les réponses des futur-es enseignant-es aux questions de type échelle de Likert en pourcentage et l'origine déclarée de ces croyances pour les parties A, B et C du questionnaire. Puis, en un deuxième temps, nous comparons ces croyances en fonction de l'année de formation des étudiant-es (4.2). À cet effet, une analyse de variance (ANOVA) à 1 facteur a été réalisée, l'objectif étant de déterminer si la différence entre les croyances de chacune des trois cohortes est significative. La cohorte de 4^e année n'a pas été prise en considération dans l'ANOVA en raison du manque de participation.

4.1 Croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es d'ALS et de FLS à l'égard des pratiques plurilingues

Dans cette section, nous répondons à la première question de recherche : *Quelles sont les croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es d'ALS et de FLS à l'égard des pratiques plurilingues?* À cet effet, nous présentons les résultats en trois parties : Partie A – croyances sur l'apprentissage des L2 (4.1.1), Partie B – croyances sur l'enseignement des L2 (4.1.2) et Partie C – pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es (4.1.3).

Des modifications ont été effectuées au questionnaire à la suite de l'analyse factorielle de chacune des parties utilisées (A, B et C), raison pour laquelle nous avons décidé de revoir l'ensemble des questions pour la partie A (croyances sur l'apprentissage des L2) et B (croyances sur l'enseignement des L2) du questionnaire. En effet, certains énoncés semblaient mieux classés dans l'autre partie et vice-versa. Les énoncés ont été soumis à cinq expertes en didactique des langues secondes afin d'être classés dans la bonne partie, et nous avons décidé de reclasser sept des dix-huit énoncés après cette consultation. Le tableau 4.1 illustre quels énoncés ont dû changer de section.

Tableau 4.1 Modifications aux parties A et B du questionnaire

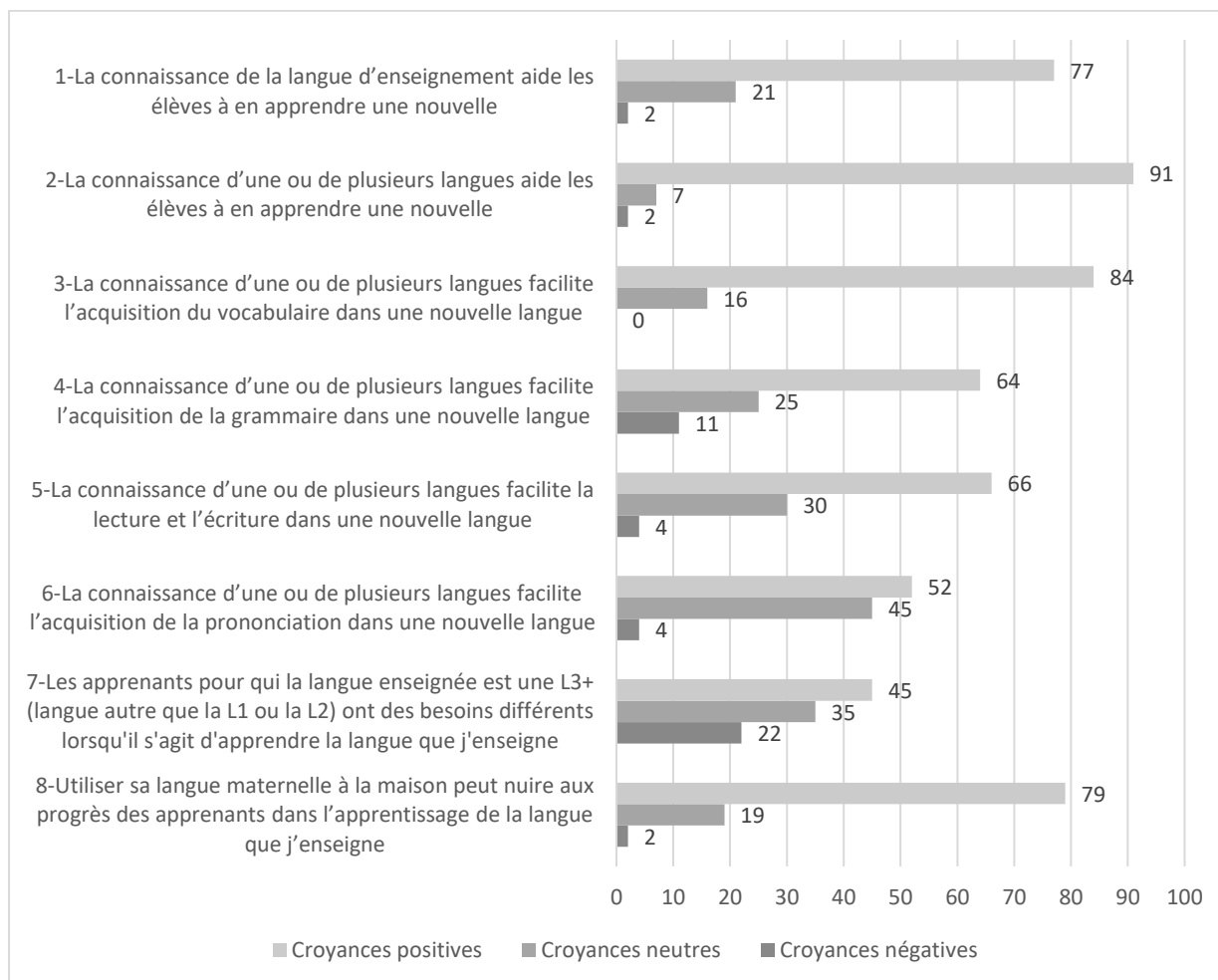
Énoncés reclassés	Section	
	initiale	Section finale
La connaissance de la langue d'enseignement (français en milieu scolaire francophone, anglais en milieu scolaire anglophone, etc.) aide les élèves à en apprendre une nouvelle.	A	A
La connaissance d'une ou de plusieurs langues aide les élèves à en apprendre une nouvelle.	A	A
D'autres langues peuvent être utilisées dans une classe de langue seconde, en fonction des compétences des apprenants dans la langue seconde.	A	B
Il est important d'enseigner aux apprenants comment utiliser leurs autres langues (par exemple, leur L1, L2, ou L3+) pour les aider à apprendre une nouvelle langue.	A	B
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les différences entre leur langue maternelle et la langue enseignée.	A	B
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les similitudes entre les langues connues et la langue enseignée.	A	B
Je dois reconnaître la ou les autres langues de mes apprenants, même si je ne les parle pas.	A	B
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la grammaire dans une nouvelle langue.	A	A
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la prononciation dans une nouvelle langue.	A	A
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition du vocabulaire dans une nouvelle langue.	A	A
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite la lecture et l'écriture dans une nouvelle langue.	A	A
Les apprenants pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) ont des besoins différents lorsqu'il s'agit d'apprendre la langue que j'enseigne.	B	A
Pour faciliter l'apprentissage, je dois enseigner à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) de la même manière qu'à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L2.	B	B
En préparant mes activités d'enseignement, je dois tenir compte des multiples langues que mes apprenants connaissent.	B	B
Toute langue comprise par les apprenants (anglais, français, espagnol, etc.) peut être utilisée en classe pour donner des instructions.	B	B

Non seulement la langue que j'enseigne, mais également toute autre langue peut être utilisée pour discuter avec mes élèves en classe et avoir des conversations informelles avec eux.	B	B
Les apprenants peuvent s'exprimer dans toute langue pour réaliser des activités d'apprentissage de la langue.	B	B
Utiliser sa langue maternelle à la maison peut nuire aux progrès des apprenants dans l'apprentissage de la langue que j'enseigne.	B	A

4.1.1 Partie A : croyances sur l'apprentissage des L2

La figure 4.1 décrit, en pourcentage, le degré d'accord ou de désaccord des futur·es enseignant·es sondées quant aux pratiques qu'elles déclarent avoir par rapport à l'apprentissage d'une L2.

Figure 4.1 Croyances sur l'apprentissage des L2 (%)



Les trois premiers énoncés sont ceux avec lesquels les répondant-es étaient le plus en accord. Le premier énoncé nous permet de voir si iels croient que la connaissance de la langue d'enseignement aide à en apprendre une nouvelle. Au total, 77 % ($n = 43$) étaient en accord ou fortement en accord avec cet énoncé, 21 % ($n = 12$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 2 % ($n = 1$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Le deuxième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que, de manière plus générale, la connaissance d'une ou de plusieurs langues aide les élèves à en apprendre une nouvelle. Cet énoncé était celui avec lequel les répondant-es étaient le plus en accord dans cette partie du questionnaire. Au total, 91 % ($n = 51$) étaient en accord ou fortement en accord, 7 % ($n = 4$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 2 % ($n = 1$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Le troisième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition du vocabulaire dans une nouvelle langue. C'était également un des énoncés qui a récolté le plus de réponses

positives. Au total, 84 % ($n = 47$) étaient en accord ou fortement en accord, 16 % ($n = 9$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et personne ($n = 0$) n'était en désaccord ou fortement en désaccord.

Les deux énoncés suivants présentent également des résultats plutôt alignés avec les approches plurilingues. Le quatrième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la grammaire dans une nouvelle langue. Au total, 64 % ($n = 36$) étaient en accord ou fortement en accord, 25 % ($n = 14$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 11 % ($n = 6$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Le cinquième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite la lecture et l'écriture dans une nouvelle langue. Au total, 66 % ($n = 37$) étaient en accord ou fortement en accord, 30 % ($n = 17$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 4 % ($n = 2$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Les deux derniers énoncés sont ceux pour lesquels les réponses étaient le plus mitigées. Le sixième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la prononciation dans une nouvelle langue. Au total, 52 % ($n = 29$) étaient en accord ou fortement en accord, 45 % ($n = 25$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 3 % ($n = 2$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Enfin, le septième énoncé nous permet de voir si les futur-es enseignant-es considèrent que les élèves pour qui la langue enseignée est une L3+ (soit une langue autre que la L1 ou la L2) ont des besoins différents en apprentissage de la langue. Au total, 45 % ($n = 25$) étaient en accord ou fortement en accord, 34 % ($n = 19$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 21 % ($n = 12$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

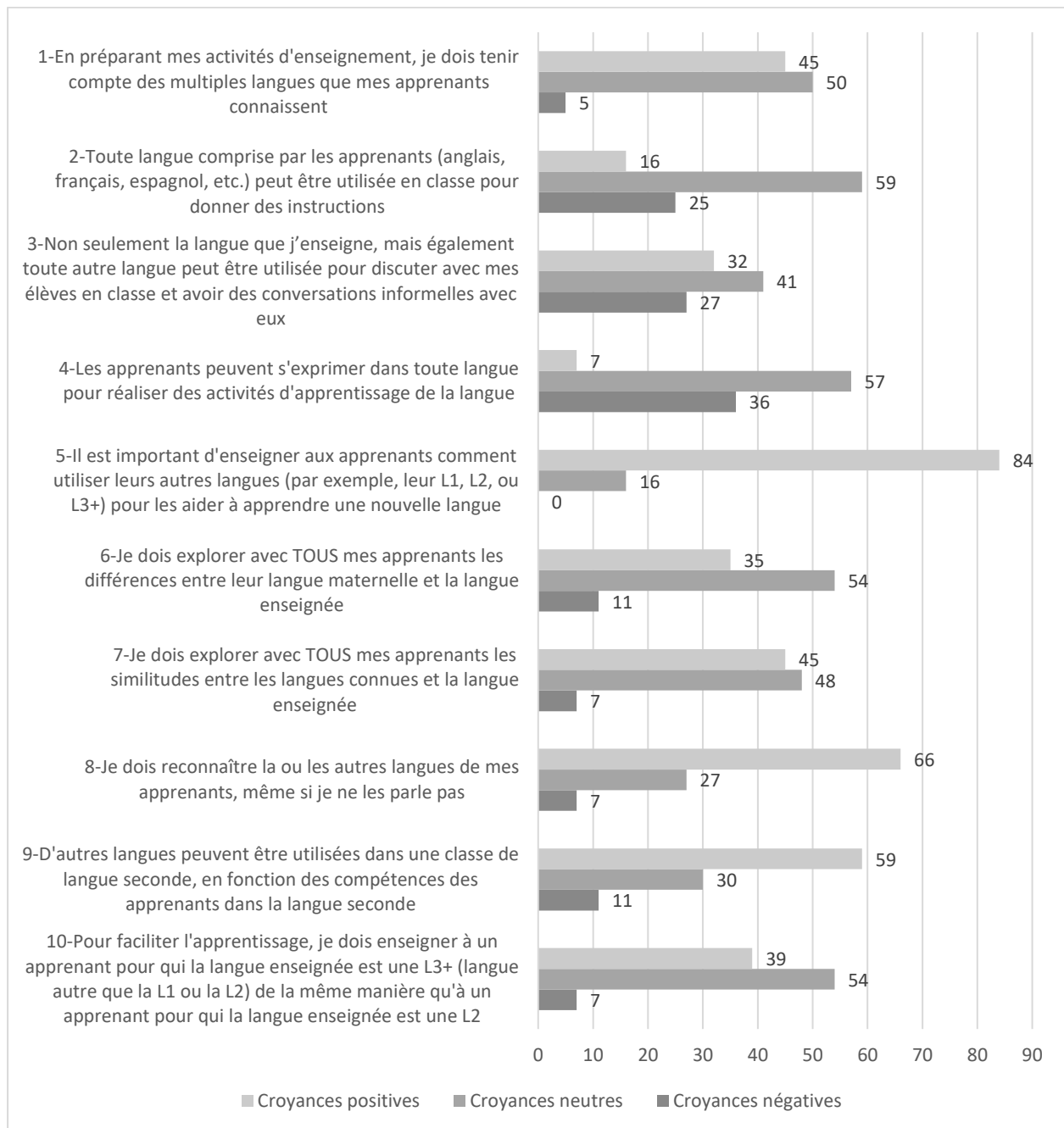
Le dernier énoncé est un énoncé négatif, c'est-à-dire que les gens en accord avec lui auraient des croyances moins alignées avec les pratiques plurilingues et vice-versa. Afin de simplifier la présentation des résultats, les données en accord avec les énoncés sont qualifiées de croyances négatives, et celles en désaccord avec les énoncés sont qualifiées de croyances positives. Cet énoncé nous permet de constater si les futur-es enseignant-es croient qu'utiliser sa L1 peut nuire aux progrès des élèves dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Au total, 2 % ($n = 1$) étaient en accord ou fortement en accord avec cet énoncé, 19 % ($n = 11$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 79 % ($n = 44$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Nous avons également demandé aux étudiant·es de nous indiquer d'où venaient ces croyances. Plus d'une option pouvait être cochée à cette étape du questionnaire, et il était également possible d'ajouter des options de réponse. Au total, 86 % ($n = 48$) nous ont indiqué que leurs croyances étaient en lien avec leurs expériences antérieures en apprentissage d'une L2 et 79 % ($n = 44$) nous ont indiqué qu'elles étaient en lien avec les cours de contenu de leur baccalauréat. De plus, 63 % ($n = 35$) ont indiqué que ces croyances avaient été influencées par leurs stages en milieu pratique, et 54 % ($n = 30$), par les cours de formation pratique. Les autres provenances évoquées étaient l'intuition, les observations et les recherches personnelles ($n = 3$), les congrès auxquelles les répondant·es ont assisté ($n = 1$) et les cours de contenu autres que ceux portant sur la didactique des langues, p. ex. les cours de linguistique ou les cours octroyés dans le cadre d'autres baccalauréats qu'elles auraient suivis antérieurement ($n = 2$).

4.1.2 Partie B : croyances sur l'enseignement des L2

La figure 4.2 aborde, en pourcentage, les croyances de futur·es enseignant·es entourant l'enseignement des L2.

Figure 4.2 Croyances sur l'enseignement des L2 (%)



Pour le premier énoncé, qui pose qu'en préparant des activités d'enseignement, le ou la futur-e enseignant-e doit tenir compte des multiples langues que ses élèves connaissent, 45 % ($n = 25$) étaient en accord ou fortement en accord, 50 % ($n = 28$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 5 % ($n = 3$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le deuxième énoncé, selon lequel toute langue comprise par les élèves peut être utilisée en classe pour donner des instructions, 16 % ($n = 9$)

étaient en accord ou fortement en accord, 59 % ($n = 33$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord et 25 % ($n = 14$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Pour le troisième énoncé, selon lequel non seulement la langue enseignée, mais également toute autre langue, peut être utilisée pour discuter avec les élèves en classe et avoir des conversations informelles, 32 % ($n = 18$) étaient en accord ou fortement en accord, 41 % ($n = 23$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord et 27 % ($n = 15$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le quatrième énoncé, selon lequel les élèves peuvent s'exprimer dans toute langue pour réaliser des activités d'apprentissage de la langue, 7 % ($n = 4$) étaient en accord ou fortement en accord, 57 % ($n = 32$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 36 % ($n = 20$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Il s'agit de l'énoncé qui a recueilli le plus de réponses négatives dans cette partie. Pour le cinquième énoncé, soit l'énoncé qui, au contraire, a recueilli le plus d'accords dans cette partie, selon lequel il est important d'enseigner aux élèves comment utiliser leurs autres langues pour les aider à apprendre une nouvelle langue, 84 % ($n = 47$) étaient en accord ou fortement en accord, 16 % ($n = 9$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et personne n'était en désaccord ou fortement en désaccord.

Les trois énoncés suivants portent sur des obligations. Pour le sixième énoncé, selon lequel le ou la futur·e enseignant·e doit explorer avec TOUS ses élèves les différences entre leur L1 et la langue enseignée, 35 % ($n = 20$) étaient en accord ou fortement en accord, 54 % ($n = 30$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 11 % ($n = 6$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le septième énoncé, selon lequel le ou la futur·e enseignant·e doit explorer avec TOUS ses élèves les similitudes entre les langues connues et la langue enseignée, 45 % ($n = 25$) étaient en accord ou fortement en accord, 48 % ($n = 27$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 7 % ($n = 4$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le huitième énoncé, selon lequel le ou la futur·e enseignant·e doit reconnaître la ou les autres langues de ses élèves, même si iel ne les parle pas, 66 % ($n = 37$) étaient en accord ou fortement en accord, 27 % ($n = 15$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 7 % ($n = 4$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Enfin, pour le neuvième énoncé, selon lequel d'autres langues peuvent être utilisées dans une classe de L2, en fonction des compétences des élèves dans la L2, 59 % ($n = 33$) étaient en accord ou fortement en accord, 30 % ($n = 17$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 11 % ($n = 6$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

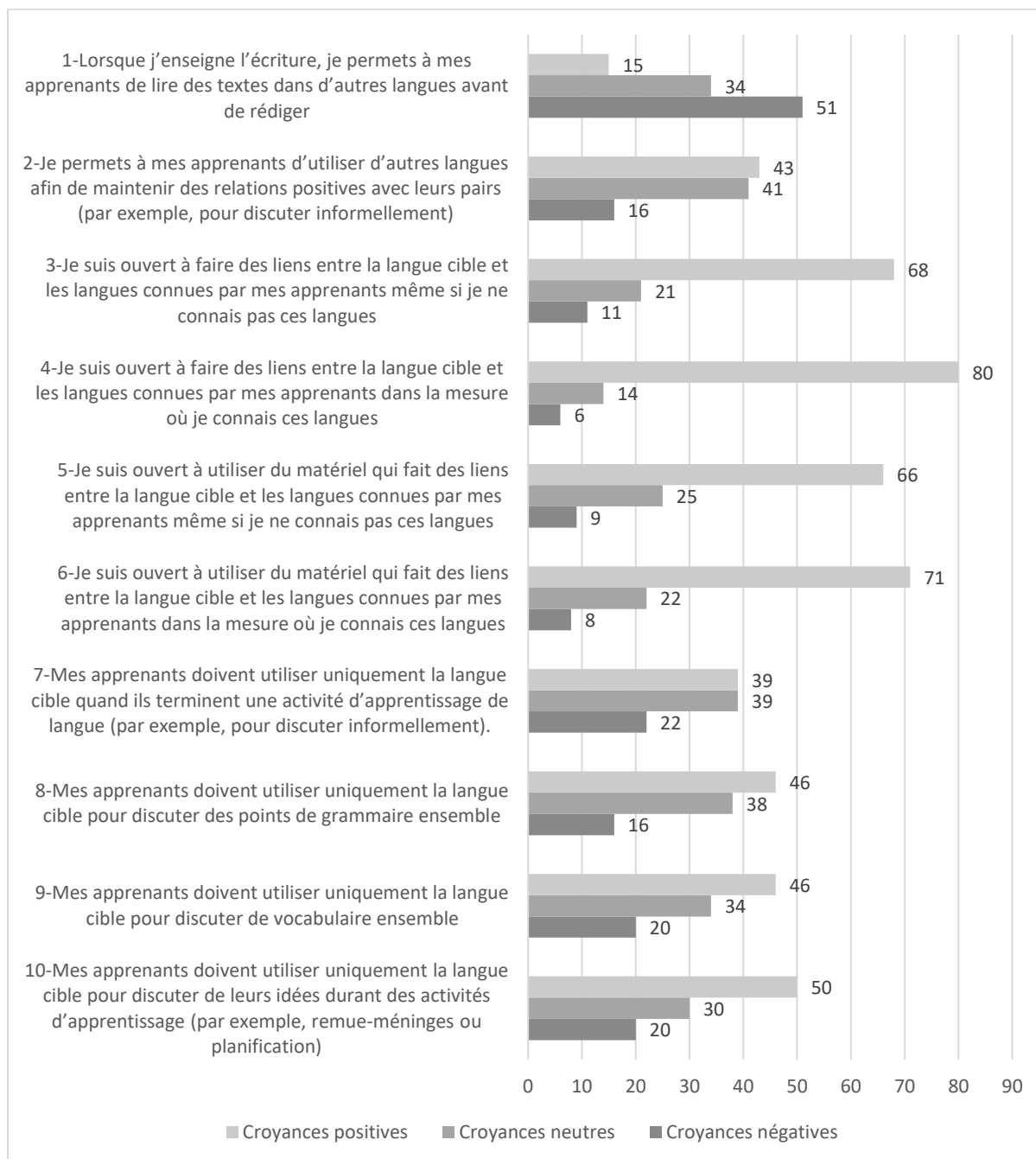
Le dernier énoncé est un énoncé négatif, c'est-à-dire que les gens en accord avec lui auraient des croyances moins alignées avec les pratiques plurilingues et vice-versa, mais afin de simplifier la présentation des résultats, les données en accord avec les énoncés sont qualifiées de croyances négatives, et celles en désaccord avec les énoncés sont qualifiées de croyances positives. Pour cet énoncé, selon lequel, pour faciliter l'apprentissage, il faut enseigner aux élèves pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) de la même manière qu'aux élèves pour qui la langue enseignée est une L2, 39 % ($n = 22$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord, 54 % ($n = 30$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord et 7 % ($n = 4$) étaient en accord ou fortement en accord.

Comme pour la partie A, nous avons demandé aux futur-es enseignant-es de nous indiquer l'origine de ces croyances. Au total, 82 % ($n = 46$) nous ont indiqué qu'elles étaient en lien avec leurs expériences antérieures en apprentissage d'une L2, et 80 % ($n = 45$) nous ont indiqué qu'elles étaient en lien avec les cours de contenu de leur baccalauréat (sigle DDL à l'UQAM). De plus, 75% ($n = 42$) ont indiqué que ces croyances avaient été influencées par leurs stages en milieu pratique, et 54% ($n = 30$), par les cours de formation pratique (sigle DLS à l'UQAM). Les autres provenances évoquées étaient l'intuition et les observations personnelles ($n = 2$), ainsi que les cours de contenu autres que ceux portant sur la didactique des langues, p. ex. les cours de linguistique ($n = 1$), des réponses que nous retrouvons également dans la partie A.

4.1.3 Partie C : pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es

La figure 4.3 nous démontre, en pourcentage, le degré d'accord ou de désaccord des futur-es enseignant-es sondées quant aux approches qu'elles déclarent avoir quant à leurs pratiques en enseignement d'une L2.

Figure 4.3 Pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es (%)



Le premier énoncé est celui pour lequel il y a le plus de réponses négatives dans cette section. Il nous permettait de voir si quand iels enseignent l'écriture, les futur-es enseignant-es permettent aux élèves de lire des textes dans d'autres langues avant de rédiger. Au total, 15 % ($n = 8$) étaient en accord ou fortement en accord avec cet énoncé, 34 % ($n = 19$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 51 % ($n = 29$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Le deuxième énoncé nous permettait de

voir si les futur-es enseignant-es permettent aux élèves d'utiliser d'autres langues lors d'interactions entre pairs. Au total, 43 % ($n = 24$) étaient en accord ou fortement en accord, 41 % ($n = 23$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 16 % ($n = 9$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Les quatre autres énoncés portent sur l'ouverture des futur-es enseignant-es à certaines pratiques plurilingues dans leurs classes. Pour le quatrième énoncé, c'est-à-dire l'ouverture à faire des liens entre la langue cible et les langues connues par les élèves, même si l'enseignant-e ne connaît pas ces langues, 68 % ($n = 38$) étaient en accord ou fortement en accord, 21 % ($n = 12$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 11 % ($n = 6$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Il s'agit de l'énoncé ayant recueilli le plus de réponses positives dans cette partie. Pour le cinquième énoncé, soit l'ouverture à faire des liens entre la langue cible et les langues connues par les élèves dans la mesure où l'enseignant-e connaît ces langues, 80 % ($n = 45$) étaient en accord ou fortement en accord, 14 % ($n = 8$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 6 % ($n = 3$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le sixième énoncé, soit celui portant sur l'ouverture à utiliser du matériel qui fait des liens entre la langue cible et les langues connues par les élèves, même si l'enseignant-e ne connaît pas ces langues, 66 % ($n = 37$) étaient en accord ou fortement en accord, 25 % ($n = 14$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 9 % ($n = 5$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Ensuite, pour le septième énoncé, portant sur l'ouverture à utiliser du matériel qui fait des liens entre la langue cible et les langues connues par les élèves dans la mesure où l'enseignant-e connaît ces langues, 71 % ($n = 40$) étaient en accord ou fortement en accord, 21 % ($n = 12$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord et 8 % ($n = 4$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Les quatre énoncés suivants sont des énoncés négatifs, c'est-à-dire que les gens en accord avec eux auraient des croyances moins alignées avec les pratiques plurilingues et vice-versa. Afin de simplifier la présentation des résultats, les données en accord avec les énoncés sont qualifiées de croyances négatives, et celles en désaccord avec les énoncés sont qualifiées de croyances positives.

Pour le septième énoncé, qui pose que les élèves doivent utiliser uniquement la langue cible après avoir complété une activité d'apprentissage de langue, 39 % ($n = 22$) étaient en accord ou fortement en accord, 39 % ($n = 22$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 22 % ($n = 12$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le huitième énoncé, selon lequel les élèves doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter des points de grammaire ensemble, 46 % ($n = 26$) étaient en

accord ou fortement en accord, 38 % ($n = 21$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 16 % ($n = 9$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Pour le neuvième énoncé, posant que les élèves doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter de vocabulaire ensemble, 46 % ($n = 26$) étaient en accord ou fortement en accord, 34 % ($n = 19$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 20 % ($n = 11$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Pour le dernier énoncé, c'est-à-dire la croyance selon laquelle les élèves doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter de leurs idées pendant les activités d'apprentissage, 50 % ($n = 28$) étaient en accord ou fortement en accord, 30 % ($n = 17$) étaient légèrement en accord ou légèrement en désaccord, et 20 % ($n = 11$) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Si, dans les parties A et B, nous avons demandé aux répondant·es, après les énoncés à échelle de Likert, de cocher d'où venaient leurs croyances (données quantitatives), dans cette partie, nous avons demandé, à l'aide d'une question ouverte, si iels croyaient que les pratiques qu'elles privilégiaient leur avaient été enseignées dans le cadre de leur baccalauréat (données qualitatives). L'énoncé de cette question est le suivant :

Les pratiques que vous privilégiez vous ont-elles été enseignées dans le cadre de votre baccalauréat?

-Si **oui**, dans quel contexte (au cours d'un stage, par un membre du corps professoral, par des chargés de cours, etc.) et de quelle manière?

-Si **non**, pourquoi sont-elles pour vous des pratiques à privilégier?

-Si **en partie**, veuillez préciser.

La partie C, ainsi que l'intégralité du questionnaire, peut être consultée à l'annexe A du présent document.

À noter que sur les 56 répondant·es, 41 % ($n = 23$) déclarent des pratiques plutôt alignées sur les approches plurilingues dans cette partie et 11 % ($n = 6$) déclarent des pratiques peu alignées sur les approches plurilingues. La plus grande partie, c'est-à-dire 48 % ($n = 27$), déclarent des pratiques plus ou moins alignées avec les approches plurilingues. Ci-dessous, quelques réponses des étudiant·es sont rapportées telles quelles.

Parmi les répondant·es déclarant des pratiques plus ou moins alignées avec les approches plurilingues (moyenne de réponses supérieure à 3, mais inférieure à 4 sur une échelle de 1 à 6), certain·es ont dit qu'iels avaient vu en classe que l'apprentissage de la L1 soutenait l'apprentissage d'une nouvelle langue,

mais d'autres ont répondu qu'ils avaient vu en cours qu'il fallait seulement communiquer dans la langue enseignée. Une personne précise notamment que ce ne sont pas tous les membres du corps professoral qui encouragent le plurilinguisme, mais que certain-es conseillent de permettre l'utilisation de la L1 dans des situations précises. Plus d'un-e répondant-e va même jusqu'à dire que si les futur-es enseignant-es en stage se permettent de parler une langue autre que celle enseignée en classe, iels échouent le stage. Une personne indique également que ses cours lui ont toujours appris à utiliser seulement la langue cible, mais qu'elle trouve personnellement qu'il peut être utile d'utiliser d'autres langues afin de faire de la discipline ou d'enseigner des règles de grammaire, alors qu'une autre indique qu'elle n'utilise que la langue cible parce qu'il s'agit d'une préférence personnelle. Une personne étudiant au baccalauréat en enseignement de l'ALS résume le caractère intriqué des éléments de sa réflexion entourant l'utilisation d'approches plurilingue en classe de L2 :

On veut s'assurer que nos futurs élèves apprennent l'anglais dans un contexte immersif. Selon moi, il faudrait faire preuve de plus de flexibilité pour l'usage d'autre langue que de l'anglais durant les cours et cela dans des circonstances assez précises. Comme mentionné plus tôt, je crois que la gestion de comportement est plus efficace lorsqu'elle est faite dans le confort de langue d'usage de l'apprenant. De plus, l'usage d'autres langues pourrait être utilisé comme outil de comparaison et de compréhension des différences et similitudes entre l'anglais et d'autres langues. (P77, baccalauréat en enseignement de ALS)

Un-e de nos répondant-es, du baccalauréat en enseignement de l'ALS, parle également du caractère contradictoire des cours et des stages :

Les cours sont un peu contradictoires. Dans les cours de préparation de stage, on se fait dire que l'anglais doit être la seule langue parlée en classe alors que nos cours en didactique nous disent qu'il est préférable de faire des liens entre différentes langues pour faciliter l'apprentissage. (P88, baccalauréat en enseignement de l'ALS)

Parmi les répondant-es déclarant des pratiques plutôt alignées avec les approches plurilingues (moyenne de réponses supérieure à 4 sur une échelle de 1 à 6), on indique que les pratiques préconisées sont basées soit sur l'ensemble des cours, soit sur un cours en particulier, mais également qu'il a été nécessaire de se faire sa propre idée des pratiques à privilégier. C'est ce que nous explique un-e de nos répondant-es du baccalauréat en enseignement du FLS :

Diverses pratiques m'ont été enseignées dans le cadre de mon baccalauréat en fonction des professeur-e-s et chargé-e-s de cours ainsi que de leurs habitudes personnelles et professionnelles. Certain-e-s privilégiaient l'utilisation unique du français, d'autres non.

Certain·e·s étaient pour l'implantation de mesures favorisant l'emploi du français, d'autres étaient plutôt en faveur de la mise en place de moyens pour décourager l'utilisation d'autres langues que le français, tandis que d'autres encore étaient d'avis qu'il fallait à la fois encourager l'utilisation du français et décourager l'utilisation d'autres langues. Je pense que ces divergences d'opinions m'ont permis de me bâtir ma propre conception de l'utilisation des langues (le français tout comme les autres langues) en classe de français langue seconde. Les stages ont eu le même effet. J'ai donc pu mettre en commun les valeurs personnelles que j'avais déjà et les exemples observés dans le cadre de mon baccalauréat pour décider des pratiques que je compte privilégier, le temps venu. (P41, baccalauréat en enseignement du FLS)

Parmi les répondant·es déclarant des pratiques peu alignées avec les approches plurilingues (moyenne de réponses inférieure à 3 sur une échelle de 1 à 6), on évoque l'influence des chargés de cours, ainsi que celle du corps professoral et des associations professionnelles, mais également l'expérience personnelle. On évoque particulièrement le rôle des stages en milieu pratique, comme nous pouvons voir par l'intermédiaire de cette réponse d'une personne étudiant au baccalauréat en enseignement de l'ALS :

Lorsque nous apprenons des pratiques à l'université, tout est beau et parfait, cependant, sur le terrain, certaines pratiques proposées en classe ne s'appliquent pas nécessairement dans tous les groupes. (P90, baccalauréat en enseignement de l'ALS)

Toutes ces réponses soulignent la multiplicité des pratiques non seulement chez les futur·es enseignant·es, mais également chez les enseignant·es et les responsables de stages qui leur transmettent leur expertise. Nous nous intéressons plus particulièrement, dans la section suivante, aux différences entre les croyances et pratiques déclarées des cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année.

4.2 Croyances et pratiques déclarées de futur·es enseignant·es de langues additionnelles selon l'année de formation

Dans cette section, nous répondons à la deuxième question de recherche : *Pendant la formation initiale, comment les croyances et pratiques déclarées de futur·es enseignant·es de L2 diffèrent-elles selon l'année de formation?* Cette étude avait notamment comme objectif d'évaluer la différence entre les croyances et pratiques déclarées de différents groupes d'individus, certains en début de parcours, et d'autres en milieu et en fin de parcours. Comme une seule personne en fin de parcours (4^e année de baccalauréat) a répondu au questionnaire, nous évaluons plutôt les différences entre les croyances et pratiques déclarées des cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année.

Une ANOVA à 1 facteur a été réalisée, l'objectif étant de déterminer si la différence entre les croyances de chacune des trois cohortes est significative. Les statistiques descriptives présentées dans le tableau 4.2 nous démontrent que sur une échelle de 1 à 6, 1 signifiant des croyances très négatives et 6 signifiant des croyances très positives, la moyenne des croyances est relativement positive dans la partie A, soit la partie sur l'apprentissage des langues secondes pour les cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année (respectivement 4,8222, 4,9306 et 4,9383). Elle est toutefois légèrement moins positive pour la partie B, soit la partie sur les croyances sur l'enseignement des langues secondes (respectivement 4,2815, 4,2963 et 3,8971), et encore un peu moins pour la partie C portant sur les pratiques déclarées en enseignement des langues secondes (respectivement 3,7500, 4,0313 et 3,0417).

Tableau 4.2 Statistiques descriptives

		N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Min.	Max.
						Borne inférieure	Borne supérieure		
Partie A	1	15	4,8222	,63454	,16384	4,4708	5,1736	3,50	5,83
	2	12	4,9306	,62546	,18056	4,5332	5,3280	4,00	5,83
	3	27	4,9383	,89413	,17207	4,5846	5,2920	2,67	6,00
	Total	54	4,9043	,76315	,10385	4,6960	5,1126	2,67	6,00
Partie B	1	15	4,2815	,67438	,17412	3,9080	4,6549	3,00	5,44
	2	12	4,2963	,53672	,15494	3,9553	4,6373	3,11	4,89
	3	27	3,8971	,78139	,15038	3,5880	4,2062	2,22	5,44
	Total	54	4,0926	,72000	,09798	3,8961	4,2891	2,22	5,44
Partie C	1	15	3,7500	,90879	,23465	3,2467	4,2533	2,50	5,50
	2	12	4,0313	,62187	,17952	3,6361	4,4264	2,88	4,88
	3	27	3,0417	,89805	,17283	2,6864	3,3969	1,25	4,88
	Total	54	3,4583	,93856	,12772	3,2022	3,7145	1,25	5,50

L'ANOVA à un facteur présentée au tableau 4.3 nous démontre que les différences entre les moyennes des croyances des trois cohortes ne sont pas significatives, sauf en ce qui concerne la partie C portant sur les pratiques déclarées en enseignement des langues secondes. Comme $p < 0,05$, ($p = 0,002$) on rejette

l'hypothèse nulle : la différence entre les groupes est significative puisqu'elle est assez grande pour que l'on puisse dire que les résultats proviennent de populations différentes (Larson-Hall, 2010, p. 268).

Tableau 4.3 ANOVA démontrant les différences entre les résultats des groupes de 1^{re}, 2^e et 3^e année

		Somme des carrés	df	Carré moyen	F	P
Partie A	Entre groupes	,140	2	,070	,117	,890
	Intra-groupes	30,726	51	,602		
	Total	30,867	53			
Partie B	Entre groupes	2,065	2	1,032	2,072	,136
	Intra-groupes	25,411	51	,498		
	Total	27,475	53			
Partie C	Entre groupes	9,902	2	4,951	6,864	,002
	Intra-groupes	36,785	51	,721		
	Total	46,688	53			

Le tableau 4.4 confirme qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des cohortes des années 1, 2 et 3 pour la partie A sur les croyances en apprentissage des langues secondes et la partie B sur les croyances sur l'enseignement des langues secondes. Toutefois, pour la partie C sur les pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es, le test post-hoc de Bonferroni, que nous avons utilisé puisque les variances étaient homogènes (le test de Levene n'était pas significatif), nous démontre que la différence est significative entre les années 2 et 3 ($p=0,004$, soit inférieur à notre niveau cible de 0,05) et entre les années 1 et 3 ($p=0,037$).

Tableau 4.4 Tests post-hoc

						95% Intervalle de confiance		
		Année de	Année de	Différence	Erreur			
Variable dépendante	la cohorte	la cohorte	la cohorte	moyenne	standard	P	Borne inférieure	Borne supérieure
Partie A	Bonferroni	1	2	-,10833	,30062	1,000	-,8525	,6359
			3	-,11605	,24996	1,000	-,7348	,5027
	2	1	,10833	,30062	1,000	-,6359	,8525	
		3	-,00772	,26930	1,000	-,6744	,6589	

	3	1	,11605	,24996	1,000	-,5027	,7348
		2	,00772	,26930	1,000	-,6589	,6744
Partie B Bonferroni	1	2	-,01481	,27338	1,000	-,6916	,6619
		3	,38436	,22731	,291	-,1783	,9471
	2	1	,01481	,27338	1,000	-,6619	,6916
		3	,39918	,24490	,328	-,2071	1,0054
	3	1	-,38436	,22731	,291	-,9471	,1783
		2	-,39918	,24490	,328	-1,0054	,2071
Partie C Bonferroni	1	2	-,28125	,32892	1,000	-1,0955	,5330
		3	,70833*	,27349	,037	,0313	1,3854
	2	1	,28125	,32892	1,000	-,5330	1,0955
		3	,98958*	,29465	,004	,2602	1,7190
	3	1	-,70833*	,27349	,037	-1,3854	-,0313
		2	-,98958*	,29465	,004	-1,7190	-,2602

*La différence moyenne est significative au niveau 0,05.

Ces résultats semblent démontrer qu'il y a des différences significatives entourant les pratiques déclarées par les futur-es enseignant-es, lesquelles sont plus négatives en 3^e année qu'en 2^e année ou 1^{re} année, alors que, dans l'ensemble, les croyances entourant les pratiques plurilingues (concernant l'apprentissage et l'enseignement d'une L2) ne semblent pas différer de façon significative.

Les résultats présentés à la section 4.1 portant sur l'ensemble des croyances et pratiques déclarées rapportées dans le questionnaire, ainsi qu'à la section 4.2 portant sur les différences de croyances et pratiques rapportées par chaque cohorte, seront interprétés plus en détail au chapitre suivant.

En résumé, les croyances déclarées dans les parties A et B du questionnaire (sur l'apprentissage des L2 et sur l'enseignement des L2 respectivement), sont plutôt alignées sur les pratiques plurilingues, que ce soit pour l'ensemble des années ou pour chaque cohorte étudiée. En particulier, les participant-es considèrent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues aide les élèves à en apprendre une nouvelle et qu'il est important d'enseigner aux élèves comment utiliser leurs autres langues pour les aider à en apprendre une nouvelle. Toutefois, pour la partie C sur les pratiques déclarées, les réponses sont moins alignées sur les pratiques plurilingues pour l'ensemble des participant-es, mais plus particulièrement pour la cohorte de

3^e année. L'énoncé qui a récolté le plus de réponses négatives est celui qui pose que quand on enseigne l'écriture, on peut permettre aux élèves de lire des textes dans d'autres langues avant de rédiger. Les participant·es citent plusieurs sources à l'origine de leurs croyances et pratiques déclarées, notamment leurs expériences antérieures en apprentissage d'une L2. Les différences entre les réponses de chaque cohorte sont seulement significatives pour la partie C (pratiques déclarées) entre les cohortes 1 et 3, ainsi que 2 et 3, celles de 1^e et 2^e année ayant des pratiques déclarées plus alignées sur les approches plurilingues que celle de 3^e année.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous analysons les principaux résultats qui sont ressortis en réponse aux deux questions de recherche abordées au chapitre précédent, c'est-à-dire sur les croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es d'ALS et de FLS à l'égard des pratiques plurilingues (5.1), ainsi que sur les différences entre les cohortes de baccalauréat (5.2). Certaines limites de la présente étude sont par la suite abordées (5.3) et nous explorons des avenues possibles pour de futures recherches (5.4).

5.1 Croyances et pratiques déclarées

Dans le cadre de la présente étude, afin de broser un portrait des croyances et pratiques déclarées des futur-es enseignant-es, nous analysons non seulement les croyances entourant l'apprentissage et l'enseignement des langues, mais également les incohérences entre ces croyances et les pratiques déclarées, ainsi que leur origine probable.

5.1.1 Croyances entourant l'apprentissage des langues secondes

Nous avons pu constater que les croyances entourant la place de principes plurilingues dans l'apprentissage des langues sont plutôt positives. Ce résultat rejoint celui de Maatouk et Payant (2022), qui ont trouvé que les principes entourant les approches plurilingues semblent généralement être bien accueillis. Nous pouvons donc constater que cette partie de notre étude réplique les résultats de nos collègues, selon qui les « participants ont jugé positifs certains principes sous-jacents des approches plurilingues; cependant, ces convictions positives ne se sont pas toujours traduites par des pratiques concrètes en classe. » (traduction libre, Maatouk et Payant, p. 8). Répliquer les résultats d'une étude dans un contexte identique est important étant donné la valorisation actuelle des études de réplication en raison d'un manque observé de ce type d'études (Plonsky, 2015; Marsden *et al.*, 2018). Toutefois, notre étude tient compte des résultats de participant-es dans deux programmes d'une même université québécoise, alors que Maatouk et Payant (2022) ont recruté leurs participant-es dans un même programme, mais à travers 6 universités québécoises. Cela ne nous permet pas d'avoir la même étendue de croyances que nos collègues, mais nous permet, dans une certaine mesure, de voir les différences d'une cohorte à une autre dans des programmes offerts par une même université, des données intéressantes puisque l'enseignement dispensé dans une seule université devrait répondre à un même standard.

Toutefois, notre étude recense les résultats d'étudiant-es de deux programmes pouvant potentiellement avoir une culture différente (ALS et FLS), alors que celle de nos collègues s'intéresse à un seul programme ayant le potentiel d'être similaire dans sa culture à travers chaque université (enseignement de l'ALS).

D'après les données que nous avons recueillies, presque tous et toutes les répondant-es sont d'accord avec le fait que la connaissance d'une ou de plusieurs langues aide à en apprendre une nouvelle, en particulier, semble-t-il, en ce qui concerne le vocabulaire, mais moins de répondant-es étaient d'accord avec le fait que les langues connues pouvaient soutenir l'apprentissage de la grammaire, de la lecture et l'écriture, et, tout particulièrement, de la prononciation. Il serait donc possible d'en conclure que les répondant-es ne voient pas le plurilinguisme (incluant le bilinguisme) comme l'addition de monolingues. Cette donnée s'inscrit plutôt dans la continuité de l'hypothèse de l'interdépendance énoncée par Cummins (2007), même si les participant-es ignorent peut-être la théorie selon laquelle les langues connues, en apprentissage ou non, s'appuient mutuellement dans leur développement (Bell, Fortier et Gauvin, 2020; Lightbown, 2014; White et Horst, 2012). Plus précisément, ces personnes semblent surtout conscientes du fait que le développement du vocabulaire dans une langue pourrait aider à développer le vocabulaire dans une autre, mais ne semblent pas toutes faire le même constat quant à différentes dimensions de l'apprentissage d'une langue, en particulier en ce qui a trait à l'apprentissage de la prononciation. Cela pourrait être dû au fait qu'elles voient comme assez aisé de mettre en lien les mots apparentés en anglais et en français. Il s'agit d'une approche qu'adoptait spontanément l'enseignante d'ALS dans une étude sur la collaboration entre le personnel enseignant d'anglais et de français au primaire (Gunning, White et Busque, 2016) et qui semble avoir des effets positifs sur l'apprentissage d'une nouvelle langue (White et Horst, 2012). Il s'agit en outre d'une des pratiques préconisées dans certains programmes ministériels que les futur-es enseignant-es de FLS étudient dès leur première année d'étude (ministère de l'Éducation, s. d.b; s. d.c). La comparaison d'autres aspects du langage, comme la prononciation ou la grammaire, semble être perçue comme moins aisée par les répondant-es, même si on sait que des élèves sont capables de comparer ces éléments du langage (Horst, White et Bell, 2010).

En outre, très peu étaient d'accord avec la croyance qu'utiliser sa L1 à la maison nuit à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cela va à l'encontre de ce que certain-es répondant-es ont déclaré dans la récente étude de Huang (2021), qui a sondé à la fois des enseignant-es et étudiant-es afin d'identifier les besoins de réfugiés syriens adultes étudiant l'anglais au Canada. En effet, il avait été soulevé que le peu de progrès

des apprenant-es dans la langue enseignée pourrait avoir un lien avec le fait qu’iels parlaient leur L1 à la maison. L’exclusion complète de la L1, phénomène étant apparu il y a plus de 100 ans avec l’avenue de la méthode directe (Cummins, 2007) et s’étant fermement implanté dans l’enseignement des langues pendant plus d’un siècle (Cook, 2001), était donc encore prévalente dans les croyances de ces enseignant-es, qui semblent même penser qu’il faut bannir la L1 de la maison. D’autres enseignant-es ayant pris part à l’étude s’étaient quand même au contraire rendu compte que l’utilisation de la L1 par les élèves pouvait être bénéfique, ce que semblent aussi croire les personnes ayant pris part à notre étude. Ce résultat est encourageant étant donné l’idéologie de séparation des langues encore présente aujourd’hui dans certains programmes ministériels en ALS (ministère de l’Éducation, s. d.d; s. d.e).

La présente étude permet donc de constater que les croyances entourant la place de principes plurilingues dans l’apprentissage des langues sont plutôt positives, particulièrement en ce qui a trait à la connaissance de la langue d’enseignement ou d’autres langues, ainsi que l’apprentissage du vocabulaire. Le consensus est moins grand en ce qui a trait à l’apprentissage de la grammaire, les compétences en lecture et écriture, ou la prononciation. Toutefois, dans l’ensemble, les futur-es enseignant-es ne croient pas que l’utilisation de la L1 nuise à l’apprentissage d’une L2, même si peu semblent croire que les élèves pour qui la langue enseignée est une langue autre que la L1 ou la L2 ont des besoins différents de ceux pour qui il s’agit d’une L2.

5.1.2 Croyances entourant l’enseignement des langues par des approches plurilingues

Concernant l’enseignement des langues, les croyances semblent encore très positives quant à la place des approches plurilingues en classe, la moyenne des croyances étant semblable à celle portant sur l’apprentissage des langues. Toutefois, lorsque l’on regarde les résultats pour chacun des énoncés, on voit que la moyenne des croyances est influencée négativement par quelques énoncés spécifiques. Un des points de contention semble être l’utilisation des autres langues connues par les élèves en contexte scolaire, que ce soit pendant les activités d’apprentissage, pour donner des instructions, et même, dans une certaine mesure, pour avoir des discussions informelles. C’est également une tendance qui a été relevée par Maatouk et Payant (2022). Cela semble être dû au biais monolingue qui caractérise le système d’éducation québécois (Woll, 2020). L’énoncé ayant recueilli le moins de résultats positifs est notamment celui posant que toute langue peut être utilisée pour réaliser des activités d’apprentissage. L’énoncé posant que toute langue comprise par les élèves peut être utilisée pour donner des instructions a

également soulevé très peu d'accord. Dans les deux cas, il semblerait que l'utilisation d'autres langues que celle en apprentissage dans le contexte de la salle de classe soit un sujet controversé.

Toutefois, quand on demande aux répondant-es s'il est important que les élèves aient appris à utiliser leurs autres langues ou s'il est important de reconnaître les autres langues de leurs élèves même si elles ne leur sont pas familières, la plupart semblent répondre par l'affirmative et adopter une position plutôt en accord avec les approches plurilingues. Cette impression positive, toutefois, ne se traduirait pas nécessairement par des actions concrètes en salle de classe, étant donné, comme l'ont démontré d'autres études ayant abordé la difficulté d'implanter des approches plurilingues, le manque de confiance du personnel enseignant en ses propres capacités linguistiques (Quevillon Lacasse, 2020) ou l'impression que les approches plurilingues rajoutent aux tâches du personnel enseignant qui a un programme scolaire déjà bien rempli (Gunning, White et Busque, 2016).

En résumé, on semble croire que s'il est important d'enseigner aux élèves comment utiliser leurs autres langues pour les aider à apprendre une nouvelle langue, ce ne serait pas nécessairement dans la classe de L2 que l'on tente de soutenir cet apprentissage, et s'il est important de reconnaître le répertoire linguistique entier des élèves, cela ne veut pas dire qu'il est du devoir de l'enseignant-e de poser des gestes concrets à cet effet.

Dans la prochaine section, nous explorerons les disparités entre les résultats entourant les croyances des futur-es enseignant-es, que ce soit par rapport à l'apprentissage ou l'enseignement des langues secondes, et leurs pratiques déclarées.

5.1.3 Incohérence entre croyances et pratiques déclarées

À titre de rappel, les moyennes des croyances dans les parties A et B du questionnaire peuvent être considérées comme plutôt positives (respectivement 4,90 et 4,09 sur une échelle de 1 à 6, toutes années confondues), et la partie C (pratiques déclarées) enregistre pour sa part une moyenne légèrement négative (3,46 sur une échelle de 1 à 6, toutes années confondues).

Ce constat n'a rien d'étonnant, comme l'a démontré une étude récente (Maatouk et Payant, 2022) mettant en lumière l'incohérence entre les croyances des futur-es enseignant-es concernant les approches plurilingues et les pratiques déclarées d'enseignement dans leur propre classe, les pratiques utilisant

directement des documents rédigés dans d'autres langues étant perçues comme moins pertinentes que celles explorant des dimensions culturelles et linguistiques. Donc même si les répondant-es rapportaient considérer que la connaissance de plusieurs langues soutient l'apprentissage d'une nouvelle et qu'il est important que les élèves aient appris à utiliser leurs L1 ou autres LA afin de les aider à apprendre une nouvelle langue, iels ne semblent pas voir ces pratiques comme une partie intégrante de leurs classes de L2, croyant souvent que l'immersion complète est non seulement préférable, mais également attendue. Il a été constaté que le personnel enseignant actuel dans les écoles considère souvent qu'il faut adopter une approche monolingue dans l'enseignement (Larochelle-Audet *et al.*, 2013; Payant et Bell, 2022), pratique qui semble appelée à se répéter avec les futur-es enseignant-es.

On pourrait croire que le manque d'exposition à des pratiques mettant de l'avant les diverses langues maîtrisées par les élèves pourrait être à l'origine de cette attitude. Toutefois, il semble toujours peu aisé de renverser ces croyances, comme nous l'avons soulevé dans le chapitre 2 en abordant une étude qui a examiné les croyances de futur-es enseignant-es prenant part à un cours de langue qui utilisait des pratiques plurilingues (Woll, 2020). Dans le cadre de notre étude, l'origine des croyances la plus souvent rapportée par les personnes répondantes est leur expérience antérieure en tant qu'apprenant-es de langue, et il semblerait que le système d'éducation québécois, au primaire comme au secondaire, mette de l'avant l'immersion comme pratique éducative prédominante en classe de L2. De là la difficulté à renverser les croyances : si les élèves, qui ont passé à travers le système d'éducation québécois qui répète que l'immersion est la meilleure façon d'apprendre une langue, s'inscrivent à un baccalauréat en enseignement d'une L2 d'une durée de 4 ans où iels reçoivent des messages contradictoires sur la place des approches plurilingues et monolingues, il est raisonnable de supposer que plusieurs continueront de croire que l'immersion est préférable aux approches plurilingues, et ce, même s'iels lisent dans certains cours que ces approches sont actuellement mises de l'avant dans le monde scientifique. D'autant plus que certaines personnes responsables des stages pourraient, selon ce qui a été rapporté par certain-es répondant-es, considérer comme inacceptable de laisser de la place aux autres langues dans une classe de L2. Nous explorerons plus en détail les différentes origines probables de ces croyances dans la prochaine section.

5.1.4 Origines des croyances et pratiques déclarées

Concernant l'origine des croyances et pratiques déclarées, il est ressorti, comme précédemment mentionné, que les expériences antérieures, c'est-à-dire les années d'éducation obligatoires, est un des

facteurs qui a le plus d'influence sur les croyances actuelles, une donnée qui a déjà été mise de l'avant dans des recherches expliquant les préférences des futur-es enseignant-es pour les approches monolingues (Maatouk et Payant, 2022; Woll, 2020). Les approches plurilingues étant encore peu implantées dans les classes, les futur-es enseignant-es ont peu l'occasion de les voir en œuvre et de développer un jugement critique les concernant du fait que le personnel enseignant en poste croie souvent qu'il faut bannir l'utilisation de la L1 dans la classe de L2 (Bell, Fortier et Gauvin, 2020; Larochelle-Audet *et al.*, 2013), et ce, même si on appelle à accorder davantage d'importance aux nombreuses cultures et aux multiples langues parlées par les élèves de différentes origines étudiant aujourd'hui dans les écoles québécoises (Amireault, 2015).

Pour la majorité des répondant-es, les cours de contenu (davantage que les cours de formation pratique) sont un autre facteur qui a beaucoup influencé les croyances actuelles. Les cours de formation pratique sont parfois des cours préparatoires aux stages, parfois des cours dispensés en même temps que le stage, alors que les cours de contenu sont des cours théoriques intégrant les compétences ministérielles. Il est donc intéressant de voir que les répondant-es indiquaient que les cours de contenu, qui semblent fréquemment mettre de l'avant l'apport des approches plurilingues, avaient plus souvent influencé leurs croyances, alors que cela ne semble pas être le cas pour leurs pratiques déclarées. La difficulté qu'ont les enseignant-es, en poste ou en formation, à faire un lien entre les théories et la pratique en classe n'est toutefois pas unique à notre recherche (Cummins, 2019, Larochelle-Audet *et al.*, 2013)

En ce qui concerne les pratiques qu'elles déclarent mettre de l'avant, nous avons demandé aux répondant-es de s'exprimer librement sur leurs origines. Les réponses récoltées sont diverses, mais mettent de l'avant un phénomène dans l'université étudiée : les informations transmises dans les cours de contenu, ceux de formation pratique et les stages dispensés dans le cadre des baccalauréats sont contradictoires, ce qui semble en déconcerter plusieurs. Ce qui pourrait sembler le plus simple afin de réussir les stages, c'est d'utiliser les techniques mises de l'avant par les responsables de stages, ce qui laisse parfois, le tout dépendant des croyances des responsables de stages, peu de place pour des approches qui ne sont pas alignées avec l'idéologie dominante dans les classes de L2 au Québec, c'est-à-dire l'idée selon laquelle il faut seulement utiliser la langue cible en classe (Woll, 2020). Le ministère de l'Éducation demande encore aujourd'hui, que ce soit au primaire (ministère de l'Éducation, s. d.d) ou au secondaire (ministère de l'Éducation, s. d.e) à ce que les classes d'ALS soient dispensées entièrement en anglais. Il semble donc logique que le personnel enseignant de la formation québécoise soit encore

ambivalent à utiliser des approches plurilingues, une ambivalence qui va de surcroît être transmise aux futur-es enseignant-es qui, même si iels ont l'occasion d'explorer des pratiques innovantes en enseignement des L2 dans le cadre de leurs cours de contenu, ont somme toute peu d'occasions de mettre ces connaissances en pratique dans la réalité du système d'éducation québécois.

En bref, si les croyances des futur-es enseignant-es concernant les approches plurilingues dans l'apprentissage et l'enseignement de L2 sont plutôt positives, cela ne semble pas se refléter par des pratiques déclarées alignées sur ces mêmes approches. L'origine de ces croyances semble diverse, mais beaucoup de répondant-es ont soulevé l'éducation antérieure et les cours de contenu (cours théoriques). En ce qui concerne les pratiques déclarées, les répondant-es citent souvent les cours de contenu, les cours de formation pratiques et les stages, mettant de l'avant l'inconsistance entre les renseignements qu'iels reçoivent dans le cadre de ces différentes activités de formation.

Dans le cadre de cette étude, nous voulons également savoir s'il y a une différence entre les croyances et pratiques déclarées tout au long de la formation en enseignement d'une L2. C'est ce que nous avons exploré dans la deuxième partie de l'étude et nous interprétons les résultats obtenus auprès des cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année dans la section suivante.

5.2 Différences en fonction de l'année de formation

Les analyses statistiques nous permettent de voir que si les croyances concernant l'apprentissage et l'enseignement d'une L2 semblent plutôt alignées sur les pratiques plurilingues pour les cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année des baccalauréats en enseignement d'une L2, la cohorte de 3^e année a des pratiques déclarées significativement moins alignées avec les approches plurilingues que les cohortes de 1^{re} et 2^e année.

En ce qui concerne les croyances, nous n'avons pas observé une vision du plurilinguisme et de la compétence linguistique plus dynamique, ou plus ouverte à l'unicité de chacun.e et à de nouvelles approches associées à cette réalité, vers la fin de la formation (c'est-à-dire, dans notre cas, la cohorte de 3^e année). La partie quantitative de notre étude ne valide donc pas les résultats de l'étude de cas menée par Cabré Rocafort (2019), dans le cadre de laquelle une future enseignante développait une vision du plurilinguisme et de la compétence linguistique plus dynamique vers la fin de la formation. Cette donnée suggère que dans l'ensemble, les croyances n'évoluent pas significativement pendant les années d'étude

au baccalauréat de l'université où la collecte a eu lieu. C'est un résultat qui s'aligne avec les résultats de certaines études antérieures, selon lesquelles les croyances résistent au changement (Peacock, 2001; Woll, 2020; Wong, 2013), mais qui contredit également d'autres études, qui ont vu un changement dans les croyances du personnel enseignant actuel ou futur (Borg, 2011; MacDonald, Badger et White, 2001; Richards, Gallo et Renandya, 2001). Toutefois, les pratiques déclarées, quant à elles, semblent se modifier. À noter que la divergence entre les croyances et pratiques déclarées est un phénomène qui a déjà été observé et peut être liée aux attentes des élèves ou à des questions de gestion de classe (Phipps et Borg, 2009), mais nous n'avons pas pour objectif d'explorer ce phénomène dans le cadre de la présente étude.

Pour tenter d'expliquer les résultats des pratiques déclarées, qui semblent de moins en moins alignées sur les approches plurilingues à mesure que les cohortes étudiantes progressent dans leur programme de baccalauréat, il convient de se pencher sur les différentes activités entrant en jeu pendant le programme de formation. Dans les programmes visés par l'étude, les cours de contenu et les cours de formation pratique sont répartis tout au long des quatre années de formation des baccalauréats en enseignement du FLS et de l'ALS. Les étudiant·es ayant répondu au sondage doivent toutefois habituellement effectuer quatre stages à des moments précis de la formation qui a lieu sur environ 8 trimestres : le premier au deuxième trimestre (1^{er} trimestre d'hiver), le deuxième au troisième trimestre (2^e trimestre d'automne), le troisième au sixième trimestre (3^e trimestre d'automne), puis le dernier au dernier trimestre d'hiver à la toute fin de leur formation (4^e trimestre d'hiver) (Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, 2020; 2022). Cela signifie que parmi les répondant·es qui ont pris part à notre étude, ceux et celles de 1^{re} année étaient en train de compléter leur premier stage, lequel est beaucoup plus court que les autres, ceux et celles de 2^e année avaient déjà complété les deux premiers stages, et ceux et celles de troisième année avaient déjà complété les trois premiers stages. Les nouvelles pratiques d'enseignement, notamment celles que les futur·es enseignant·es n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter iels-mêmes au cours de leurs années d'étude antérieures, comme les approches plurilingues, ne sont pas nécessairement intégrées aux stages; pour cette raison, le personnel enseignant en didactique des langues secondes rapporte parfois qu'il est difficile d'enseigner l'apport des L1 en classe aux futur·es enseignant·es (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Pourtant, les documents du programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation portant sur le FLS (s. d.b; s.d.c) et, dans certains cas, l'ALS (s. d.e), énoncent explicitement l'apport de la L1 dans l'apprentissage d'une langue additionnelle. Toutefois, cet apport contraste avec l'idée présente dans certains de ces documents (ministère de l'Éducation, s. d.c; s. d.d; s. d.e) de devoir utiliser la langue cible en tout temps en classe.

En outre, s'il a été observé que la formation en classe pouvait changer certaines croyances chez les futur-es enseignant-es (Gorter et Arocena, 2020; MacDonald, Badger et White, 2001), les pratiques qu'ils déclarent utiliser ne semblent pas avoir été explorées en lien avec les stages qu'elles doivent suivre tout au long de la formation initiale. Au Québec, un endroit où le biais monolingue (Woll, 2020) pourrait être particulièrement manifeste dans le cadre de la formation initiale aux enseignant-es serait probablement dans le cadre de la pratique sur le terrain, c'est-à-dire les stages, puisque certain-es répondant-es rapportent pouvoir échouer leurs stages s'ils ne respectent pas la consigne d'utiliser exclusivement la langue qu'elles enseignent. Si certaines personnes rapportent pouvoir exercer un jugement professionnel qui va au-delà de ce qu'elles ont appris dans l'ensemble de leurs cours et de leurs stages, d'autres auraient probablement tendance à transposer cette exigence à leur future carrière puisqu'elle semble revêtir une importance capitale dans le cadre du programme de formation initiale. Comme les stages sont un moment privilégié dans la formation aux futur-es enseignant-es qui ne semble pas intégrer des pratiques plurilingues, ils semblent représenter d'un obstacle important à l'implantation de nouvelles pédagogies (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Alors même si certains membres du corps professoral font la promotion de pratique plurilingue, la nécessité d'utiliser des approches monolingues afin de réussir le programme pourrait être à l'origine d'une réduction de pratiques alignées avec les approches plurilingues chez les étudiant-es qui sont en fin de formation, même si leurs croyances sont toujours plutôt alignées avec les approches plurilingues.

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude, bien que nous permettant de soulever certains points intéressants sur les croyances et pratiques déclarées de futur-es enseignant-es, n'est pas sans défaut. Nous abordons à la section suivante certaines limites de la présente étude.

5.3 Limites

Notre étude s'est servie d'un questionnaire dans le cadre d'une recherche descriptive comparative puisque nous voulions examiner si les croyances à l'égard des approches plurilingues varient tout au long de la formation initiale. Comme très peu de personnes de 4^e année ont répondu au questionnaire, nous avons seulement comparé les cohortes de 1^{re}, 2^e et 3^e année. Les résultats recueillis nous ont permis de dégager des croyances et pratiques chez les futur-es enseignant-es dans une université située dans une grande métropole du Québec, mais il serait intéressant de voir si les résultats sont répliqués dans d'autres universités au Québec et au Canada, notamment des universités qui ne sont pas situées dans une métropole.

La présente étude a utilisé une approche mixte, même si plusieurs questions qualitatives contenues dans le questionnaire n'ont pas été étudiées dans le cadre de la présente étude. La partie quantitative de notre étude présente certaines limites liées à notre échantillon. Selon Thouin (2014), l'approche quantitative doit permettre « d'inférer certaines caractéristiques d'une *population* à partir de données recueillies auprès d'un *échantillon représentatif* de cette population ». (p. 133). Comme ici, l'échantillon de populations n'était pas équivalent pour chacune des années, c'est-à-dire que pour certaines années, la majorité des participant-es étudiaient au baccalauréat en enseignement de l'ALS, alors que pour d'autres années, la majorité des participant-es étudiaient au baccalauréat en enseignement du FLS, les échantillons pour chaque année ne permettent pas tout à fait de représenter une même population. Cette réalité est due à la difficulté de recruter un nombre suffisant de participant-es au sein de chacun des baccalauréats, de manière à ce que chaque baccalauréat soit représenté de façon équivalente pour chacune des cohortes.

De plus, bien que le questionnaire soit un instrument qui permet de présenter des instructions de manière constante, « ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 332), lorsque l'on s'intéresse aux croyances d'une population, les réponses récoltées sont parfois superficielles (Borg et Burns, 2008). Cela est notamment dû au fait qu'il est difficile d'amener les répondant-es à s'engager à bien répondre à toutes les questions dans un questionnaire (Dörnyei et Taguchi, 2010). Le questionnaire aurait donc pu être complété avec d'autres outils de collecte de données afin d'élargir la portée de l'étude. C'est notamment une avenue que nous aborderons au point suivant : les recherches futures.

5.4 Recherches futures

Il serait intéressant, en plus de recueillir des données dans le cadre d'un questionnaire, d'observer les différentes activités de formation dispensées dans le cadre des programmes d'enseignement des L2. Il semble probable que ce soit dans le cadre des cours de contenu que les futur-es enseignant-es entendent parler des approches plurilingues, et lors des stages qu'ils se voient proscrire l'utilisation de ces approches, mais il pourrait être pertinent d'assister à ces différentes activités dans une perspective de résolution de problème. Développer un savoir scientifique concernant ce qui empêche le virage vers des pédagogies plurilingues à la formation initiale aux enseignant-es malgré la littérature scientifique appuyant l'utilisation de telles approches pourrait aider les personnes prenant des décisions sur le contenu de la formation initiale et des stages à repenser les lignes directrices.

Dans un autre ordre d'idée, il a été relevé au chapitre 1 que d'ici 2036, le nombre d'enfants issus de l'immigration pourrait s'élever à 49 % au Canada (Lory et Prasad, 2020). On pourrait donc prédire qu'il en sera de même pour notre futur personnel enseignant : à mesure que la population se diversifie, le personnel enseignant sera également de plus en plus diversifié en termes de culture ou de pays d'origine, et beaucoup parleront d'autres langues que le français ou l'anglais à la maison. Il serait intéressant d'observer si ces enseignant·es adhèrent également aux pratiques monolingues parfois prescrites dans le cadre des stages obligatoires de la formation initiale en ayant malgré tout des croyances assez alignées avec les pratiques plurilingues en vérifiant leurs pratiques dans les salles de classes.

CONCLUSION

Les objectifs de cette étude étaient à la fois de dresser un portrait des croyances de futur-es enseignant-es étudiant dans un programme de formation de premier cycle d'enseignement d'une L2 au Québec sur l'utilisation du répertoire linguistique entier des élèves et de comprendre le développement de leurs croyances et pratiques déclarées entourant les approches plurilingues.

Les résultats de notre recherche démontrent que dans l'ensemble, les futur-es enseignant-es ont des croyances assez positives entourant les approches plurilingues en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement d'une L2, mais déclarent des pratiques d'enseignement légèrement négatives dans leur alignement avec les approches plurilingues. Cette incohérence entre croyances et pratiques déclarées, également relevée dans des études antérieures (Maatouk et Payant, 2022; Woll, 2020), suggère que les futur-es enseignant-es sont confronté-es à des défis lorsqu'ils tentent de mettre en place les pratiques qu'elles ont apprises au cours de leur formation dans un contexte scolaire réel.

Les résultats rapportent en outre une différence significative entre les pratiques déclarées des cohortes de 1^{re} et 2^e année et celles de la cohorte de 3^e année, ce qui nous laisse voir que les pratiques déclarées sont en fait plutôt alignées sur les approches plurilingues dans les cohortes de 1^{re} et 2^e année, mais pas dans la cohorte de 3^e année. Toutefois, aucune différence significative n'a été relevée entre les croyances entourant l'apprentissage et l'enseignement des L2. Les pratiques déclarées, qui se révèlent plus négatives pour la cohorte de 3^e année, semblent donc s'opposer aux croyances de la cohorte, ce qui nous amène à nous questionner sur le contexte dans lequel les futur-es enseignant-es en fin de formation appliquent le contenu de leurs cours de baccalauréat, ainsi que l'incidence des cours de contenu sur leurs pratiques réelles. Le contenu des cours théoriques a-t-il actuellement une certaine incidence sur les pratiques enseignantes dans les écoles? Les directives de certaines directions scolaires pourraient-elles contribuer à stagner le transfert de la théorie à la pratique des approche plurilingues? Ou même les enseignant-es formant les stagiaires?

Cette étude suggère donc que les futur-es enseignant-es ont des croyances plutôt alignées sur les approches plurilingues, mais qu'à mesure qu'ils progressent dans leur programme de baccalauréat, leurs pratiques déclarées deviennent plutôt alignées avec la croyance qu'il faut utiliser une seule langue en classe, une idée parfois même véhiculée dans les documents du Programme de formation de l'école

québécoise. Même si les croyances de futur-es enseignant-es semblent alignées avec les principes des approches plurilingues, il faut encore travailler dans un système d'éducation québécois qui encourage parfois davantage l'utilisation de pratiques monolingues que plurilingues en classe de L2. Dans la mesure où nos salles de classe au Canada deviendront de plus en plus multilingues et multiculturelles, il sera important de mieux comprendre comment nous pourrions renverser cette tendance. C'est un défi auquel les personnes tentant d'implanter des approches plurilingues dans les classes de L2 du Québec devront faire face, mais les croyances positives des futur-es enseignant-es entourant ces approches s'avèrent encourageantes et pourrait témoigner d'une plus grande ouverture chez le personnel enseignant de demain à adopter des pratiques d'enseignement plus inclusives.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES DES FUTURES PERSONNES ENSEIGNANTES DE LANGUE SECONDE (FRANÇAIS ET ANGLAIS)

Bienvenue,

Merci de votre participation à cette recherche. Vous aurez à répondre à des questions à choix multiples et à des questions à développement.

Vous pouvez répondre à ce questionnaire anonymement. Toutefois, si vous souhaitez participer au tirage des cartes-cadeaux, nous vous demanderons de nous fournir l'adresse courriel à laquelle vous contacter à la toute fin du questionnaire (facultatif).

(page 1)

Titre du projet de recherche : *Les approches plurilingues et la formation initiale : comment les croyances de futurs enseignants de langues additionnelles diffèrent-elles selon l'année de formation?*

Étudiant-chercheur : Audrey-Anne Laguë (lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca), Maîtrise en didactique des langues

Direction de recherche : Philippa Bell (bell.philippa@uqam.ca), Département de didactique des langues

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un sondage. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude est réalisée dans le cadre d'un mémoire à la maîtrise en didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Le présent questionnaire a été conçu afin de recueillir les croyances entourant l'utilisation d'approches plurilingues de futurs enseignants des baccalauréats en enseignement du français langue seconde et en enseignement de l'anglais langue seconde.

Les approches plurilingues visent habituellement à connecter les connaissances linguistiques existantes des apprenants aux connaissances à apprendre; les enseignants les utilisant peuvent donc faire appel à

différents outils, comme des tâches de sensibilisation au plurilinguisme, des activités de conscientisation interlinguistique, ou des tâches plurilingues. Les approches monolingues, quant à elles, ne font habituellement la promotion que de l'utilisation d'une seule langue.

Pendant la session d'hiver 2023, nous voulons sonder une centaine d'étudiants afin de recueillir les croyances entourant les pratiques pédagogiques plurilingues d'étudiants de toutes les années des baccalauréats en enseignement d'une langue seconde. Votre aide est très précieuse au bon déroulement de notre étude.

Êtes-vous actuellement étudiant dans un programme d'enseignement d'une langue seconde?
(enseignement du français langue seconde, enseignement de l'anglais langue seconde)*

- Oui
- Non

Si non → Merci de votre intérêt!

Malheureusement, cette étude vise à recueillir les croyances des futurs enseignants actuellement en formation. Si vous avez des questions ou des préoccupations, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse principale : lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca

Si oui → (page 2)

Consentement

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de cette étude, vous aurez à remplir le questionnaire en ligne qui suit le présent formulaire de consentement.

Il contient à la fois des questions à choix multiples (échelles de Likert) et des questions à développement, et il faudra environ 20 minutes pour le remplir.

Si vous y consentez (prochaine page), vous aurez à communiquer vos croyances en ce qui concerne les approches pédagogiques monolingues et plurilingues.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude, en dehors d'une chance de gagner l'une des 2 cartes-cadeaux d'une valeur de 50 \$ valable dans une boutique québécoise en ligne (p. ex. Les Libraires). Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs prenant part au projet et de la directrice de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Elles seront protégées par un code d'accès dans une solution infonuagique institutionnelle. Votre adresse courriel, si vous décidez de la communiquer, sera effacée des fichiers de recherche à la fin des études de maîtrise de la chercheuse. Les données de recherche seront conservées pour une durée de 5 ans et pourraient être utilisées dans d'autres contextes si vous y consentez.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à en aviser la chercheuse principale par écrit à l'adresse lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca si vous souhaitez que les données vous concernant soient détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue. En soumettant son questionnaire, toute personne participante court toutefois la chance de gagner une des deux cartes-cadeaux d'une valeur de 50 \$ valable dans une boutique québécoise en ligne de son choix (p. ex. Les Libraires).

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

-Chercheuse : Audrey-Anne Laguë (lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca)

-Directrice : Philippa Bell (bell.philippa@uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination plurifacultaire de l'UQAM : cerpe-pluri@uqam.ca – 514 987-3000, poste 20548

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Prénom Nom : Audrey-Anne Laguë

Signature (adresse courriel de l'UQAM) : lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca

Date : 09/01/2023

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.*

- Oui
- Non

Si non → Merci!

Vous avez indiqué que vous ne consentiez pas à participer à ce projet. Si vous avez des questions ou des préoccupations, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse principale : lague.audrey-anne@courrier.uqam.ca

Si oui → Je consent à ce que les données recueillies soient partagées dans d'autres projets de recherche de façon anonyme. *

- Oui
- Non

(page 3)

Profil

Ces questions sont destinées à définir votre profil d'étudiant et votre profil langagier. Elles n'ont pas comme objectif de vous identifier.

-Quel est votre âge? *

-À quel genre vous identifiez-vous? *

- Femme
- Homme
- Non-binaire
- Je ne souhaite pas répondre
- Autre _____

- Quelle est votre année d'étude au baccalauréat? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- Autre _____

-À quel baccalauréat êtes-vous inscrit? *

-Dans quelle université étudiez-vous? *

-Quelles langues pouvez-vous utiliser? Inscrivez-les dans à la ligne appropriée. Si la réponse est aucune langue, inscrivez « aucune ». *

- Langue(s) parlée(s) **à la maison**
- Autre(s) langue(s) utilisée(s) régulièrement (niveau de compétence **avancé**)
- Autre(s) langue(s) apprise(s) (niveau de compétence **débutant ou intermédiaire**)

-Dans quelle(s) langue(s) avez-vous le plus de facilité ... *

- ...en lecture?
- ...à l'écrit?
- ...à l'oral?

-Autres commentaires

A : Croyances en apprentissage des langues secondes

Vous trouverez ci-dessous des énoncés liés à l'enseignement des langues secondes. Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.

Le terme L1 fait référence à la (ou les) langue maternelle, le terme L2 à la (ou les) langue seconde, et le terme L3+ à toutes les autres langues connues.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous voulons simplement connaître votre opinion.

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord. *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	En accord	Tout à fait en accord
La connaissance de la langue d'enseignement (français en milieu scolaire francophone, anglais en milieu scolaire anglophone, etc.) aide les élèves à en apprendre une nouvelle						
La connaissance d'une ou de plusieurs langues aide les élèves à en apprendre une nouvelle						
Il est important d'enseigner aux apprenants comment utiliser leurs autres langues (par exemple, leur L1, L2, ou L3+) pour les aider à apprendre une nouvelle langue						
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les différences entre leur langue maternelle et la langue enseignée						
Je dois explorer avec TOUS mes apprenants les similitudes entre les langues connues et la langue enseignée						
Je dois reconnaître la ou les autres langues de						

mes apprenants, même si je ne les parle pas						
D'autres langues peuvent être utilisées dans une classe de langue seconde, en fonction des compétences des apprenants dans la langue seconde						
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition du vocabulaire dans une nouvelle langue						
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la grammaire dans une nouvelle langue						
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite la lecture et l'écriture dans une nouvelle langue						
La connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'acquisition de la prononciation dans une nouvelle langue						

-Ces croyances ont été influencées par (vous pouvez cocher plus d'une option) :*

- Les cours de contenu de mon baccalauréat (DDL à l'UQAM)
- Les cours de formation pratique de mon baccalauréat (DLS à l'UQAM)
- Mes stages en milieu pratique
- Mes expériences antérieures en tant qu'apprenant de langues secondes
- Autre:

-Autres commentaires

B : Croyances sur l'enseignement des langues secondes

Vous trouverez ci-dessous quelques énoncés liés à l'apprentissage des langues. Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.

Le terme L1 fait référence à la (ou les) langue maternelle, le terme L2 à la (ou les) langue seconde, et le terme L3+ à toutes les autres langues connues.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous voulons simplement connaître votre opinion.

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord. *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	En accord	Tout à fait en accord
Les apprenants pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) ont des besoins différents lorsqu'il s'agit d'apprendre la langue que j'enseigne.						
Pour faciliter l'apprentissage, je dois enseigner à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L3+ (langue autre que la L1 ou la L2) de la même manière qu'à un apprenant pour qui la langue enseignée est une L2.						
En préparant mes activités d'enseignement, je dois tenir compte des multiples langues que mes apprenants connaissent.						

Toute langue comprise par les apprenants (anglais, français, espagnol, etc.) peut être utilisée en classe pour donner des instructions						
Non seulement la langue que j'enseigne, mais également toute autre langue peut être utilisée pour discuter avec mes élèves en classe et avoir des conversations informelles avec eux						
Les apprenants peuvent s'exprimer dans toute langue pour réaliser des activités d'apprentissage de la langue						
Utiliser sa langue maternelle à la maison peut nuire aux progrès des apprenants dans l'apprentissage de la langue que j'enseigne						

-Ces croyances ont été influencées par (vous pouvez cocher plus d'une option) :*

- Les cours de contenu de mon baccalauréat (DDL à l'UQAM)
- Les cours de formation pratique de mon baccalauréat (DLS à l'UQAM)
- Mes stages en milieu pratique
- Mes expériences antérieures en tant qu'apprenant de langues secondes
- Autre:

-Selon vous, en classe de langue seconde, dans quelles situations est-il préférable d'utiliser ou de laisser les élèves utiliser d'autres langues que la langue que vous enseignez?*

-Selon vous, en classe de langue seconde, dans quelles situations est-il acceptable d'utiliser ou de laisser les élèves utiliser d'autres langues que la langue que vous enseignez? *

-Autres commentaires :

C : Activité cognitive de l'enseignant de langues secondes

Vous trouverez ci-dessous quelques énoncés liés à l'enseignement des langues secondes. Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.

Répondez aux énoncés en fonction de vos pratiques actuelles (stages, contrats, etc.). Si vous n'avez pas encore eu à enseigner dans une classe, indiquez ce que vous feriez en fonction de vos pratiques actuelles.

Les apprenants de votre classe apprennent tous une nouvelle langue. Le terme *langue cible* désigne la langue que vous enseignez à vos apprenants (l'anglais langue seconde ou le français langue seconde).

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord. *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	En accord	Tout à fait en accord
Lorsque j'enseigne l'écriture, je permets à mes apprenants de lire des textes dans d'autres langues avant de rédiger						
Je permets à mes apprenants d'utiliser d'autres langues afin de maintenir des relations positives avec leurs pairs (par exemple, pour discuter informellement).						
Je suis ouvert à faire des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants même si je ne connais pas ces langues						

Je suis ouvert à faire des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants dans la mesure où je connais ces langues						
Je suis ouvert à utiliser du matériel qui fait des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants même si je ne connais pas ces langues						
Je suis ouvert à utiliser du matériel qui fait des liens entre la langue cible et les langues connues par mes apprenants dans la mesure où je connais ces langues						
Mes apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible quand ils terminent une activité d'apprentissage de langue (par exemple, pour discuter informellement).						
Mes apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter des points de grammaire ensemble						
Mes apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter de vocabulaire ensemble						

Mes apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible pour discuter de leurs idées durant des activités d'apprentissage (par exemple, remue-méninges ou planification)						
Les écoles empêchent habituellement l'utilisation d'autres langues en classe que celle que j'enseigne						
Les parents ne veulent habituellement pas que leurs enfants utilisent d'autres langues que celle que j'enseigne en classe (par exemple, seulement l'anglais en cours d'ESL ou seulement le français en cours de FLS).						
Le ministère de l'Éducation empêche l'utilisation d'autres langues que celle que j'enseigne en classe de langue						

-Les pratiques que vous privilégiez vous ont-elles été enseignées dans le cadre de votre baccalauréat?

-Si oui, dans quel contexte (au cours d'un stage, par un membre du corps professoral, par des chargés de cours, etc.) et de quelle manière?

-Si non, pourquoi sont-elles pour vous des pratiques à privilégier?

-Si en partie, veuillez préciser.*

-Autres commentaires

D : Formation à l'enseignement

Vous trouverez ci-dessous des affirmations liées à votre formation au baccalauréat. Le terme *langue cible* désigne la langue que vous enseignez à vos apprenants (l'anglais langue seconde ou le français langue seconde). Pour chaque affirmation, veuillez indiquer la fréquence de l'action.

* Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Rarement	De temps à autre	Assez souvent	Fréquemment	Toujours
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que les apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible afin de s'entraider sur le vocabulaire						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que les apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible afin de s'entraider en grammaire						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que je devais utiliser uniquement la langue cible pour donner des instructions (par exemple, sur les activités, les devoirs, les grilles d'évaluation)						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que je devais utiliser uniquement la langue cible pour faire de la gestion de classe (par exemple, la présence ou la discipline)						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que je devais utiliser uniquement la						

langue cible pour aider les apprenants durant les activités langagières						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que je devais utiliser uniquement la langue cible pour avoir des conversations avec les apprenants hors de la salle de classe (par exemple, dans la cour d'école ou les corridors)						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris que mes apprenants doivent utiliser uniquement la langue cible quand ils terminent une activité d'apprentissage de langue (par exemple, pour discuter informellement avec leurs pairs).						
En ce qui concerne la lecture et l'écriture, on m'a appris comment faire des liens entre la langue cible et les langues connues par les apprenants						
En ce qui concerne l'expression orale et la compréhension orale, on m'a appris comment faire des liens entre la langue cible et les langues connues par les apprenants						
Dans mon baccalauréat, on m'a appris à adapter du matériel pédagogique unilingue afin de faire des liens entre la langue cible et les langues connues par les apprenants						

-À votre avis, quel intervenant au baccalauréat (membre du corps professoral, personne chargée de cours, responsable de stage, etc.) a influencé le plus vos croyances entourant la place des autres langues connues par les apprenants (langue maternelle, autre langue seconde, etc.) lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue?*

En quoi cet (ou ces) intervenant au baccalauréat a-t-il influencé vos croyances entourant la place des autres langues connues par les apprenants lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue? *

-Autres commentaires

E : Les approches plurilingues

Ce questionnaire vous a invité à partager vos opinions sur les approches pédagogiques qui valorisent et utilisent les langues connues par les apprenants en classe de langue seconde ou additionnelle, à savoir les approches plurilingues.

Sur une échelle de 1 à 6, quel est votre niveau de familiarité avec les approches plurilingues?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1-Pas du tout familier	2	3	4	5	6-Très familier
Familiarité avec les approches plurilingues						

-Si vous aviez déjà une certaine familiarité avec les approches plurilingues, quand en avez-vous entendu parler pour la première fois? Dans quel contexte?

-Brièvement, veuillez décrire ce que les approches plurilingues représentent pour vous.*

-Que pensez-vous des approches plurilingues, en matière d'utilité et de faisabilité? Veuillez fournir le plus de détails possibles pour expliquer votre position. N'hésitez pas à inclure des informations sur votre contexte qui influencent vos croyances et pratiques.*

-Après avoir répondu à ce questionnaire, est-ce que vous diriez que vous utilisez (ou comptez utiliser) les approches plurilingues dans votre pratique enseignante?*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

-Croyez-vous que davantage de communication entre les enseignants de L1 et de L2 vous aiderait à dédier davantage de temps à l'utilisation de pratiques plurilingues?*

- Oui
- Non

-Autres commentaires :

Merci!

Si vous souhaitez participer au tirage d'une des deux cartes-cadeau de 50 \$ dans une boutique en ligne québécoise au choix des gagnants (p. ex. Les Libraires), veuillez nous laisser votre adresse courriel. Ces informations ne serviront qu'à contacter les personnes gagnantes.

Adresse courriel :

Merci

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Ce questionnaire a été adapté des questionnaires utilisés dans les études de :

-Payant, C., et Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 127-151. (questionnaire mis au point dans le cadre de la thèse de Maatouk, Z. (2020) *Les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers les approches plurilingues* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]).

-Payant, C, Maatouk, Z. et Uludag, P. (soumis). Validation of a questionnaire: Examining language biases and plurilingual pedagogies in language teacher education.

ANNEXE B

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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

No. de certificat : 2023-5509

Date : 2023-02-23

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.

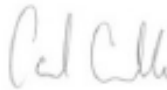
- Titre du projet : Les approches plurilingues et la formation initiale : comment les croyances de futurs enseignants de langues additionnelles diffèrent-elles selon l'année de formation?
- Nom de l'étudiant : Audrey-Anne Laguë
- Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
- Direction(s) 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 (2024-02-23) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPE plurifacultaire

ANNEXE C

LETTRE DE RECRUTEMENT : PERSONNEL ENSEIGNANT

Objet : questionnaire sur les croyances des futurs enseignants

Bonjour,

Je sollicite aujourd'hui la participation de vos étudiants à une étude portant sur les croyances des futurs enseignants entourant l'utilisation des approches plurilingues. Il s'agit de [répondre à un questionnaire](#) que j'utilise dans le cadre de mon projet de recherche à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM.

Les approches plurilingues visent habituellement à connecter les connaissances linguistiques existantes des apprenants aux connaissances à apprendre, les enseignants les utilisant peuvent donc faire appel à différents outils, comme tâches de sensibilisation au plurilinguisme, des activités de conscientisation interlinguistique, ou des tâches plurilingues.

Il est possible de répondre au questionnaire anonymement, mais nous demanderons de fournir une adresse courriel pour participer au tirage de 2 cartes-cadeau d'une valeur de 50\$ (tout bon cadeau de votre choix en ligne d'une boutique québécoise, par exemple boutique Les Libraires). En aucun cas les réponses aux questionnaires individuels seront communiquées aux enseignants ou à tout autre personne n'étant pas directement en lien avec la recherche.

Le questionnaire est d'une durée d'**environ 20 minutes**. Si c'est quelque chose d'envisageable, je pourrais me déplacer pour présenter le projet dans votre classe, voire prévoir un temps pour que les étudiants y répondent.

Merci beaucoup pour votre participation!

Audrey-Anne Laguë, étudiante à la maîtrise en didactique des langues de l'UQAM

RÉFÉRENCES

- Ahooja, A. et Ballinger, S. (2022). Invisible experiences, muted voices, and the language socialization of Québec, migrant-background students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 478-490.
- Amireault, V. (2015). L'école doit se réinventer : l'éducation interculturelle dans le monde des écoles canadiennes. *Education Canada*, 55(4), 32-33.
- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Cross-linguistic pedagogy: Harnessing transfer in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 265-277.
- Basturkmen, H. Loewen, S. et Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Bell, P., Collins, L. et Marsden, E. (2020). Building an oral and written learner corpus of a school programme: Methodological issues. Dans Le Bruyn, B. et Paquot, M. (dir.). *Learner corpus research meets second language acquisition* (p. 214-242), Cambridge University Press.
- Bell, P., Fortier, V. et Gauvin, I. (2020). Using L1 knowledge about language during L2 error correction: do students make cross-linguistic connections? *Language Awareness*, 29(2), 95-113.
- Borg, S. (2001). Second language grammar teaching: Practices and rationales. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 41, 157-185.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Borg, S. et Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied linguistics*, 29(3), 456-482.

- Cabré Rocafort, M. C. (2019). The Development of Plurilingual Education through Multimodal Narrative Reflection in Teacher Education: A Case Study of a Pre-Service Teacher's Beliefs about Language Education. *The Canadian Modern Language Review*, 75(1), 40-64.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1). 65-90.
- Cenoz, J et Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269.
- Chen, Y.-Z. et Hélot, C. (2018). The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 1, 168-187.
- Cook, (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- Copland, F. et Neokleous, G. (2010). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *The Journal of Education*, 163(1), 16-29.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian journal of applied linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian journal of applied linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19-36.
- Dörnyei Z. et Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (2020). Baccalauréat en enseignement du français langue seconde. UQAM. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7177&version=20203>
- Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (2022). Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. UQAM. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7176&version=20223>
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation
- Gagné, J., Macot, É, Beaulieu, A., Savard, C., Deharbe, C., Gagnon, K., Ouellet, A-M., Lauriault, A., Leblanc, C. et Blais, M. (2021). *Guide de communication inclusive : Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style!* Université du Québec
- Galante, A. (2021). Affordances of Plurilingual Instruction in Higher Education: A Mixed Methods Study with a Quasi-experiment in an English Language Program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316-339.
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C. et Vasic, J. (2020). “English - Only Is Not the Way to Go” : Teachers’ Perceptions of Plurilingual Instruction in an English Program at a Canadian University. *TESOL Quarterly*, 54(4), 980-1009.
- Gass, S. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York, Routledge.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLÉ international.
- Gorter, D. et Arocena, E. (2020). Teachers’ beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92.
- Granger, S. (2002). A bird’s-eye view of learner corpus research. Computer Learner Corpora. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 6, 3-33.
- Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72–88.
- Hilgendorf, S. K. (2018). *History of Language Teaching Methods*. Simon Fraser University.

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.

Huang, L.-S. (2021). "I Have Big, Big, BIG Dream!": Realigning Instruction with the Language-Learning Needs of Adult Syrians with Refugee Experience in Canada. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 37(2), 141-163.

Jezak, M. et de Haan, R. (2021). Enseignement par tâche en milieu d'immigration francophone au Canada : Pratiques déclarées et perceptions des enseignants de français langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 28-34.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif : rapport de recherche*. CEETUM, Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal.

Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3e ed). Oxford University Press.

Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.

Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1-2), 3-23.

Lory, M. P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans Thibeault, J. et Fleuret, C., (dir), *Didactique du français en contextes minoritaires: Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 81-105), Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Lory et Valois (2021). Guide d'initiation aux approches plurilingues : *Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario* [Guide pédagogique]. Le centre Franco. <https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>

- Maatouk, Z. (2020). *Les croyances des futurs enseignants de l'anglais langue seconde envers les approches plurilingues* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15295/>
- Maatouk, Z. et 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*, 23(10), 3685-3697.
- MacDonald, M., Badger, R. et White, G. (2001). Changing values : what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963.
- Marsden, E., Morgan-Short, K., Thompson, S. et Abugaber, D. (2018). Replication in second language research: Narrative and systematic reviews and recommendations for the field. *Language Learning*, 68(2), 321-391.
- Ministère de l'Éducation (s. d.a). Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 2 : Compétences transversales. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation (s. d.b). Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 5 : domaine des langues - 5.2 Français, langue seconde – Programme de base. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-seconde-base-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation (s. d.c). Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue seconde, programmes de base et enrichi. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-seconde-premier-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation (s. d.d). Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 5 : domaine des langues - 5.2 Anglais langue seconde. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-2e-3e-cycles-primaire.pdf

- Ministère de l'Éducation (s. d.e). Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde. Ministère de l'Éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-deuxieme-cycle-secondaire_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/R_apport-evaluation-anglais-intensif-phase1.PDF
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 23-38.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paquet, P.-L. et Woll, N. (2021). Chapter 5 : Debunking student teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. Dans Pinto, J. et Alexandre Nélia (dir.). (2021). *Multilingualism and third language acquisition: learning and teaching trends* (volume 2), (p. 95-116) Language science press.
- Payant, C. et Bell, P. (2022). "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*, 4(1), 143-170.
- Payant, C., Maatouk, Z et Uludag, P. (soumis) Validation of a questionnaire: Examining language biases and plurilingual pedagogies in language teacher education.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- Phipps, S. et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.

- Plonsky, L. (2015). Quantitative considerations for improving replicability in CALL and applied linguistics. *Calico Journal*, 32(2), 232-244.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P. et Agirdag, O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants, and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.
- Quevillon Lacasse, C. (2020). Transfert ELA -FLS : projet de développement professionnel d'enseignants pour encourager les élèves à transférer leurs apprentissages langagiers. *The Canadian Modern Language Review*, 76(4), 395-411.
- Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3e éd.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. B. et Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC journal*, 1(1), 41-58.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2017). Les représentations sociales sur les langues d'élèves de la fin de l'élémentaire en contexte francophone minoritaire. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 1(1), 45-61
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13-19.
- White, J. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196.
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, 92, 102275.
- Woll, N. et Paquet, P.-L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research*.

Wong, R. (2013). The sustainability of change in teacher beliefs and practices as a result of an overseas professional development course. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 152-168