

Prendre en compte les croyances de futures enseignantes de français Lx dans le cadre d'une recherche-action : vers l'utilisation d'approches plurilingues d'enseignement du lexique

Catherine Maynard

Université Laval, Canada

catherine.maynard@lli.ulaval.ca

Pascale Rousseau

Université Laval, Canada

pascale.rousseau.2@ulaval.ca

Catherine Mathis

Université Laval, Canada

catherine.mathis.1@ulaval.ca

Résumé

Les écoles francophones du Québec (Canada) accueillent de nombreux élèves immigrants bi/plurilingues. Pour les soutenir, une attention devrait être portée à l'enseignement du lexique, notamment au moyen d'approches plurilingues (Galante, 2020 ; Leonet et al., 2020). Toutefois, l'adoption de telles approches reste marginale (Payant et Bell, 2022). Afin de soutenir leur mise en œuvre, il apparaît nécessaire de prendre en compte les croyances des futur·e·s enseignant·e·s (Borg, 2015) et de leur offrir des occasions de développement professionnel visant un arrimage entre des savoirs didactiques de référence et la pratique en classe (Forget, 2020). Nous nous sommes donc penchées sur la question suivante : Comment une recherche-action peut-elle contribuer à la formation de futur·e·s enseignant·e·s en lien avec l'utilisation d'approches plurilingues pour enseigner le lexique en français Lx ? Deux futures enseignantes ont pris part à notre étude, lors de laquelle elles ont créé et mis à l'essai trois activités d'enseignement du lexique en français Lx. Nous avons documenté leurs croyances à partir d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) de données recueillies grâce à trois outils : un guide d'accompagnement présentant les trois activités, un journal de bord et un entretien réalisé après la mise à l'essai des activités. Il en ressort que les participantes verbalisent des croyances associées au potentiel des approches plurilingues pour favoriser les apprentissages lexicaux des élèves sur les plans tant cognitivo-langagier que socio-affectif, en cohérence avec les savoirs didactiques de référence présentés en formation initiale des enseignant·e·s.

Mots clés : croyances des enseignant·e·s, savoirs didactiques de référence, formation des enseignant·e·s, approches plurilingues, enseignement du lexique, élèves bi/plurilingues issus de l'immigration

1. Introduction et problématique

Selon Statistique Canada (2017, p. 1), « [l]es enfants issus de l'immigration pourraient représenter entre 39 % et 49 % de la population totale d'enfants en 2036 » au pays. On constate ainsi qu'une diversité linguistique et culturelle croissante marque le paysage canadien. C'est tout particulièrement le cas au Québec, la deuxième province ayant accueilli le plus d'immigrant·e·s au pays de 2016 à 2021 (Statistique Canada, 2021). En 2021, on recensait dans les écoles québécoises 31,7 % d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième générations, avec une présence de plus en plus marquée de ces derniers hors de la métropole montréalaise (CTREQ et MÉQ, 2021, p. 1). Plus particulièrement, la même année, plus de 16 % des élèves du Québec déclaraient une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone. Ce faisant, les salles de classe réunissent des élèves aux profils diversifiés et aux répertoires linguistiques riches et variés, qu'on peut qualifier de « bi/plurilingues ».

Au Québec, depuis l'adoption de la loi 101 en 1977, aussi nommée Charte de la langue française, les élèves issus de l'immigration doivent obligatoirement, à quelques exceptions prèsⁱ, fréquenter l'école francophone, le français étant la seule langue officielle de la province. Cela dit, pour plusieurs, la maîtrise de cette langue est encore à consolider. Ces élèves doivent donc relever un double défi : développer leurs compétences linguistiques en français et, simultanément, réaliser dans cette langue additionnelleⁱⁱ (Lx) des apprentissages dans différentes disciplines (Verdelhan-Bourgade, 2002). De plus, le développement de compétences dans une Lx est un travail de longue haleine : de cinq à sept ans sont nécessaires, en moyenne, pour qu'un élève atteigne le même niveau en lecture et en écriture que ses pairs scolarisés dans leur langue première (Cummins, 2000). Pour soutenir les élèves, une attention spécifique gagne à être portée à l'enseignement du lexique, dont la connaissance influence la compréhension en lecture et, par le fait même, la réussite scolaire (Pellicer-Sánchez, 2013). Plus particulièrement, l'enseignement du vocabulaire scolaire soutient les élèves dans la compréhension des textes qu'ils lisent dans les différentes disciplines et, donc, dans le développement de leurs connaissances (Short et Echevarría, 2016).

De surcroît, afin de prendre en compte les besoins et les caractéristiques des élèves bi/plurilingues, plusieurs travaux ont montré la pertinence d'approches plurilingues pour favoriser leur engagement (Armand et al., 2008 ; Maynard et Armand, 2022) et les aider à réaliser de nouveaux apprentissages scolaires (Charamba et Zano, 2019 ; Charamba, 2020). Toutefois, entre autres au Québec, l'utilisation d'approches plurilingues peut créer des tensions chez les enseignant·e·s en raison de la norme monolingue qui prévaut bien souvent dans les écoles (Armand, 2021). Ainsi, l'adoption de telles approches par les enseignant·es reste marginale, notamment pour l'enseignement des contenus disciplinaires (Mendonça Dias, 2022).

Afin de favoriser la mise en œuvre d'approches plurilingues en classe, par exemple pour enseigner le vocabulaire scolaire, il apparaît nécessaire d'aborder ce sujet dès la formation initiale des enseignant·e·s (Le Pichon-Vorstman et al., 2021). Au Québec, pour obtenir le brevet d'enseignement leur permettant d'exercer leur profession, les enseignant·e·s doivent avoir réussi une formation initiale universitaire de quatre ans. Cette formation est constituée de cours théoriques réalisés en alternance avec des stages, dont certains impliquent une prise en charge totale d'un groupe d'élèves pendant plusieurs semaines. Plus précisément, les enseignant·e·s qui offrent des services de première ligne d'enseignement du français Lx aux élèves issus de l'immigration sont habituellement titulaires d'un baccalauréat en enseignement du français Lxⁱⁱⁱ. Leur formation initiale inclut des cours de didactique spécifiques à l'enseignement d'une Lx (p. ex., didactique de la

grammaire et du lexique) et des cours portant sur d'autres aspects du travail enseignant (p. ex., évaluation des apprentissages et gestion de classe) (Université Laval, 2023).

Depuis 2020, un nouveau référentiel du ministère de l'Éducation du Québec présente 13 compétences professionnelles dont le développement est visé chez les futur·e·s enseignant·e·s, telles que « maîtriser la langue d'enseignement » (p. 50). Cette maîtrise est attendue des enseignant·e·s, qui doivent également la favoriser chez leurs élèves. En ce sens, ce référentiel indique que les enseignant·e·s sont tenu·e·s de « prendre appui sur la langue maternelle des élèves et [de] la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement » (p. 51), ce à quoi leur formation initiale devrait les préparer. En outre, la familiarisation des futur·e·s enseignant·e·s avec les approches plurilingues peut également soutenir le développement d'autres compétences professionnelles, telles que « soutenir le plaisir d'apprendre » (p. 64), dont une des manifestations est d'« intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage des liens avec des éléments de la vie courante et des repères culturels tirés du bagage des élèves » (p. 65).

Pour favoriser le développement de telles compétences professionnelles et, plus généralement, être porteuse d'apprentissages signifiants, la formation initiale des enseignant·e·s, notamment en Lx, gagnerait à reconnaître leurs croyances et à les faire évoluer (Borg, 2003, 2015). Ce faisant, les futur·e·s enseignant·e·s tireraient profit du développement de croyances favorisant la mise en œuvre d'approches plurilingues et venant contrer la norme monolingue dominante dans les milieux scolaires. Or, alors que l'étude des croyances des enseignant·e·s œuvrant en milieu pluriethnique retient de plus en plus l'attention des chercheur·euse·s à travers le monde (p. ex., en France, Mary et Young, 2023 ; aux États-Unis, Prasad et Bettney Heidt, 2023), les travaux portant sur les croyances des futur·e·s enseignant·e·s québécois de français Lx à ce sujet se font rares. Cela dit, des chercheuses s'intéressant aux (futur·e·s) enseignant·e·s d'anglais Lx au Québec montrent que la formation initiale qui leur est offerte n'entraîne pas nécessairement le développement de croyances favorables à la mise en œuvre d'approches plurilingues (Payant et Bell, 2022 ; Woll, 2020). C'est pourquoi nous nous sommes penchées sur la question suivante : Comment une recherche-action peut-elle contribuer à la formation de futur·e·s enseignant·e·s de français Lx en lien avec l'utilisation d'approches plurilingues pour enseigner le lexique en Lx ?

2. Cadre théorique

Le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche interpelle des travaux de chercheur·euse·s s'intéressant à la cognition des enseignant·e·s de même qu'aux savoirs didactiques de référence guidant l'enseignement du lexique en Lx et la mise en œuvre d'approches plurilingues. Ces travaux font l'objet des sections suivantes.

2.1 La cognition des enseignant·e·s

Selon les travaux phares de Borg (2003, 2015), les pratiques des enseignant·e·s sont sous-tendues par leur cognition, définie comme ce qu'ils et elles « pensent, savent, croient et font » (2003, p. 81, notre traduction). Ces quatre termes réfèrent aux croyances qu'ont les enseignant·e·s sur divers aspects de leur profession, comme les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre, les différentes manières dont les élèves apprennent et les ressources matérielles auxquelles recourir^{iv}. La prise en compte de ces croyances permet d'appréhender sous un jour nouveau les pratiques d'enseignement

utilisées et, entre autres, de mieux comprendre l'écart pouvant exister entre ces pratiques et celles promues par la recherche.

Plusieurs facteurs influencent les croyances des enseignant·e·s, dont leur histoire personnelle et leurs expériences d'apprentissage des langues. Ces expériences peuvent par ailleurs survenir au cours de leur formation universitaire, par exemple lorsque les futur·e·s enseignant·e·s sont amené·e·s à suivre eux·elles-mêmes des cours de Lx (p. ex., l'allemand). Lorsqu'ils incluent des approches plurilingues expérimentées par les futur·e·s enseignant·e·s, alors en posture d'apprenant·e·s, de tels cours de Lx amènent ces dernier·ère·s à prendre conscience du potentiel de ces approches. Ils et elles sont ainsi plus enclin·e·s à les utiliser dans leurs propres pratiques, même si des croyances associées à une norme monolingue peuvent perdurer (Woll, 2020).

Plus généralement, une influence réciproque s'observe entre les croyances des enseignant·e·s et leur formation professionnelle, initiale ou continue. Cette influence réciproque existe également entre ces croyances et différents facteurs contextuels, dont les pratiques qu'ils et elles mettent à l'essai en classe (Borg, 2015). En ce sens, les expériences de formation pratique des enseignant·e·s, entre autres lors de leur parcours universitaire, viennent médier leurs croyances et sont aptes à favoriser l'intégration, en classe, de pratiques d'enseignement soutenues par la recherche. Ainsi, la formation initiale et continue des enseignant·e·s devrait favoriser le plus possible la mise à l'essai de pratiques d'enseignement dans des contextes authentiques (Giglio, 2016), et ce, avec un mentorat « sécurisant, inspirant confiance et empathique » (DeCapua, Marshall and Frydland, 2018, p. 21, notre traduction). Cela encouragerait aussi l'utilisation de pratiques alignées avec les croyances développées par les enseignant·e·s, par exemple lors de leur formation. En effet, un désalignement entre croyances et pratiques peut être observé chez de jeunes enseignant·e·s qui, lorsqu'ils et elles intègrent leur nouveau milieu de travail, voient leurs pratiques contraintes par différents facteurs contextuels, tels que les pratiques généralement utilisées par leurs collègues plus expérimentés.

Par ailleurs, nos expériences de recherche nous ont amenées à voir que les nouvelles pratiques proposées et implantées en milieu scolaire perdurent difficilement une fois les projets terminés. Leur implantation pérenne constitue un véritable défi, qui semble pouvoir être relevé grâce à une meilleure prise en compte des croyances sous-tendant les pratiques d'enseignement utilisées dans les milieux. Pour ce faire, les travaux sur la cognition des enseignant·e·s gagneraient à s'inscrire dans un « paradigme de participation » (Kubanyiova et Feryok, 2015, p. 438, notre traduction) soutenant une compréhension approfondie de leurs croyances et de leurs pratiques d'un point de vue évolutif et dynamique plutôt que statique. L'opérationnalisation de ce point de vue nécessite l'adoption de méthodologies de recherche allant au-delà d'observations ponctuelles et impliquant « des approches narratives, ethnographiques et recourant à l'analyse de discours » (p. 438, notre traduction). La conduite de recherches-actions articulant différents outils de collecte de données et reposant sur une participation active des (futur·e·s) enseignant·e·s à travers une prise en compte de leurs réflexions et une reconnaissance de leurs processus décisionnels s'avère ainsi éclairante (Kemmis et al., 2014).

2.2 Les savoirs didactiques de référence

On souhaite notamment que les enseignant·e·s, lors de leur formation initiale, développent des croyances arrimées aux savoirs didactiques de référence étudiés dans les cours théoriques, puis réinvestis en stage. Comme le résume Forget (2020) et en phase avec les travaux phares de Hofstetter et Schneuwly (2009), ces savoirs didactiques de référence incluent les savoirs *à* enseigner, qui concernent les contenus faisant l'objet d'un enseignement, et les savoirs *pour*

enseigner, qui concernent les moyens pour y arriver, tels que les dispositifs d'enseignement utilisés. Or, des difficultés à recourir aux savoirs didactiques de référence sont observées dans les travaux universitaires réalisés par les étudiant·e·s en enseignement dans différents programmes et universités (Lord et Sauvaire, 2014 ; Messier et al., 2016). Pour remédier à ces difficultés, un meilleur arrimage entre la formation didactique théorique et « des contextes authentiques de développement des compétences professionnelles » (Forget, 2020, p. 48) semble nécessaire. Ces contextes authentiques se présentent lors des stages, mais peuvent aussi être associés à d'autres occasions de formation, comme notre recherche-action. Dans le cadre de celle-ci, des savoirs didactiques de référence en lien avec l'enseignement du lexique en Lx et l'utilisation d'approches plurilingues ont été mobilisés par deux futures enseignantes de français Lx.

2.2.1 Les savoirs didactiques de référence guidant l'enseignement du lexique en Lx

L'enseignement du lexique en Lx gagne à cibler différents savoirs à enseigner. Concernant le vocabulaire scolaire plus précisément, deux catégories de mots sont ciblées. D'une part, le vocabulaire transdisciplinaire, utilisé dans plusieurs disciplines, inclut des mots à la fois abstraits, peu fréquents dans la langue courante, et polysémiques (p. ex. *droite*, *sommet*). D'autre part, le vocabulaire disciplinaire est associé à une discipline en particulier (p. ex. *planisphère* en géographie, *solubilité* en sciences) (Tremblay, Drouin et Saidane, 2023). Le vocabulaire disciplinaire de sciences représenterait tout particulièrement un défi pour les élèves scolarisés dans une Lx (Brown et al., 2006).

Au regard de ces deux catégories de mots, il apparaît nécessaire de développer à la fois l'étendue du vocabulaire des élèves, soit le nombre de mots dont ils connaissent le sens (Anderson et Freebody, 1981), et la profondeur de leur vocabulaire. Cette profondeur inclut des connaissances sur trois composantes des mots : leur sens (p. ex. définition, association avec d'autres mots d'un même champ lexical), leur forme (p. ex. orthographe, prononciation, structure morphologique) et leur usage dans différents contextes (p. ex. collocations, registres) (Nation, 2013). Selon une méta-analyse de Zhang et Zhang (2022), deux aspects de la connaissance en profondeur des mots seraient plus précisément reliés à la compréhension écrite et orale, soit la conscience morphologique, associée à la reconnaissance des morphèmes, et la connaissance de collocations fréquentes. Enfin, les congénères, ces mots qui partagent d'importantes ressemblances sur le plan du sens et de la forme dans plus d'une langue (p. ex. *famille* en français, *family* en anglais, *familia* en espagnol), retiennent fréquemment l'attention des chercheur·euse·s, car leur identification est susceptible de favoriser la compréhension de textes par les élèves (Arteagoitia et Howard, 2015 ; Cenoz et al., 2022).

En ce qui a trait aux savoirs didactiques pour enseigner le lexique en Lx, des principes didactiques mis de l'avant par la recherche viennent guider les pratiques utilisées par les enseignant·e·s. D'abord, soulignons que des principes socioconstructivistes plus généraux sont fréquemment mobilisés (Moody et al., 2018). En ce sens, les pratiques et dispositifs mis en œuvre gagneraient à reposer sur un étayage approprié de l'enseignant·e de même que sur de nombreuses interactions et occasions de collaboration permettant de mettre à profit les connaissances antérieures des élèves pour en coconstruire de nouvelles. Du reste, puisqu'il est impossible d'enseigner aux élèves tous les mots dont ils auront besoin durant leur parcours scolaire, le développement de l'autonomie de ces derniers apparaît incontournable. Il est dès lors nécessaire de les outiller afin qu'ils puissent « apprendre à apprendre » de nouveaux mots (Lavoie, 2015 ; Nation, 2008) dans un « processus intentionnel, dynamique et itératif permettant un apprentissage du vocabulaire efficace, efficient et agréable » (Gu, 2020, p. 271, notre traduction).

Dans un autre ordre d'idées, dans une visée globale de développement d'une compétence lexicale chez les élèves, au sein de laquelle le rapport affectif aux mots joue un rôle important, il semble essentiel que les pratiques d'enseignement visent à accroître la « sensibilité lexicale » des élèves (Tremblay, 2021, p. 1) ou encore à instaurer un climat de classe favorisant le « plaisir des mots » (Armand et Maraillet, 2015, p. 49). Cela est notamment rendu possible grâce à l'utilisation d'approches plurilingues, comme nous l'approfondissons plus loin.

Concrètement, différents dispositifs didactiques permettent d'opérationnaliser ces considérations théoriques. Un dispositif par excellence, préconisé tant par des chercheurs en contexte de Lx (p. ex. Van Orman et al., 2021) que de langue première (p. ex. Beck et al., 2013), est l'enseignement direct du vocabulaire, qui s'apparente à ce que Lindstromberg (2020) nomme quant à lui un *enseignement intentionnel*. Grâce à des interventions ciblées, un enseignement direct vise la rétention de mots spécifiquement choisis et soutient le développement de stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Pour ce faire, ce dispositif peut inclure le recours à des approches plurilingues.

2.2.2 Les approches plurilingues comme savoirs didactiques pour enseigner le lexique en Lx

Retenant de plus en plus l'attention des didacticien·e·s des Lx (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Moore, 2006), les approches plurilingues s'appuient sur la diversité linguistique et culturelle comme levier en situation d'enseignement-apprentissage. Venant mobiliser les différentes langues du répertoire des élèves, ces approches soutiennent les dimensions à la fois cognitivo-langagières et socio-affectives de leurs apprentissages (Armand et al., 2008 ; Charamba, 2020). Les approches plurilingues prennent donc ici la forme de savoirs didactiques pour enseigner différents contenus, dont ceux reliés au lexique en Lx.

Sur le plan cognitivo-langagier, les approches plurilingues favorisent le développement des capacités métalinguistiques des élèves et les transferts de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une langue à l'autre (Armand et al., 2008 ; Cummins, 2021). Par exemple, en ce qui a trait à l'enseignement du lexique, ces approches permettent d'aborder les congénères avec les élèves. Mis en œuvre avant une leçon disciplinaire, un enseignement direct du vocabulaire scolaire de sciences impliquant des traductions et un travail sur les congénères favorise davantage l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire par les élèves que le fait d'aborder ce vocabulaire en cours de leçon (August et al., 2016). Les approches plurilingues permettent aussi d'analyser la structure morphologique des mots, et notamment de comparer l'utilisation d'affixes dans différentes langues (Leonet et al., 2020). Une telle comparaison peut notamment soutenir l'apprentissage du vocabulaire disciplinaire (p. ex. *biologie* en français, *biologi* en danois, *biología* en espagnol et *byoloji* en créole haïtien). Tout comme un travail sur les congénères, l'analyse de la structure morphologique des mots peut être intégrée à un enseignement direct permettant un traitement en profondeur de mots nouveaux et le développement de l'autonomie des élèves (Crosson et al., 2019).

Par ailleurs, sur les plans tant cognitivo-langagier que socio-affectif, les approches plurilingues contribuent à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, et ce, grâce à l'expérience d'émotions agréables lors des activités réalisées en classe et à la mobilisation de stratégies favorisant la réussite des tâches à réaliser (Maynard et Armand, 2022). Dans cet esprit, les approches plurilingues légitiment les échanges entre les élèves dans d'autres langues que le français, de telles pratiques de *translanguaging* agissant comme étayage linguistique et cognitif (Cenoz et Gorter, 2020). De surcroît, les approches plurilingues contribuent à créer un climat de classe favorable aux apprentissages. À cet égard, les activités d'éveil aux langues, qui amènent les

élèves à manipuler des corpus dans différentes langues (Armand et al., 2008), développent la sensibilité lexicale des élèves (Tremblay, 2021). Impliquant bien souvent des comparaisons interlinguistiques, ces activités permettent un « détour » (de Pietro, 2003, p. 180) afin de mettre à distance la langue de scolarisation pour éventuellement mieux la maîtriser.

Malgré les avantages qui y sont associés et l'attention grandissante dont elles font l'objet dans les milieux scientifiques, les approches plurilingues restent l'apanage d'une minorité d'enseignant·e·s (Maynard et Thibeault, à paraître). En effet, leur mise en œuvre par les enseignant·e·s nécessite qu'ils et elles développent un positionnement qui, en constante négociation, les amène à aller à l'encontre de pratiques monolingues plus fréquemment utilisées dans les milieux scolaires (García, 2019 ; Mary et Young, 2023 ; Thamin et al., 2013 ; Tian et Lau, 2022). Ce positionnement semble intimement lié à la cognition des enseignant·e·s et, par le fait même, à leurs pratiques et à leurs croyances à propos de l'enseignement-apprentissage des Lx (Borg, 2015).

3. Questions spécifiques de recherche

Adoptant le cadre théorique de la cognition des enseignant·e·s (Borg, 2015), nous nous intéressons à une occasion particulière de développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s : la participation à une recherche-action. Plus spécifiquement, nous nous penchons sur l'arrimage (ou non) entre, d'une part, les croyances des futur·e·s enseignant·e·s quant à l'utilisation d'approches plurilingues pour enseigner le lexique en Lx telles que verbalisées dans le contexte de cette recherche-action et, d'autre part, les savoirs didactiques à enseigner et *pour* enseigner abordés en formation initiale. Nous souhaitons répondre aux trois questions suivantes :

- a) Dans le cadre de leur participation à une recherche-action, quelles sont les croyances verbalisées par de futur·e·s enseignant·e·s en lien avec l'utilisation d'approches plurilingues pour enseigner le lexique en Lx ?
- b) Ces croyances sont-elles arrimées aux savoirs didactiques à enseigner et *pour* enseigner abordés en formation initiale des enseignant·e·s ?
- c) Ces croyances perdurent-elles une fois la formation initiale terminée ?

4. Méthodologie

4.1 Contexte et participantes

La présente recherche-action s'inscrit dans ce que Giglio (2016) nomme « une démarche à la fois de recherche, d'innovation et de formation professionnelle des enseignant·e·s » qui vise à « développer une activité de formation à l'enseignement soucieuse d'un agir à la fois “réflexif”, “innovateur” et “formatif” afin d'engager les étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s, dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles » (p. 45). Les deux participantes à notre recherche-action, auxquelles nous donnons les pseudonymes Anna et Émilie, y jouent donc à la fois le rôle de futures enseignantes en formation et de chercheuses novices.

Au moment de participer à la recherche, Anna et Émilie avaient toutes les deux 22 ans. Comptant le français comme langue première, en plus d'avoir l'anglais et l'espagnol au sein de leur répertoire linguistique, elles en étaient à leur troisième année d'étude au baccalauréat en enseignement du

français Lx dans une université québécoise. Plus précisément, leur participation à la recherche s'est faite en parallèle avec la réalisation d'un cours de didactique du lexique en Lx. Ce cours amenait notamment les étudiant·e·s à s'engager dans une analyse réflexive de leurs choix didactiques et de leurs croyances à l'égard des savoirs didactiques à enseigner et *pour* enseigner relatifs au lexique, dont ceux présentés à la section 2.2.1. Précisons que les deux étudiantes avaient progressivement été familiarisées avec les savoirs didactiques relatifs aux approches plurilingues, introduits graduellement dans les cours théoriques dès la première année de leur baccalauréat.

4.2 Déroulement

Sous la supervision d'une doctorante coordonnatrice de la recherche-action et coautrice de ce texte, Anna et Émilie ont d'abord créé trois activités d'enseignement du lexique : la *Carte sémantique*, le *Grimoire* et la *Fleur plurilingue*. En réponse à un besoin exprimé par cinq enseignant·e·s ayant pris part à une première phase du projet^v, ces activités visaient spécifiquement l'enseignement du vocabulaire disciplinaire de sciences. Menant à la création d'un nuage de mots autour de concepts abordés dans le manuel de sciences des élèves, l'activité de la *Carte sémantique* permettait d'activer les connaissances des élèves sur les contenus disciplinaires ciblés, de concert avec les enseignant·e·s de chaque groupe^{vi}. Soutenant ensuite un travail plus en profondeur sur des mots entourant ces mêmes concepts, l'activité du *Grimoire* avait pour objectif de travailler le sens, la forme et l'usage des mots et, ultimement, de constituer un glossaire partagé au sein du groupe^{vii}. En équipe et à travers des discussions ayant cours dans les langues de leur choix, les élèves devaient par exemple suggérer une définition personnelle des mots, proposer des mots de la même famille et rédiger des phrases intégrant les mots. Enfin, dans l'activité de la *Fleur plurilingue*, les traductions de mots liés au thème abordé indiquées sur différents pétales, étaient réunies autour d'un cœur affichant le mot en français^{viii}. Cela permettait une comparaison des traductions proposées, soutenant ainsi le repérage de congénères et une analyse morphologique du même mot dans différentes langues. Ces trois activités, décrites plus en détail dans Rousseau et Maynard (2023), ont par la suite été mises à l'essai conjointement par les deux étudiantes auprès de trois groupes d'élèves immigrants apprenant le français Lx et ayant des trajectoires et des répertoires linguistiques des plus variés, durant une période de 75 minutes. Suivant un modèle d'intégration partielle en classe ordinaire de première secondaire^{ix}, ces élèves étaient regroupés quelques heures par semaine pour recevoir un enseignement spécifique du français Lx. Ils suivaient le reste du temps les mêmes cours que leurs camarades des classes ordinaires.

4.3 Collecte et analyse des données

Quatre outils ont permis de recueillir des données sur les croyances des deux étudiantes et les savoirs didactiques qu'elles interpellent. Premièrement, Anna et Émilie ont présenté les trois activités dans un guide d'accompagnement à l'intention des enseignant·e·s, et ce, afin que celles-ci puissent être diffusées plus largement au terme de la recherche. Ce guide, dont la structure et le contenu ont été déterminés par les étudiantes elles-mêmes, présente le déroulement des activités, leurs points forts, leurs limites, la manière dont le plurilinguisme y est intégré et des pistes de différenciation. Deuxièmement, tout au long du projet, chacune des étudiantes a consigné dans un journal de bord la raison d'être des choix faits durant la création des activités, les apprentissages réalisés en lien avec l'enseignement du lexique en français Lx et les liens pouvant être faits avec d'autres expériences vécues lors de leur formation initiale. Troisièmement, les étudiantes ont pris part à un entretien individuel semi-dirigé mené sous la forme d'un récit de pratique (Desgagnés, 2005). Pour ce récit, elles ont toutes deux choisi de narrer le déroulement de l'activité du *Grimoire*, cette activité étant, à leurs yeux, la plus signifiante des trois. Les récits font ainsi ressortir le contexte de réalisation de l'activité choisie, l'enchaînement des actions posées et le regard réflexif

des étudiantes sur ces actions. Une fois transcrits, ces entretiens ont été reconstitués en textes narratifs au « je », puis cette reconstitution a été validée par les participantes. Quatrièmement, les deux participantes ont récemment participé, plus d'un an après la mise à l'essai des activités, à un court entretien individuel révélant leur utilisation d'approches plurilingues en tant qu'enseignantes maintenant diplômées et œuvrant de manière autonome dans les milieux scolaires.

Pour répondre à nos trois questions de recherche, les données recueillies au moyen des quatre outils précédemment présentés ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette analyse a permis de dégager les croyances des participantes envers les approches plurilingues et l'arrimage entre ces croyances et des savoirs didactiques à enseigner et *pour* enseigner le lexique en Lx.

5. Résultats

En réponse à notre première question de recherche, deux regroupements de croyances en lien avec l'utilisation d'approches plurilingues pour enseigner le lexique en Lx ont émergé de nos données : celles concernant des dimensions cognitivo-langagières et celles concernant des dimensions socio-affectives des apprentissages visés chez les élèves. Ces croyances sont par ailleurs intimement reliées aux savoirs didactiques de référence véhiculés en formation initiale des enseignant·e·s, à la fois en ce qui a trait aux approches plurilingues et à l'enseignement du lexique en français Lx. Pour répondre à notre deuxième question de recherche, nous mentionnons les savoirs didactiques de référence, conjointement avec leurs croyances, aux moments où les participantes y réfèrent.

5.1 Des croyances et des savoirs didactiques de référence concernant les dimensions cognitivo-langagières

Sur le plan cognitivo-langagier, les croyances des deux étudiantes documentées grâce à trois des outils de collecte de données utilisés (guide d'accompagnement, journaux de bord, récits de pratique) montrent comment elles reconnaissent le potentiel des approches plurilingues pour développer les capacités métalinguistiques des élèves, que ce soit à travers les comparaisons entre les langues ou une analyse morphologique. Le recours aux approches plurilingues dans ce but est mentionné lors de la présentation de la *Fleur plurilingue* dans le guide d'accompagnement. Anna et Émilie précisent que, durant cette activité :

[Les élèves] peuvent également établir des liens entre [d'autres langues] et le français. De courtes analyses plurilingues entre les mots peuvent aussi être réalisées. [...] Elles permettent de leur présenter les ressemblances entre certaines langues [et] des particularités qui reviennent d'une langue à l'autre.

Dans son journal de bord, Émilie souligne également qu'elle a pu mobiliser concrètement des contenus théoriques en ce qui a trait à la comparaison de langues :

Plusieurs notions de l'approche plurilingue [...] ont pu être reprises lors de l'expérimentation. C'est notamment [le cas] pour les comparaisons avec les langues connues des élèves et le français. [...] Des élèves d'une des classes [...] ont remarqué le caractère universel des mots scientifiques [qui peuvent être similaires dans plusieurs langues].

Cela fait écho à son récit de pratique, où elle évoque que « [les élèves] étaient très surpris de constater, par exemple, que la prononciation des mots scientifiques est similaire dans plusieurs langues », faisant ainsi référence à un travail sur la forme des mots.

Par ailleurs, dans le guide d'accompagnement, tant l'activité du *Grimoire* que celle de la *Fleur plurilingue* sont présentées comme des moyens de favoriser l'autonomie des élèves dans l'apprentissage de nouveaux mots. Par exemple, il y est dit que :

[L'activité du *Grimoire*] peut également donner [aux élèves] des trucs pour mémoriser certaines notions et les aider à effectuer des liens entre les différentes langues connues. [...] L'activité permet de créer un dictionnaire multilingue et personnalisé pour la classe ou pour l'élève.

Comme prolongement à l'activité de la *Fleur plurilingue*, Anna et Émilie proposent que « l'activité [soit] réalisée pour trouver des synonymes, en français ou dans d'autres langues, d'un ou de plusieurs mots. Cela permettrait aux élèves de se créer une ressource pour varier leur vocabulaire dans différentes situations, comme dans les rédactions. »

Nos données laissent également voir que, du point de vue d'Anna et d'Émilie, les approches plurilingues permettent un étayage linguistique et cognitif, notamment en favorisant les échanges entre les élèves et la coconstruction des connaissances, dans une perspective socioconstructiviste. Par exemple, au moment de présenter le déroulement de l'activité du *Grimoire* dans le guide d'accompagnement, les deux étudiantes précisent que :

La coconstruction de la fiche [sur le mot ciblé] dans une langue commune [autre que le français est] pertinente. Il [faut] alors placer les élèves qui parlent la même langue ensemble pour qu'[ils] puissent communiquer dans la langue de leur choix. Dans la fiche, les élèves sont amenés à écrire des mots et des phrases dans d'autres langues. [...] L'activité permet la négociation du sens, la coconstruction [des connaissances] et [la mobilisation du] plurilinguisme. Elle amène les élèves à réfléchir, à résumer, à paraphraser et à expliquer des concepts.

Dans le même esprit, dans leur récit de pratique, tant Anna qu'Émilie témoignent du potentiel de regrouper les élèves en petites équipes pour favoriser les échanges dans des langues autres que le français. Anna rapporte que :

L'activité a donné lieu à de belles interactions, autant entre les élèves d'une même équipe qu'entre les différentes équipes. [...] Si nous avons laissé quelques équipes se former au choix des élèves, nous sommes toutefois intervenues pour placer certains élèves plus stratégiquement. Je pense entre autres à une élève qui parlait espagnol et qui était au Québec depuis peu. Nous avons décidé de la jumeler avec deux autres élèves hispanophones, l'objectif étant qu'elle puisse bénéficier du soutien de ses pairs [...]. D'ailleurs, je dirais que, pour cette équipe, le travail s'est fait à environ 75 % en parlant espagnol alors que, pour les autres équipes dont les langues étaient différentes, c'est le français qui a prévalu.

Ces résultats nous amènent à constater que l'étayage linguistique et cognitif associé aux approches plurilingues est aussi en lien avec la capacité de ces approches à engager les élèves cognitivement dans les tâches à accomplir. Comme nous le présentons à la section suivante, le volet socio-affectif d'un tel engagement se dégage également de nos données.

5.2 Des croyances et des savoirs didactiques de référence concernant les dimensions socio-affectives

Les croyances d'Anna et d'Émilie telles que documentées dans notre étude permettent de voir qu'elles identifient les approches plurilingues comme un levier pour engager les élèves sur le plan socio-affectif. En effet, d'une part, ces approches sont vues comme un moyen de valoriser les élèves. Dans leur présentation de la *Fleur plurilingue* dans le guide d'accompagnement, les deux étudiantes rapportent que :

Le plurilinguisme est au cœur de cette activité. Les élèves ont l'opportunité de valoriser [leurs] connaissances [dans les] autres langues qu'[ils] connaissent. [...] [Ils] sont les experts des langues connues. [...] L'activité est pertinente pour montrer l'importance du plurilinguisme aux élèves et pour valoriser leur bagage linguistique et leurs connaissances langagières.

D'autre part, Anna et Émilie perçoivent les approches plurilingues comme un moyen d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages. Comme le montre le récit de pratique d'Émilie, dans l'activité de la *Carte sémantique*, le remue-méninge dans plusieurs langues permet d'engager l'ensemble des élèves dans la discussion. Ensuite, l'ouverture et l'intérêt des futures enseignantes envers les différentes langues du répertoire des élèves sont des éléments incontournables pour soutenir l'engagement de ces derniers. Émilie nuance néanmoins de tels propos en soulignant que du temps doit également être consacré à d'autres contenus :

Lorsque nous avons commencé l'activité [du Grimoire, à la suite de la Carte sémantique], les élèves étaient prêts, engagés – nous venions de faire une activation des connaissances antérieures – et ils semblaient quand même motivés à participer. [...] Les élèves ont beaucoup aimé travailler sur les mots dans différentes langues ; ils étaient très intéressés par ce volet et y ont consacré une bonne partie de leur temps. [...] Assurément, cet aspect est à mettre de l'avant pour favoriser la motivation des élèves, mais il faudrait peut-être répartir le temps différemment, puisqu'il restait peu de temps pour compléter les autres parties de l'activité. [...] Toutefois, je suggère fortement à un·e enseignant·e qui voudrait réutiliser cette activité de maintenir l'utilisation des différentes langues des élèves. [...] Nous avons mis de l'avant ce qui nous semble le plus important en classe : démontrer notre ouverture et notre intérêt envers les élèves, leur demander quelles sont leurs langues, poser des questions, partager nos connaissances, encourager les échanges. Ces quelques gestes ont véritablement contribué à la réussite de notre activité !

Selon le journal de bord d'Émilie, même si « [l]es élèves n'avaient pas l'air d'être habitués de se servir de leur langue première (ou [d'une] autre langue de leur répertoire linguistique) pendant les classes de francisation, ils se sont vite familiarisés avec cette idée et l'ont adoptée volontiers. » Ainsi, à ses yeux, la nouveauté de la mise en œuvre d'approches plurilingues pour les élèves n'a pas constitué un frein à leur utilisation.

5.3 Des croyances qui perdurent, avec des nuances

Les propos d'Anna et Émilie recueillis lors du court entretien individuel mené avec elles plus d'un an après la mise à l'essai des activités révèlent que, dans leurs pratiques d'enseignement actuelles à la suite de leur baccalauréat, les approches plurilingues prennent une place plus ou moins importante, bien que leurs croyances quant à leur potentiel semblent perdurer. De son côté, Anna enseigne maintenant dans deux contextes de français Lx, soit auprès d'élèves du secondaire et auprès d'adultes. Elle affirme qu'au secondaire, elle utilise des approches plurilingues, mais moins

qu'elle le voudrait. Elle explique cela par le contexte de coenseignement dans lequel elle se trouve, l'enseignante avec qui elle travaille étant moins ouverte à de telles pratiques. Elle dit également recourir très peu aux approches plurilingues dans les cours qu'elle offre à des adultes, si ce n'est que pour traduire certains mots de vocabulaire, de manière isolée. Elle a l'impression que les approches plurilingues trouvent moins leur place dans le développement des compétences à l'oral, sur lequel est axé son cours. Quant à Émilie, qui œuvre maintenant au secondaire, elle relie son utilisation des approches plurilingues à la stabilité des groupes d'élèves auxquels elle enseigne. Lorsqu'elle offre du soutien linguistique à des groupes dont la composition varie, elle recourt peu aux approches plurilingues, bien qu'elle permette aux élèves de s'exprimer dans la langue de leur choix et qu'elle fasse quelques activités impliquant des traductions. Elle dit utiliser davantage les approches plurilingues lorsqu'elle enseigne à un groupe stable, par exemple en classe d'accueil, car elle est alors plus en mesure de faire des liens dans le temps entre les activités réalisées avec les élèves^x.

Par ailleurs, tant Anna qu'Émilie soulignent que leur participation à la recherche-action les a encouragées à mettre en œuvre des approches plurilingues. Cependant, elles font également toutes deux mention de l'utilité, à cet égard, des cours théoriques qu'elles ont suivis durant leur parcours au baccalauréat. Comme Anna le rapporte : « La recherche-action m'a encouragée à mettre en action des approches plurilingues dans mes classes maintenant, mais [...] ce sont les outils partagés dans les cours universitaires qui me permettent de les mettre en pratique concrètement. »

De plus, la recherche-action a permis à Anna et à Émilie de développer plus généralement leurs compétences professionnelles, plus particulièrement en ce qui a trait à la prise de conscience des besoins des élèves sur le plan du lexique et à la conception de matériel didactique. À ce sujet, Émilie ajoute que la recherche-action a eu des effets sur sa formation d'enseignante, car elle a pu y « pratiquer la conception de matériel, lire sur des approches [...] novatrices, créer du matériel qui reflète la réalité [entre autres] ». Ce type d'occasion de développement professionnel semble par conséquent porteur de riches apprentissages. Il permet à la fois une incursion dans la réalité des enseignant·e·s et l'expérimentation, en contexte authentique, de nouvelles activités afin d'en constater la pertinence.

6. Discussion et conclusion

Nos résultats indiquent que la recherche-action a entraîné, chez les deux participantes, la verbalisation de croyances arrimées aux savoirs didactiques de référence enseignés dans leur formation initiale à l'université. Ces croyances ciblent à la fois les dimensions cognitivo-langagières et socio-affectives de l'utilisation d'approches plurilingues pour soutenir les apprentissages lexicaux des élèves en français Lx. À la fois dans le guide d'accompagnement, dans leur journal de bord et dans leur récit de pratique, Anna et Émilie évoquent explicitement des savoirs *pour* enseigner. Elles mentionnent par exemple la traduction et la comparaison de mots dans différentes langues (August et al., 2016), de même que le recours à une analyse morphologique dans une perspective plurilingue (Leonet et al., 2020). De plus, dans une perspective socioconstructiviste, les interactions orales entre les élèves, favorisées par des pratiques de *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2020), prennent une place importante dans les propos des deux futures enseignantes et sont clairement identifiées comme contributives à l'engagement cognitif des élèves. Par ailleurs, pour ce qui est de l'engagement des élèves, nous remarquons que les frontières entre les deux regroupements thématiques de croyances sont parfois poreuses, ce qui est cohérent avec les deux facettes de cet engagement, tant affectif que cognitif (Maynard et Armand, 2022). Comme

l'évoquent Anna et Émilie, les approches plurilingues engagent les élèves, d'une part, en les valorisant et en les positionnant comme experts et, d'autre part, en soutenant leurs apprentissages grâce à des discussions dans des langues autres que le français.

Bien qu'un arrimage entre les croyances des deux futures enseignantes et les savoirs didactiques de référence soit constaté, celui-ci pourrait parfois être précisé. Par exemple, en ce qui a trait aux savoirs didactiques à enseigner, aucune mention explicite des congénères ne se retrouve dans les données analysées, et ce qu'Émilie entend par « caractère universel des mots scientifiques » reste flou. En ce qui concerne les savoirs didactiques *pour* enseigner, le prolongement qu'Anna et Émilie proposent pour la *Fleur plurilingue* (trouver des synonymes en français ou dans d'autres langues et créer une ressource que les élèves peuvent consulter lors de rédactions) implique un travail plus en profondeur sur le sens et l'usage des mots, en phase avec un enseignement direct (Beck et al., 2013) ou encore intentionnel (Lindstromberg, 2020) du lexique. Ces différents éléments ne sont toutefois pas nommés par les participantes. En outre, bien qu'elles ne réfèrent pas explicitement au développement de l'autonomie des élèves ou au fait « d'apprendre à apprendre », ces préoccupations semblent prises en compte dans la conception des activités.

Dans un autre ordre d'idées, les croyances des deux étudiantes sont bien souvent verbalisées à la fois « en théorie », dans le guide d'accompagnement conçu préalablement à l'expérimentation des activités, et « en pratique », dans leur journal de bord et dans leur récit de pratique. Toutefois, nous constatons que le potentiel des approches plurilingues pour instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages et soutenir l'engagement affectif des élèves (Armand et al., 2008 ; Maynard et Armand, 2022) n'est mentionné par les deux étudiantes que de façon expérientielle, sans être explicité en amont dans le guide d'accompagnement. Il semblerait donc que cette prise de conscience soit tout particulièrement associée à une occasion de développement professionnel permettant la mise à l'essai d'approches plurilingues en contexte authentique, confirmant de cette façon la nécessité d'établir des liens étroits entre de tels contextes authentiques et la formation didactique théorique (Forget, 2020 ; Mary et Young, 2023). De manière plus générale, nous constatons que l'actualisation, dans un contexte concret d'enseignement, des croyances favorables à la mise en œuvre d'approches plurilingues verbalisées par Anna et Émilie contribue grandement à leur compréhension du potentiel de ces approches. Cela fait écho aux constats se dégageant des recherches de Woll (2020) ainsi que de Prasad et Bettney Heidt (2023), dans le cadre desquelles de futur·e·s enseignant·e·s ont néanmoins fait ce constat dans un contexte différent, soit lorsqu'ils et elles jouaient eux·elles-mêmes le rôle d'apprenant·e·s de Lx.

Grâce à l'entretien individuel réalisé avec les participantes une fois leur brevet d'enseignement en main, nous constatons que leurs croyances se maintiennent dans le temps, mais que des facteurs contextuels viennent les modérer. Désormais enseignantes, les deux participantes mentionnent utiliser moins d'approches plurilingues qu'elles ne le souhaiteraient. Cela s'explique entre autres par les collègues avec lesquels elles collaborent et la stabilité de leurs groupes d'élèves. Malgré cela, Émilie spécifie que ses élèves peuvent parler la langue de leur choix en classe. Elle mise ainsi sur des pratiques de *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2020), sans nécessairement recourir à des approches plurilingues plus structurées et planifiées en amont. Qui plus est, comme l'indiquent conjointement Anna et Émilie, la recherche-action semble avoir des effets plus larges sur le développement de leurs compétences professionnelles, par exemple en ce qui a trait à la conception de matériel didactique, à l'instar de ce qu'affirme Giglio (2016) quant au potentiel de ce type de projet.

En conclusion, la présente étude pointe la portée particulièrement riche d'une occasion de formation pratique complémentaire aux cours théoriques et aux stages réalisés dans le cadre d'un baccalauréat

en enseignement du français Lx. La participation à une recherche-action au cours de cette formation initiale semble effectivement répondre à un besoin des futur·e·s enseignant·e·s et soutenir leur pratique réflexive, ce qui s'inscrit dans l'idée d'un développement professionnel continu tout au long de la carrière, tel que mis de l'avant par le plus récent référentiel québécois de compétences professionnelles enseignantes (MÉQ, 2020). Une telle expérience est aussi susceptible d'assoir plus solidement des croyances arrimées aux savoirs didactiques de référence quant au potentiel des approches plurilingues pour favoriser les apprentissages des élèves. De cette manière, des facteurs contextuels comme la norme monolingue prévalant souvent dans les milieux scolaires sont moins susceptibles de déconstruire ces croyances ou de nuire à leur actualisation.

Une limite importante de la présente étude et de la réflexion qui en découle est néanmoins la faisabilité, à plus large échelle, d'un tel projet dans les milieux universitaires. Rappelons que notre recherche-action a impliqué la participation de seulement deux étudiantes. En ce sens, nous souhaitons inviter les formateur·trice·s universitaires à rénover leurs cours théoriques pour y infuser plus d'occasions authentiques de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage, notamment grâce à des partenariats avec les milieux scolaires.

ⁱ Pour plus de détails, voir le lien suivant : <https://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=4451&L=5>

ⁱⁱ Le terme « langue additionnelle » (Lx) est de plus en plus utilisé par les chercheur·euse·s, notamment dans la francophonie canadienne (Payant et Zuniga, 2022 ; Piccardo, 2012), pour inclure toutes les langues apprises par un individu après sa (ou ses) langue(s) première(s), sans égard à l'ordre d'apprentissage de ces langues. De plus, ce terme permet de ne pas présenter les apprenant·e·s dans une dichotomie « locuteur·trice·s natif·ve·s/locuteur·trice·s non natif·ve·s ». En effet, selon Dewaele (2018, p. 238, notre traduction) : « L'avantage de l'étiquette Lx est qu'elle est neutre. En d'autres mots, elle ne comporte pas de connotation d'infériorité et permet d'inclure toutes les Lx apprises ou encore oubliées, de différentes manières et à différents degrés. »

ⁱⁱⁱ Par souci d'harmonisation avec le choix terminologique fait dans le présent texte, nous utilisons ici le terme Lx. Cependant, dans le nom de ce baccalauréat au Québec, c'est plutôt le terme « langue seconde » qui est utilisé.

^{iv} Soulignons que les croyances des enseignant·e·s incluent leurs connaissances sur différents aspects de leur profession. Effectivement, une croyance pouvant s'avérer scientifiquement fondée ou non, les connaissances et les croyances forment un tout difficilement divisible et peuvent donc être regroupées.

^v Cette première phase est brièvement rapportée dans un article de Rousseau et Maynard (2023).

^{vi} Dans cette activité, l'enseignant·e demande aux élèves de trouver autant de mots que possible reliés à un thème, en un temps précis. Lorsque le temps est écoulé, l'enseignant·e consigne au tableau les réponses proposées par les élèves.

^{vii} Dans cette activité, l'enseignant·e demande aux élèves, en binôme, de remplir une fiche descriptive d'un mot jugé difficile relié au thème en y consignait des informations sur le sens, la forme et l'usage du mot. Chaque binôme travaille sur un mot différent. L'ensemble des fiches est ensuite regroupé dans un glossaire partagé au sein du groupe.

^{viii} Dans cette activité, l'enseignant·e demande aux élèves de la classe de choisir différents mots liés au thème abordé et d'en écrire des traductions sur des pétales, dans les langues qu'ils connaissent, afin de former une fleur plurilingue pour chaque mot. Ces fleurs sont ensuite affichées en classe.

^{ix} Les élèves de première secondaire ont habituellement 12-13 ans.

^x Les élèves qui fréquentent une classe d'accueil y sont regroupés à temps plein afin de développer leurs compétences langagières en français pour éventuellement intégrer les classes ordinaires. Dans le cadre de services de soutien linguistique, les élèves sont plutôt retirés de leur classe quelques heures par semaine pour recevoir un enseignement du français Lx.

Références

- Anderson, R. C. et Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J. T. Guthrie (dir.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (p.77-117). International Reading Association.
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec* (2^e éd., p. 220-233). Fides Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 4851.
- Arteagoitia, I. et Howard, E. R. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the U.S. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education : Between language learning and translanguaging* (p. 61-83). Cambridge University Press.
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines. https://doi.org/10.24495/rjdf.18.1-2_213
- August, D., Artzi, L. et Barr, C. (2016). Helping ELLs meet standards in English language arts and science: An intervention focused on academic vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 32(4), 373-396. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2015.1039738>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Brown, J., Miller, J. et Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150-162.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., Leonet, O. et Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] et ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Se donner le mot. Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Gouvernement du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/12/CTREQ-MEQ-Se-donner-le-mot-VFINALE.pdf>
- Charamba, E. (2020). Translanguaging in a multilingual class: A study of the relation between students' languages and epistemological access in science. *International journal of science education*, 42(11), 1779-1798. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1783019>

-
- Charamba, E. et Zano, K. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1631229>
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Moore, D. W. et Ye, F. (2019). Extending the bounds of morphology instruction: Teaching Latin roots facilitates academic word learning for English learner adolescents. *Reading and Writing*, 32(3), 689-727. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9885-y>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- DeCapua, A., Marshall, H. W. et Frydland, N. (2018). The Transformational Learning Journey of a Novice ESL Teacher of Low-Literate Adults. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 17-38. <https://doi.org/10.1177/1541344617704645>
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-Native Speaker.' *Applied Linguistics*, 39(2), 236-240. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Éditeur officiel du Québec. (1977). *Charte de la langue française*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques ? *Formation et profession*, 28(2), 35-50. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.542>
- Galante, A. (2020). Translanguaging for Vocabulary Development: A Mixed Methods Study with International Students in a Canadian English for Academic Purposes Program. Dans Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer et J. L. Schissel (dir.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens : Global perspectives* (p. 293-328). Springer.
- García, O. (2019). Translanguaging: a coda to the code? *Classroom Discourse*, 10(3-4), 369-373. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1638277>
- Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24(2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.349>
- Gu, P. Y. (2020). Strategies for Learning Vocabulary Dans S. Webb (dir.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (p. 271-287). Routledge.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0007>
- Kemmis, S., McTaggart, R. et Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kubanyiova, M. et Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12239>

- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 120.
- Leonet, O., Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. et Szönyi E. (2021). The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. *European Journal of Language Policy*, 13(1), 114-120. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.7c>
- Lindstromberg, S. (2020). Incidental Vocabulary Learning. Dans S. Webb (dir.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (p. 240-254). Routledge.
- Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 1(184), 93-101. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0093>
- Mary, L. et Young, A. S. (2023). Nurturing critical multilingual awareness with pre-service (pre)primary teachers through an interdisciplinary, project-based approach. *Language Awareness*, 32(4), 621-644. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2274551>
- Maynard, C. et Armand, F. (2022). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 78(3), 177-197. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0112>
- Maynard, C. et Thibeault, J. (à paraître). Enseigner la grammaire du français au moyen du plurilinguisme : description des pratiques d'enseignantes du Québec et de l'Ontario. *Arborescences*.
- Mendonça Dias, C. (2022). Sois belle et tais-toi ? La place des langues premières dans l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones. *Trema*, 58, 1-19. <https://doi.org/10.4000/trema.7989>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. <http://dx.doi.org/10.20360/g2x60x>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante* (2^e éd.).
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z. et Lee, S. (2018). Vocabulary Instruction: A Critical Analysis of Theories, Research, and Practice. *Education Sciences*, 8(4), 180. <https://doi.org/10.3390/educsci8040180>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Heinle.
- Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1075/ltl.21004.pay>
- Payant, C. et Zuniga, M. (2022). Introduction : dimensions sociales, émotionnelles et cognitives dans l'apprentissage des langues additionnelles. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1095058ar>

- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Études de linguistique appliquée*, (167), 285-297. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Prasad, G. et Bettney Heidt, E. (2023). Be(com)ing multilingual listeners: preparing (monolingual) teacher candidates to work with multilingual learners in mainstream classrooms. *Language Awareness*, 32(4), 600-620. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2280030>
- Pellicer-Sánchez, A. (2013). Vocabulary and reading. Dans C. Chappelle (dir.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 6127-6133). Wiley-Blackwell.
- Rousseau, P. et Maynard, C. (2023). Enseigner le vocabulaire scolaire en soutien linguistique au secondaire : regard sur trois activités plurilingues. *Revue de l'AQEFLS*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/1108564ar>
- Short, D. et Echevarría, J. (2016). *Developing academic language with the SIOP model*. Pearson Allyn & Bacon.
- Statistique Canada. (2021). Recensement de la population de 2021. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm?MM=1>
- Statistique Canada. (2017). Recensement en bref – Les enfants issus de l’immigration : un pont entre les cultures. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>
- Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs, C. Weber (dir.). *École et langues : des difficultés en contextes* (p.17-40). Riveneuve éditions.
- Tian, Z. et Lau, S. M. C. (2022). Translanguaging pedagogies in a Mandarin-English dual language bilingual education classroom: contextualised learning from teacher-researcher collaboration. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), 960-974. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2161815>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : L’émergence d’un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Tremblay, O., Drouin, P., et Saidane, R. (2023). Constitution d’un corpus de manuels scolaires en usage à l’école primaire pour l’élaboration d’une liste de vocabulaire transdisciplinaire. *Corpus*, 24. <https://doi.org/10.4000/corpus.7585>
- Université Laval. (2023). *Programmes – Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde*. <https://www.ulaval.ca/etudes/programmes/baccalaureat-en-enseignement-du-francais-langue-seconde>
- Van Orman, D.S.J., Ardasheva, Y., Carbonneau, K. J. et Firestone, J.B. (2021). Examining the impacts of extended vocabulary instruction in mixed-English proficiency science classrooms. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1881754>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation ; Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verd.2002.01>
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers’ beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, 92, 102275. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2020.102275>
- Zhang, S. et Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696725. <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>